

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bhianca Conterato Patias

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM:
ELEMENTOS QUE POSSIBILITEM A ATUAÇÃO DOCENTE COM
VISTAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Santa Maria, RS
2023

Bhianca Conterato Patias

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM:
ELEMENTOS QUE POSSIBILITEM A ATUAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO
PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Patias, Bhianca Conterato

A Formação do Professor de Educação Física da UPSM:
Elementos que possibilitam a atuação docente com vistas
ao processo de inclusão de pessoas com
deficiência/necessidades educacionais especiais /
Bhianca Conterato Patias.- 2023.
194 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Formação Inicial 2. Educação 3. Educação Física
inclusiva 4. Currículo I. , Fabiane Adela Tonetto Costas
II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da UPSM. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt watta cma 10/1720.

Declaro, BHIANCA CONTERATO PATIAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Bhianca Conterato Patias

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM:
ELEMENTOS QUE POSSIBILITEM A ATUAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO
PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 01 de setembro de 2023

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Andressa Aita Ivo, Dra. (UFPEL)

Márcia de Souza Lehmkuhl, Dra. (UDESC)

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Dedico esta tese a todas as professoras e todos os professores de Educação Física que batalham para tornar suas aulas verdadeiramente inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Foram tantos desafios até chegar aqui, tantas pessoas que contribuíram para que esse sonho fosse possível, que meu coração se enche de alegria ao relembrar esses momentos, então expresso aqui o meu agradecimento a todos vocês. Como algumas pessoas estiveram mais próximas durante a minha caminhada, irei dirigir a elas algumas palavras de agradecimento...

Aos meus pais, Betina Conterato e José Artemio Patias, que sempre me incentivaram e nunca mediram esforços para me proporcionar o que fosse preciso, minha gratidão. Amo vocês.

Aos meus familiares, Thiago, vô Elmo, vó Deja, vó Ereni, vô Ângelo (*in memoriam*), Aline, dinda Rozania, dindo Marcos, que sempre estiveram presentes, incentivando e dizendo palavras de carinho, também expresso aqui minha gratidão e amor por vocês.

Aos meus primos, Cissa e Bruno, não fosse o exemplo de vocês para perseverar nos estudos, talvez eu não soubesse que existiam voos mais altos para seguir. Esse exemplo foi muito importante em minha jornada. Amo vocês.

Ao meu amor, Brunna, agradeço pela vida que compartilhamos, pela compreensão, pelo incentivo, por nunca soltar minha mão, por me fazer companhia durante longas madrugadas, por todo amor e cuidado. Eu te amo!

À minha segunda família, Luciane, Juarez, Alice, Lucas, Ricardo e Felipe. Obrigada pelas risadas, pelo convívio, pelo amor, pelo incentivo, vocês fazem parte dessa conquista. Amo vocês!

Aos meus amigos, em especial Bárbara Bolzan, Cristiane Guerch Atarão, Aline Guerch, Angélica Cristina Kern, Lenice Cadó, Andressa Marques, Caroline Foggiato, Rhenan Ferraz de Jesus, Raícha Figueira de Oliveira, Vinicius da Silva, meus compadres Jaine e Marcelo, e minha afilhada Marcela, que tornaram essa caminhada até aqui mais leve, divertida, vocês também fazem parte dessa conquista. Amo vocês.

À minha escola básica, Instituto Estadual de Educação Professora Guilhermina Javorski, sem cada professor e professora que eu tive durante a minha passagem pela educação básica, hoje eu não estaria aqui. Então, a vocês, meu muito obrigada.

À Fabiani Della Pace Campara, Micheli Bachio Pavanelo, Leandra Costa da Costa e Luciana Erina Palma que são grandes professoras de Educação Física. Obrigada pelo exemplo e pela inspiração, se eu for 1/3 do que vocês são, eu já serei realizada. Gratidão! Amo vocês!

Aos grupos de pesquisa que me constituíram como profissional, GEPEIN- Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, NAEFEA – Núcleo de

Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada, POLIS – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Políticas Públicas Educacionais, Currículo e Trabalho Docente, meu agradecimento.

Ao GEPEIN, dedico um agradecimento especial por todo acolhimento desde do primeiro dia, assim como pelos conhecimentos compartilhados. Em especial, agradeço às colegas que se tornaram amigas nessa jornada, Lucielem Chequim Natali Torres, Andressa Bobsin Grazielle Martins, Ana Paula Ferraz e Jaqueline Kaufmann.

À minha banca examinadora, pelo aceite, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas considerações feitas, meu muito obrigada.

Ao PPGE, em especial aos professores da LP3 – Educação Especial, Inclusão e Diferença.

Ao CEFD/UFSM, aos docentes e egressos entrevistados, por me proporcionarem a realização desta pesquisa, meu agradecimento.

À CAPES, pelo fomento, já que, entre esses quatro anos de jornada, durante um ano pude ser bolsista, o que contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade Pública Brasileira de qualidade, em especial à UFSM, por me proporcionar gratuitamente a oportunidade de instrução até o presente momento.

À minha orientadora, Fabiane Adela Tonetto Costas. Obrigada por ser exemplo de pessoa, de profissional, de professora. Agradeço por nunca desistir de mim, por sempre estar me esperando com palavras de incentivo e com esse coração, que é enorme. Obrigada pela oportunidade de me qualificar e pela confiança depositada em mim. Obrigada pelas trocas e por todos os ensinamentos. Obrigada por ter caminhado ao meu lado nesse trajeto de forma tão significativa. Minha gratidão!

A Deus, agradeço por ter me fortalecido até o final dessa etapa e por sempre estar comigo, guiando-me pelos melhores caminhos.

Gratidão a todos! Vocês fazem parte dessa história.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.

(CARL JUNG)

RESUMO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM: ELEMENTOS QUE POSSIBILITEM A ATUAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

AUTORA: Bhianca Conterato Patias
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta pesquisa de Doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN. O objetivo geral desta tese foi analisar quais são os elementos na formação do professor de Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, que possibilitam a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. A fim de alcançar os objetivos propostos, esta investigação se enquadra como uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada através de análise documental (CELLARD, 2010) e de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2012). Em seguida, a análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2001). Foram entrevistados quinze docentes do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, além de nove professores egressos desse curso. Como resultado, percebeu-se que os egressos do curso de licenciatura em Educação Física do CEFFD/UFSM encontram dificuldades para investir no desenvolvimento de sua atuação docente quando há uma turma que apresenta alunos com deficiência/NEE. Essas dificuldades estão relacionadas à elaboração de planejamento e ao modo avaliativo, buscando formas de incluir todos os alunos da turma, sem excluir ninguém. Além disso, esses professores acreditam que o curso carece de mais disciplinas para desenvolver o tema, bem como sugerem alterações em disciplinas que já existem, no sentido de inserir conteúdos que relacionem a inclusão de pessoas com deficiência/NEE, como por exemplo, considerando disciplinas de esporte coletivos. Em relação aos docentes do curso, alguns afirmam desenvolver conteúdos relacionados à inclusão, trazendo situações em que o acadêmico precisa refletir sobre o assunto e buscar alternativas para realizar uma aula. Também são promovidas discussões quando o tema vem à tona por demanda dos acadêmicos. Esses docentes também sentem dificuldades para atuar no ensino superior com alunos com deficiência, pois muitos não foram preparados para essa atuação. Ou seja, o curso precisa qualificar a formação atual e também realizar a formação continuada de quem forma. Conclui-se que os conteúdos envolvendo uma Educação Física inclusiva ainda são incipientes, sendo necessário o maior número de disciplinas que tratem do tema. Além disso, as disciplinas existentes devem inserir em seus conteúdos elementos que relacionem a área específica da Educação Física ao desenvolvimento das pessoas com deficiência/ NEE.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Física inclusiva. Currículo.

ABSTRACT

THE GRADUATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT UFSM: ELEMENTS ENABLING TEACHING PRACTICES AIMED AT THE INCLUSION PROCESS OF PEOPLE WITH DISABILITIES/SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

AUTHOR: Bhianca Conterato Patias
ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This doctoral research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Santa Maria, Research Line in Special Education, Inclusion, and Difference, Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva-GEPEIN. The general objective of this thesis was to analyze the elements in the graduation of Physical Education teachers from the Center of Physical Education and Sports at the Universidade Federal de Santa Maria that enable teaching practices aimed at the inclusion process of people with disabilities / special educational needs. To achieve the proposed objectives, this investigation falls within the scope of qualitative research, with data collection carried out through document analysis (CELLARD, 2010) and semi-structured interviews (MINAYO, 2012). Subsequently, data analysis took place through the content analysis technique (BARDIN, 2001). Fifteen professors from the Physical Education teaching program at the Center for Physical Education and Sports at the Universidade Federal de Santa Maria, as well as nine former teachers from this program, were interviewed. As results, it was observed that the former teachers of the Physical Education teaching program at CEFFD/UFSM encounter difficulties in developing their teaching practices when faced with a class that includes students with disabilities/SEN. These difficulties are related to how to create a lesson plan, how to assess, how to include everyone in the class without excluding anyone. Additionally, they believe that the program needs more disciplines that focus on this topic and suggest that existing disciplines incorporate content related to the inclusion of individuals with disabilities/SEN, such as collective sports disciplines. Regarding the program's faculty, some incorporate content related to inclusion by presenting situations where students must think and seek alternatives to conduct a class, as well as promoting discussions when the topic arises through student demands. These faculty members also face challenges in teaching in higher education settings with students with disabilities, as many were not prepared for it. This suggests a need to enhance the current training and provide continuous training for educators. In conclusion, the contents that address the theme of inclusive Physical Education are still limited, requiring a greater number of disciplines that cover the topic, and existing disciplines should include elements that connect the specific field of physical education with the development of individuals with disabilities/SEN.

Keywords: Initial Formation. Inclusive Physical Education. Curriculum.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	INTRODUÇÃO	15
2	EM JOGO: A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.1	UM CAMINHO ATÉ OS ANOS 70	21
2.2	DA DÉCADA DE 70 AOS DIAS ATUAIS	31
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO FÍSICA	48
3.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ORIGEM MILITAR E HIGIENISTA AOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA	49
3.2	AS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990 E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO	57
3.3	FORMAÇÃO E CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA	74
3.3.1	A formação de professores de Educação Física e a Inclusão Educacional de pessoas com deficiência/NEE: revisão da produção do conhecimento	80
4	PANORAMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	87
4.1	O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CEFD/UFSM EM CAMPO	93
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	106
5.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	107
5.2	ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	109
5.3	PÚBLICO DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	110
5.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	112
5.5	LÓCUS DA PESQUISA	117
5.6	TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO	119
6	EM QUADRA: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AÇÃO DOS DOCENTES E EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM COM VISTAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL	122
6.1	DOCENTES E EGRESSOS DO CEFD/UFSM: SUAS PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL	123

6.2	CURRÍCULO E INCLUSÃO EDUCACIONAL: ELEMENTOS CONSTITUINTES	130
6.2.1	A ação docente e a inclusão educacional: o processo de formação	142
6.2.2	A docência numa perspectiva da Educação Física inclusiva: o que não está incluído na formação?	152
6.3	ALTERNATIVAS PARA “SUPRIR” AS BRECHAS FORMATIVAS	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM JOGO EM ABERTO	169
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	190
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES DO CURSO	191
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA OS EGRESSOS DO CURSO	192
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE GESTÃO DO CEFD/UFSM	193
	APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DO CEFD/UFSM	194

APRESENTAÇÃO

O presente projeto nasceu das inquietações e do caminho que percorri até chegar aqui. Desde o período escolar, sempre fui muito envolvida com tudo que se relacionava aos esportes e atividades físicas, participando das equipes da escola e de todas as aulas de Educação Física que fossem possíveis. Quando fui presidente do Grêmio Estudantil da escola onde estudava, procurava sempre promover jogos de interclasse e eventos relacionados à área, como forma de promover socialização e lazer para todos na instituição.

Nessa direção, a minha escolha pela graduação em Educação Física se deu pela minha trajetória escolar do 5º ano do Ensino Fundamental – Séries Finais até o 3º ano do Ensino Médio, quando estive mais envolvida com a disciplina, participando de todos os jogos que eram disponibilizados na escola, bem como de competições escolares. Minha professora na época foi minha incentivadora. Eu adorava as suas aulas, o que também contribuiu para minha escolha por atuar na área.

Porém, à medida em que os anos foram passando, diversas perguntas sobre a disciplina me inquietavam: desde a forma como os conteúdos eram desenvolvidos até sobre o que estava sendo proposto. Na época, a disciplina se apoiava na reprodução e memorização de movimentos da prática de apenas três esportes: o voleibol, o futsal e o basquetebol (este último pouco frequente). Além disso, existiam alunos que não participavam das aulas de Educação Física e, naquele tempo, eu não entendia ainda muito bem o porquê.

Partindo dessa experiência, optei por prestar o vestibular para o curso de Educação Física – Licenciatura no intuito de compreender melhor a área e utilizá-la da melhor forma possível, com o objetivo de ensinar a outras pessoas que dela viessem a usufruir.

Assim, em 2009, realizei a primeira etapa do vestibular, quando estava no 1º ano do Ensino Médio, por meio do PEIES/UFSM – Programa de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria. Então, em 2011, após concluída a última etapa do processo seletivo, recebi a notícia de que estava aprovada. Como caloura da Universidade Federal de Santa Maria, esse era o começo de um sonho.

Dessa forma, minha trajetória acadêmica no Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria começou no ano de 2012. Nesse contexto, minhas reflexões e estudos na área estavam se iniciando.

No primeiro dia da disciplina de Seminário em Educação Física, a professora na época, Angelita Alice Jaeger, nos explicou vários detalhes sobre a vida universitária e nos deu muitas dicas, uma delas era que procurássemos um grupo de pesquisa para nos inserir. Além disso, ela

comentou sobre os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Naquele momento, eu tracei uma meta para seguir os meus estudos, sabendo onde eu almejava chegar.

Já na primeira semana de aula, seguindo os conselhos daquela professora, busquei informações sobre quais grupos de pesquisa existiam no Centro de Educação Física e Desportos (CEFED). Então, após essa pesquisa, meu interesse se inclinou pela área da Educação Física Adaptada, pensando em como uma área que se demonstra tão técnica desenvolve esse trabalho. Foi quando bati na porta da sala 1052 do Centro de Educação Física, participei da seleção para monitores dos projetos do grupo que estavam acontecendo e fui selecionada, começando a fazer parte do NAEFFA – Núcleo de Apoio e Estudo da Educação Física Adaptada.

O grupo era – e é até hoje – coordenado pela Professora Doutora Luciana Erina Palma. Permaneci no grupo por diversos anos, participando de vários projetos, como o Piscina Alegre, que atendia crianças, jovens e adultos através de atividades de estimulação essencial e reabilitação no meio líquido. Também voltado para área de esportes, fui monitora dos projetos de Handebol em Cadeira de Rodas, do Tênis em Cadeira de Rodas e do Goalball.

Dentro do NAEFFA, também participei como bolsista do Programa Segundo Tempo Esporte Adaptado. Nele, eram desenvolvidas aulas de Educação Física com atividades adaptadas nas instituições especiais da cidade de Santa Maria. Nesse período, adquiri uma vasta experiência na área de Educação Física Adaptada, além de ver na prática que todos são capazes de realizar atividades físicas e que há várias possibilidades de movimentos e adaptações para que haja, de fato, a inclusão de todos na disciplina de Educação.

Já mais para o final do curso, busquei por outras experiências, realizando a seleção para o PIBID – Projeto de Iniciação à Docência. Ao ingressar no PIBID, tive uma experiência muito rica, agora em escolas regulares, em um contexto diferente da experiência que tinha vivenciado até o momento. Desenvolvi atividades com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Educação Física, em um espaço escolar que envolvia alunos com e sem deficiência, de modo que nossas atividades deveriam englobar a todos, o que tornava o processo muito interessante.

O PIBID, na época, era coordenado pela Professora Elizara Carolina Marin, que também coordenava o GPELF – Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores, do qual eu comecei a participar no ano de 2015, durante o meu último ano de graduação. No GPELF, realizei pesquisas com as temáticas de formação de professores e jogos tradicionais.

O caminho transcorrido por meio do PIBID delineou minha trajetória para a escolha da pesquisa a ser desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação em Educação Física, que teve como tema central o Planejamento, intitulado *Planejamento para a*

atuação com a Educação Física Escolar: Reflexões a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Posteriormente, sob a orientação da Professora Andressa Aita Ivo, realizei a pesquisa no PIBID Educação Física na Educação Básica, com os professores supervisores e os alunos bolsistas do Programa.

Ao concluir o curso, me inscrevi no processo seletivo de reingresso para o Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria e fui aprovada em março de 2016. Minha escolha pelo curso de Educação Especial ocorreu devido ao desejo de me aperfeiçoar na temática da educação da pessoa com deficiência, já que, durante a graduação em Educação Física, apesar de não ter realizado meu TCC sobre esse tema, sempre desenvolvi pesquisas sobre a Educação Física Adaptada. Contudo, ao longo do curso, tive apenas uma disciplina voltada à Educação Física Inclusiva, e eu achava necessário o aprofundamento da temática para melhor desenvolver a disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência na escola. Após um período, eu transferi minha matrícula para o curso de Educação Especial EAD, o qual estou cursando os últimos semestres atualmente.

Em maio de 2016, participei da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pleiteando uma vaga para o Mestrado em Educação Física e sendo aprovada. Na época, segui a linha de pesquisa sobre o processo de planejamento do professor/a de Educação Física e os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola, produzindo a dissertação intitulada *O Jogo Tradicional nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Possibilidades Pedagógicas*, defendida em 2018.

Durante esse período de 2016 a 2018, também fiz parte do PÓLIS: Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Políticas Educacionais, Currículo e Trabalho Docente, coordenado pela Professora Andressa Aita Ivo, quando me aproximei de estudos relacionados às políticas públicas educacionais. Na mesma época, também me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, coordenado pela Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, uma experiência que me aproximou dos estudos relacionados às políticas públicas educacionais voltadas para a temática da Educação Inclusiva.

Assim, saliento que esta tese está vinculada à Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, coordenado pela professora Fabiane Adela Tonetto Costas, grupo do qual eu faço parte. Nesta pesquisa, buscamos investigar como a formação de professores de Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM vem

desenvolvendo em seu currículo as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência.

Optei por apresentar a minha trajetória por acreditar que ela demarca o local de onde viemos, e o meu caminho até aqui constitui a minha história, minha caminhada profissional e o meu objeto de estudo atual. Então, considerando toda essa experiência, o desenvolvimento desta pesquisa se justifica em uma esfera pessoal, devido ao meu desejo de buscar alguma forma de unir essas duas grandes áreas: Educação Física e Educação Especial, a fim de contribuir com uma Educação Física escolar mais inclusiva.

Com isso, chego à pergunta que baliza este projeto de tese: **“Quais são os elementos presentes na formação do professor de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria que possibilitam a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais?”**.

Para tanto, esta pesquisa também se justifica academicamente, tendo em vista a falta de estudos que analisem a formação de professores de Educação Física e o desenvolvimento de conhecimentos referentes à inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física, conforme apontado no balanço do conhecimento que realizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foram encontradas apenas 8 Dissertações e 2 Teses, em um recorte temporal de 2009 a 2023, aspecto a ser apresentado na seção 3.3.1. Nas páginas seguintes, apresentamos as etapas desta pesquisa, que busca discutir a inclusão e apontar a realidade específica do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

1 INTRODUÇÃO

Para começarmos a estudar essa temática, um ponto de partida é entender que as reformas educacionais no Brasil acontecem há algum tempo, mas se intensificaram em meados dos anos 1980. A partir de então, várias Políticas Educacionais foram criadas, extintas e/ou reformuladas de forma mais frequente. No decorrer desse tempo, ocorreram diversas transformações, as quais, na maioria das vezes, são proporcionadas para atender a interesses políticos, e não da sociedade a qual essas políticas são direcionadas.

Thesing, Ferraz, Medeiros e Costas (2017, p. 134) afirmam que “a política educacional brasileira passou por grandes transformações, principalmente no decorrer da última década, em um período de mudanças conceituais que influenciaram os processos educacionais nos espaços escolares”. Ainda segundo as autoras, essas mudanças possuem relação com o Movimento Educação para Todos, datado da década de 1990, que ganhou “força nos últimos anos com a proposição da educação inclusiva, preconizada por organismos internacionais” (THESING, FERRAZ, MEDEIROS; COSTAS, 2017, p. 134).

Esse movimento teve origem a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, em 1990. Segundo Thesing, Ferraz, Medeiros e Costas (2017, p. 134), o Movimento “teve como objetivo central a redução da pobreza e das desigualdades sociais”, que estão atreladas “a diferentes formas de exclusão, dentre elas a educacional, a inclusão passou a ser compreendida como a solução para superar tais problemas sociais”. Nesse momento, a inclusão passa a ser observada como uma “resposta necessária a questões sociais e econômicas”. Ainda nessa direção, Garcia (2017, p. 22) relata que:

Na virada do século XXI, o discurso unísono dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza.

As Políticas de Educação Inclusiva se constituíram ao longo do tempo, marcadas por diferentes acontecimentos que traçaram sua trajetória. Inicia-se, dessa forma, uma preocupação maior com as questões relacionadas à inclusão no final do século XX no Brasil, a partir de alguns documentos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a LDB 9.394/96 (1996), assim como declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Guatemala (1999), a Declaração de Nova York (2006), entre outros

documentos que impulsionaram a construção de Políticas Públicas de Educação Inclusiva no país e no mundo.

Já no Brasil, temos observado diversas ações voltadas para a elaboração de documentos normativos atinentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva, entre as quais podemos destacar:

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);
- Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005);
- Lei Federal 11.274/2006: o ensino fundamental passa a ter nove anos e determina a obrigatoriedade das crianças de 6 anos de idade;
- Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Decreto 6.571/2008 que condicionou o acesso ao atendimento educacional especializado à matrícula no ensino regular;
- Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009);
- Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão.

É importante frisar que esse conjunto de Políticas, Decretos, Notas Técnicas e Programas serviram para instrumentalizar maiores condições de se dialogar sobre a questão inclusiva, a qual era entendida, conforme Garcia (2017, p. 29), “como um processo de inserção dos estudantes no sistema de ensino, nas redes de ensino estaduais e municipais, nas escolas de educação básica, na classe comum”.

Nesse contexto, os estudantes com deficiência começam a chegar nas escolas regulares, o que demanda mudanças em seus espaços físicos, mudanças didáticas para o desenvolvimento do trabalho, além de uma formação de professores que discuta e desenvolva conteúdos voltados para o ensino desses estudantes, já que eles também têm o direito de frequentar esses espaços. Todas essas alterações precisam ser feitas, pois nossas escolas foram pensadas a partir de um determinado padrão de ser humano, padrão esse que considerava o acesso de estudantes ou

funcionários com desenvolvimento típico, sem nenhuma dificuldade, seja ela física ou cognitiva/intelectual.

Retomando a formação de professores, que é o foco deste estudo, ressaltamos que, desde o ano de 1994, a Portaria Ministerial nº 1.793/94 aponta a necessidade de se investir em disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas que tratem sobre o desenvolvimento do ensino de pessoas com deficiência. Essa Portaria recomendava:

[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994 resolve:

Art. 1º Recomendar 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 (BRASIL, 1994).

Mais recentemente, já no ano de 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que também apresenta a previsão de formar professores para o atendimento educacional especializado, assim como demais profissionais da educação, para que a inclusão seja promovida conjuntamente. A PNEEPEI/2008 tem o objetivo de proporcionar:

(...) acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Ferraz (2017, p. 14) “parte do pressuposto de que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) serve como dispositivo legal, que proporcionou mudanças no sistema educacional brasileiro, visando qualificar a aprendizagem de todos os estudantes”. Apesar de todas essas políticas, sabemos que ainda há muito o que percorrer para que, de fato, as escolas brasileiras sejam inclusivas. Podemos afirmar que chegaremos nesse ponto quando não for mais preciso falar sobre inclusão, quando os sistemas, a sociedade e os espaços estarão acessíveis para todos.

Nessa direção, devemos considerar que a inclusão nos dias atuais é desafiadora, principalmente na educação, onde nós, professores, sempre temos muitas perguntas. Uma das questões mais recorrentes é: “de que forma podemos desenvolver nosso trabalho para que haja de fato a inclusão de todos os alunos que eu tenho dentro de sala de aula?”. Os meios para conseguirmos responder as nossas perguntas são diversos, mas como eu acesso esse conhecimento? Onde devo buscá-lo?

Em parte, os caminhos por onde devemos buscar nossas respostas deveriam ser disponibilizados já na formação inicial, pois é quando descobrimos o mundo de possibilidades dentro da profissão que escolhemos. Na formação inicial, começamos a construir nossos conceitos, nossas posições, nossos caminhos dentro do que queremos seguir. Esse é o momento em que formamos nossa base, quando os pontapés iniciais de diversas situações do futuro campo de atuação podem acontecer. A esse respeito, Flores e Krug (2010, p.2) apontam que:

é na formação inicial que estas visões devem ser modificadas e que a partir disso, os futuros professores possam sair com uma bagagem de conhecimento teórico prático para atuarem com qualquer população, principalmente com alunos com deficiência, os quais, estão cada vez mais, em maior número nas escolas regulares.

Será que na formação inicial esses pontapés iniciais realmente acontecem? Nessa linha, podemos refletir sobre o modo como o currículo vem desenvolvendo esse trabalho, afinal, o conteúdo curricular pode ser entendido como um disseminador das perspectivas que dele emergem, visto que acaba culminando em uma prática pedagógica (SACRISTÁN, 2019). A partir de questionamentos como esses, foi se desenvolvendo o tema desta pesquisa, que trata especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência na formação de professores de Educação Física Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Como relataram Flores e Krug (2010), os alunos com deficiência estão chegando cada vez mais às escolas regulares e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física. Essa realidade demanda uma formação de professores de Educação Física que trabalhe conteúdos relacionados a essa temática, a fim de preparar esse futuro professor para melhor atender os seus alunos.

Nesse sentido, voltando nosso olhar para o currículo do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM, identificamos que o documento atual vigora desde o primeiro semestre de 2005, com a primeira turma de formandos em janeiro de 2009. No estudo de Flores e Krug (2010), realizado com alunos do último semestre do curso, os autores apontam que, naquela época, 77,3% dos acadêmicos acreditavam que o curso não estava proporcionando um conhecimento adequado para desenvolver um trabalho com pessoas com deficiência, pois apenas uma disciplina no currículo era considerada muito pouco.

Destarte, esta pesquisa busca olhar para esses currículos de formação de professores, especificamente o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, procurando entender como está se constituindo a formação desses professores em relação aos conhecimentos de inclusão educacional das pessoas com deficiência/NEE.

Com o intuito de respondermos nossa pergunta, estabelecemos o seguinte objetivo geral: **analisar quais elementos na formação do professor de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria possibilitam a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais.**

De forma específica, o objetivo geral desta pesquisa se desdobrou em quatro objetivos específicos: **analisar o PPP do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e os programas das disciplinas que compõem o curso; identificar de que forma o curso desenvolve aspectos que relacionem a Educação Física e a inclusão educacional; verificar junto a professores egressos do curso de Educação Física da UFSM os desdobramentos desta formação para a sua atuação como docente.**

Para além desta introdução, o trabalho está organizado de modo a contemplar o referencial teórico em três capítulos: 1) Em jogo: a história e as políticas públicas da Educação Especial; 2) Formação de professores e a Educação Física; 3) Panorama dos cursos de licenciatura em Educação Física do Brasil.

No primeiro capítulo, buscamos apresentar como as pessoas com deficiência/NEE foram se constituindo com o passar dos anos, explorando o modo como a sociedade foi se modificando em relação à inclusão dessas pessoas. Essa análise se divide em dois períodos, um anterior e outro após os anos 70. Além disso, são apresentadas as questões de inclusão educacional, ou seja, como os alunos com deficiência chegaram às escolas, assim como quais legislações foram criadas para gerir esses processos.

No segundo capítulo, pretendemos discutir a formação de professores e a Educação Física, trazendo questões legais e sempre buscando estabelecer um link com a formação de professores de Educação Física. Ainda nesse capítulo, está apresentado o modo como se constitui os currículos da Educação Física durante os anos e, finalmente, indicamos a revisão de produção do conhecimento, apontando o que vem sendo pesquisado sobre a temática proposta nesta pesquisa.

Já no terceiro capítulo, apresentamos um panorama geral dos cursos de Licenciatura em Educação Física nas universidades brasileiras, informando quantos cursos foram encontrados e em quais universidades, para então adentrar no contexto do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, através da análise do PPP do curso.

Depois de introduzir o referencial teórico, no quarto capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos percorridos*, buscamos apresentar os rumos que seguimos para a realização

desta pesquisa. Nesse momento, também indicamos as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados, além de apresentar o lócus e os participantes da pesquisa.

Em seguida, o quinto capítulo é composto pela discussão e análise dos dados, intitulado *Em quadra: formação, currículo e ação dos docentes e egressos do curso de Educação Física do CEFD/UFSM com vistas à inclusão educacional*. A discussão dos dados aconteceu a partir de três categorias e suas subcategorias: *Docentes e egressos do CEFD/UFSM: suas percepções sobre inclusão educacional*; *Currículo e inclusão educacional: elementos constituintes*, seguida das subcategorias: *A ação docente e a inclusão educacional: o processo de formação* e *A docência numa perspectiva da Educação Física inclusiva: O que não está incluído na formação*. A última categoria foi denominada *Alternativas para “suprir” as brechas formativas*.

Por fim, o último capítulo, intitulado *Considerações finais: um jogo em aberto*, retoma o problema e os objetivos da pesquisa para então respondê-los. Nesse momento também é defendida a tese advinda desta pesquisa, consciente das limitações enfrentadas e das incompletudes que a pesquisa apresenta.

2.1 EM JOGO: A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 UM CAMINHO ATÉ OS ANOS 70

Ao longo do tempo, a Educação Especial se constituiu marcada por diferentes acontecimentos, cuja trajetória expressa diversas contradições, afinal, as pessoas que tinham algum tipo de deficiência eram mortas. Na atualidade, ainda que nosso país possua um arcabouço normativo avançado em termos de direitos dessa população, as pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais continuam a sofrer preconceitos, exclusão, abandono.

A legislação garante a frequência nas escolas, o que denota um avanço no sentido de amparar as pessoas com deficiência e minimizar as questões de exclusão. Ainda assim, são necessárias novas perspectivas educacionais, bem como um conjunto de políticas que preconizem uma educação para todos.

Todos esses eventos históricos, que carregam elementos contraditórios, se refletem nas terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, que também sofreram modificações. Vários foram os termos utilizados, que estavam diretamente ligados com a época e com os valores da sociedade naquele momento determinado, conforme relata Sasaki (2013, p. 1):

jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto está evoluindo em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

Para chegarmos ao termo utilizado hoje em dia, foi percorrido um caminho com várias terminologias para se referir às pessoas com deficiência. Sasaki (2013) faz a apresentação dessas terminologias em seu artigo *Como chamar as pessoas que têm deficiência?*, organizado no Quadro 1 a seguir com algumas adaptações nossas.

Quadro 1 – Diferentes terminologias para se referir às pessoas com deficiência em diferentes épocas.

(continua)

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
Até a década de 80	“Os inválidos” . O termo significava “indivíduos sem valor”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo.	Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.
Século 20 até + - 1960.	“Os incapacitados” . O termo significava “indivíduos sem capacidade”. Também era utilizado “indivíduos com capacidade residual” e “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da sua deficiência.	Considerava-se que a deficiência, independentemente do tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.
De + - 1960 até + -1980.	“Os defeituosos” . O termo significava “indivíduos com deformidade”. “Os deficientes” . Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, psicossocial, visual ou múltipla. “Os excepcionais” . O termo significava “indivíduos com deficiência intelectual”.	A sociedade passou a utilizar esses três termos, que focalizam as deficiências em si.
De 1981 até + -1987.	“Pessoas deficientes” . Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.	Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.
De + -1988 até + -1993	“Pessoas portadoras de deficiência ou portadores de deficiência” . Termo que passou a ser utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”.	O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa.
De + - 1990 até 2008	“Pessoas com necessidades especiais” . O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Daí a expressão “portadores de necessidades especiais” . Depois, esse termo passou a ter significado próprio, sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.	De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, o termo “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.

Quadro 1 – Diferentes terminologias para se referir às pessoas com deficiência em diferentes épocas.

(conclusão)

De + - 1990 até 2008	“Pessoas especiais” . O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.	O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência.
Junho de 1994.	“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.	O valor agregado às pessoas é o de fazer parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade.
Mai de 2002.	“Portadores de direitos especiais” . O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos, e não direitos especiais.	Não há valor a ser agregado com a adoção desse termo, pelos motivos expostos na coluna ao lado.
De 2006 até a atualidade	“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo correto a ser utilizado a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2006.	Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Fonte: Adaptado de Sassaki (2013).

Atualmente, o termo mais usado é “pessoas com deficiência”. De acordo com Sassaki (2013), essa expressão consta na temática da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, datada de 2006 e promulgado no Brasil através do decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Os movimentos chegam a essa terminologia através dos princípios de como valorizar as diferenças em vez de esconder a deficiência. Nesse sentido, devemos mostrar as realidades, defender a igualdade entre as pessoas, combater eufemismos, identificar todos os direitos e, assim, buscar formas de diminuir ou eliminar as barreiras para a participação de todos na sociedade (SASSAKI, 2013).

Após essa breve introdução sobre como as pessoas com deficiência foram se constituindo ao longo da história, iremos apresentar as questões educacionais voltadas às pessoas com deficiência. No início do século XIX, é criada a primeira Constituição Federal do Brasil, que previa a garantia do ensino primário para todos (JANNUZZI, 2017).

Segundo Jannuzzi (2017, posição 183), “a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX”. A autora destaca que, apesar de a Constituição de 1824 prever uma garantia do ensino primário para todos, não foi isso que aconteceu. Em 1878, apenas 54 anos depois de implementada a Constituição, apenas 2% da população havia sido escolarizada (JANNUZZI, 2017).

Nesse caminho, a Educação das pessoas com deficiência no início do século XIX “encontrou no país pouca manifestação”, assim como surgiram poucas instituições e “nulo o número de escritos sobre sua educação” (JANNUZZI, 2017, posição 210). A autora aponta, ainda, que a educação das pessoas com deficiência deve ter iniciado através das “Câmaras de Vereadores Municipais ou das confrarias particulares”.

Então, as instituições começaram a surgir no movimento em uma relação de caridade, buscando acolher as crianças que estavam pelas ruas. Jannuzzi (2017, posição 210) relata que “em 1730, havia a irmandade Santa Ana [...] surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas”. Naquela época, muitas crianças eram abandonadas por diversos motivos, tivessem elas deficiência ou não, mas o principal motivo do abandono talvez seja devido às condições financeiras de suas famílias. No caso das crianças com alguma deficiência, também incide em rejeição, ambos os motivos resultam em abandono.

Os espaços que foram surgindo possibilitaram ofertar abrigo, alimentação e, mais tarde, com a chegada de religiosas, foi também proporcionado estudo para as pessoas que ali se encontravam. Jannuzzi (2017, posição 230) relata que:

Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Doroteia, filhas de Santana, franciscanas de Caridade (idem). Assim, havia possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação. Depois dos 7 anos de idade, as meninas eram encaminhadas para o Seminário da Glória, fundado em 1825, e os meninos para o Seminário de Sant'Ana, criado no ano anterior. [...] As meninas permaneciam no seminário até se casarem e os meninos até obterem uma profissão.

Com o intuito de que essas crianças pudessem ter acesso ao estudo e também a uma profissão, as meninas eram enviadas para uma Escola Normal, de onde saíam professoras, “e os meninos, desde 1845, eram também enviados para o Arsenal de Marinha” (JANNUZZI,

2017, posição 239). Segundo a autora, várias crianças que, naquela época, apresentavam alguma deficiência considerada leve também tiveram esse encaminhamento, enquanto aquelas que apresentavam uma deficiência mais severa muito provavelmente permaneceram nesses locais (JANNUZZI, 2017).

Já em 1854, foi criada no Brasil a primeira instituição pública voltada para as pessoas com deficiência, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1856 também foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹. Segundo Jannuzzi (2017, posição 268), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato”. Já o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conforme relata Mazzotta (2011, p. 29), “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos”.

Esses dois grandes institutos surgiram ligados aos interesses do império da época, voltado a atender pessoas com deficiência da alta sociedade. Essa afirmação é baseada nos estudos de Jannuzzi (2017, posição 268) que retratam, por exemplo, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos como resultado da influência de José Francisco Xavier Sigaud, médico do imperador, que tinha uma filha cega e tomou conhecimento do livro de José Alves de Azevedo, também cego, sobre sua experiência no Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Nesse contexto, Azevedo começa a alfabetizar a filha de Sigaud; na sequência, o médico aguça o interesse de Couto Ferraz, o qual inicia o projeto que deu criação ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2017).

Já a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INMS) ocorreu com a chegada ao Brasil de Edouard Huet, um professor francês que tinha surdez congênita (JANNUZZI, 2017). Essa figura foi apresentada ao imperador por importantes nomes da época, conforme relata Jannuzzi (2017), sendo delegada a função de começar um trabalho com surdos. Foi justamente assim que ocorreu, inicialmente Huet atuava com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos, então, após a criação do INMS, passou a atender 10 pessoas que eram indicadas pelo imperador (JANNUZZI, 2017). Com base nessa experiência, podemos perceber que apenas uma parcela da sociedade tinha acesso e frequentava essas instituições, ou seja, principalmente pessoas com deficiência ligadas ao império que necessitavam desse atendimento.

¹ Essas duas grandes instituições, marcos da Educação da Pessoa com deficiência no Brasil, existem até hoje. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Ainda que tenham sido criados esses dois grandes institutos, havia muita precarização em relação à educação, principalmente a educação da pessoa com deficiência. O governo central não tinha interesse em resolver ou pensar nesse assunto, de modo que a responsabilidade foi passada para as províncias e acabou por cair no esquecimento (JANNUZZI, 2017). Jannuzzi (2017, posição 325) ainda relata que “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes”.

Além desses dois grandes institutos referenciados no ensino das pessoas com deficiência auditiva e visual, há relatos de outros atendimentos na rede regular de ensino (Pavilhão Bourneville, localizado no Rio de Janeiro/RJ; Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus/AM; Escola Borges de Medeiros, em Encruzilhada do Sul/RS; Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, em Montenegro/RS) para pessoas com deficiência mental e deficiência física. Ainda assim, existia um “silêncio sobre a deficiência”, como aponta Jannuzzi (2017, posição 429). A autora relata que esse silêncio foi tão grande, a ponto dela sequer encontrar “quem eram esses educandos abrigados nos estabelecimentos mencionados. Eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiam, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente” (JANNUZZI, 2007, posição 429).

Em 1889, foi Proclamada a República no Brasil. A partir de então, os Estados passaram a ter sua independência, organizando suas leis e administração. Dessa forma, os Estados ficaram responsáveis pela educação primária da sua população, situação que afastou o Governo da sua obrigatoriedade com esse nível de educação. A esse respeito, Jannuzzi (2017, posição 438) afirma que:

O Governo Federal só eventualmente interferiu na educação primária, por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) fechando escolas de línguas estrangeiras e, em 1918, dando ajuda financeira para reorganizar essas escolas. Embora fossem previstas outras iniciativas, não chegaram a ser realizadas. Alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso sua verba. A organização de escolas para deficiente também vai desenvolver-se nesses estados ainda que timidamente. Vai aparecer discurso sobre ele.

Aos poucos foram surgindo e se organizando práticas e reflexões acerca do ensino das pessoas com deficiência. Médicos, psicólogos e professores passaram a pensar sobre o tema, estruturando ações que pudessem auxiliar na efetivação de uma prática pedagógica mais consistente. É importante atentar para a presença dos médicos na elaboração de questões educacionais para as pessoas com deficiência, o que indica a influência dessa área para a educação. Essa relação levou à construção de uma educação com viés predominantemente terapêutico, com o intuito de corrigir um “defeito”, de tratar e tornar aquele sujeito o mais

“normal” possível para, então, retornar à sociedade. Fatos como esse podem ser observados em registros da década de 1930, através das instituições de Helena Antipoff.

Em 1929, Helena Antipoff chega ao Brasil, na capital mineira. Rafante e Lopes (2009) relatam que Antipoff foi professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, onde criou seu grupo, realizou diversas pesquisas e ajudou na homogeneização das classes escolares. Essa professora criou a Sociedade Pestalozzi (1932), que direcionou suas ações para os “excepcionais”, sendo responsável pela criação de três instituições no País: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940) (RAFANTE; LOPES, 2009).

Ainda segundo as autoras, Antipoff criou essas instituições sob o argumento de que as escolas não davam conta de atender as necessidades das crianças, motivo pelo qual eram também responsáveis por sua não adaptação. A Sociedade Pestalozzi destinava-se a “proteger as crianças e adolescentes excepcionais e a preservar a sociedade e a raça, das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939, p.1); por sua vez, o Pavilhão de Natal acolhia as crianças que trabalhavam nas ruas de Belo Horizonte, lá tinham um “lar higiênico, servindo também de sede para assistência educativa” (RAFANTE; LOPES, 2009).

Já o Instituto Pestalozzi recebia crianças que, por diversos motivos, não conseguiam avançar em seus estudos dentro das instituições de ensino da capital mineira. Lá, tinham a oportunidade de concluir os estudos e aprender algum ofício que, futuramente, serviria para exercer uma atividade remunerada (RAFANTE; LOPES, 2009). As autoras relatam que Antipoff realizava as seguintes atividades dentro do Instituto:

Consultório para crianças deficientes, classes especiais para educação e tratamento de crianças deficientes, cursos especiais sobre anormais, pesquisas científicas sobre as causas e tratamento dos anormais, centro de informação e estatística relativas aos excepcionais, redação de revistas e publicações, centro de educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional de deficientes, assistência à infância excepcional e socialmente abandonada² (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 237).

Posteriormente, a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma terra onde inaugurou a Fazenda do Rosário, uma Chacrinha onde se instalou o Internato (RAFANTE; LOPES, 2009). Seu objetivo era ampliar as atividades e atender aquelas crianças que, mesmo recebendo algum acompanhamento, não conseguiam concluir o ensino primário, ou não conseguiam se profissionalizar, ou ainda aquelas que, por não terem condições, continuavam a frequentar o

² É importante salientar que essas terminologias para se referir às pessoas com deficiência não são mais utilizadas nos dias atuais.

Instituto. Na Fazenda, as crianças recebiam educação primária através da escola Dom Silvério e tinham atividades de vida diária para realizarem, tais como:

1) Rasgar palha; 2) Catar esterco; 3) Bater esterco; 4) Transportar lenha; 5) Debulhar milho; 6) Varrer o pátio e os caminhos; 7) Varrer as varandas; 8) Varrer os refeitórios; 9) Varrer os quartos; 10) Tirar poeira; 11) Lavar a casa; 12) Arrumar as estantes; 14) Capinar; 15) Preparar terreno para o plantio; 16) Plantar; 17) Cuidar dos animais; 18) Cuidar da horta; 19) Cuidar do jardim; 20) Servente de pedreiro; 21) Cooperar; 22) Fazer mandados; 23) Fazer balaio de bambu; 24) Fazer cestos de barbante; 25) Fazer cestas de cambaúba; 26) Fazer cestinhas de Jaraguá; 27) Enrestar cebola e alho; 28) Aprender ofício de sapateiro; 29) Tomar conta da rouparia; 30) Cuidar dos alunos mudos (ANTIPOFF; BARBOSA, 1992, p. 131).

Rafante e Lopes (2009) apontam que as atividades escolares ficavam em segundo plano, eram priorizadas as atividades apontadas no trecho anterior. Percebemos que, nesse período, Antipoff desempenhou uma importante contribuição na organização de serviços que atendiam as pessoas com deficiência no Brasil, porém, percebemos que esse atendimento tinha o intuito de tentar aproximar as pessoas com deficiência de um “padrão” de ser humano da época, para que não fossem um “peso” ou gerassem trabalho para a sociedade. Muitas vezes, esse serviço tinha um perfil segregador, já que as pessoas com deficiência eram separadas da sociedade. Essa afirmação se baseia em uma fala de Antipoff, apresentada por Rafante e Lopes (2009, p. 234):

a criação desse tipo de instituição estava prevista no Estatuto da Sociedade, cuja finalidade era proteger a infância no sentido de (...) fornecer-lhe meios para melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que na idade adulta, pese menos possível à sociedade.

Ainda nessa direção, entendia-se que esse tipo de atendimento representava um “eficiente serviço a sociedade”, conforme apontam Rafante e Lopes (2009, p. 243), pois moldavam as crianças com deficiência para se adaptarem à sociedade em que viviam. Esse pensamento parte dos preceitos daquela época, mas hoje sabemos que se reproduzia um viés segregador e excludente, em que aquele sujeito considerado diferente era separado da sociedade. Lançava-se mão de estratégias para torná-lo o mais próximo do padrão possível para que logo, na idade adulta, pudesse retornar à sociedade sem gerar estranhamento. Essa ideia, além de ratificar as questões de exclusão, leva ao entendimento de que os problemas estão no indivíduo, quando na verdade está na organização da sociedade que produz a diferença (RAFANTE; LOPES, 2009).

Com o passar dos anos, começam a surgir novas instituições que visavam dar maior atenção às pessoas com deficiência na esfera educacional. Jannuzzi (2017, posição 1190) aponta que:

A esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Para a sociedade daquele período, “a escola popular não era ainda considerada importante por nenhuma camada social” (JANNUZZI, 2017, posição 983). Somente a partir do advento da industrialização da economia, a educação regular começa a ser vista como um mecanismo importante para o desenvolvimento do país, e essa importância irá também repercutir na educação dos alunos com deficiência.

Assim, nessa sociedade que começa a se industrializar, precisa-se de mão de obra qualificada, o que implica em saber ler, escrever e fazer contas, por exemplo, de modo que a educação começa a crescer e a se tornar um eixo importante para o país. Junto disso, como citado anteriormente, esse progresso repercute na educação das pessoas com deficiência. Ainda que a Constituição de 1934 não cite nada sobre esse público, ela aponta que a educação é um direito de todos.

Nessa direção, segundo Jannuzzi (2017, posição 1227), Getúlio Vargas afirmava “que o ensino emendativo³, de aplicação difícil e restrita, também vai receber ampliações, abrangendo os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais”. Mais adiante, Juscelino Kubitschek de Oliveira aponta a importância da educação e “o pouco atendimento público a esse alunado, pois que, embora o último censo escolar revelasse a existência de 100 mil cegos e 50 mil surdos no país, apenas 0,3% e 1,5%, respectivamente, recebiam ‘educação oficial sistemática’” (JANNUZZI, 2017, posição 1228).

Podemos perceber um processo lento, mas que vai ganhando espaço na sociedade através da organização “em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais” (JANNUZZI, 2017, posição 1244). Órgãos como o Conselho Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), entre outros, que foram criados para impulsionar o avanço da educação no país.

Especificamente para a educação das pessoas com deficiência, foi criada em 1934 a Sociedade Pestalozzi; em 1954, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e o Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos; em 1973, o Centro Nacional de Educação

³ Nesse período era muito utilizado o termo ensino emendativo, segundo Jannuzzi (2017, posição 1216), “a expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito”.

Especial (CENESP). Assim, as pessoas com deficiência começaram a se organizar em frentes, como é o caso do Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos, citado anteriormente. O setor privado também passou a investir na área, tanto com os atendimentos pagos quanto o atendimento filantrópico. Sob essa influência, o Governo começou a promover a área através de campanhas como:

- Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB);
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV);
- Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC);
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

A autora Jannuzzi (2017, posição 1512) relata que “no entanto, a demora no desencadeamento dessas campanhas específicas, até em relação à educação popular, mostra-nos a não premência que é tida pelas elites governantes e a pouca pressão que os interessados exerciam ainda na década em estudo”.

Até aqui, podemos perceber que, em se tratando de uma educação “regular”, a educação da pessoa com deficiência não era uma prioridade, já que sempre foi deixada à margem. Essa educação iniciou principalmente sob um viés médico, que visava reabilitar essas pessoas, em uma tentativa de curá-las ou de consertar a falta de algo. Quando havia um viés mais pedagógico, este também não fugia muito desse enfoque, ou seja, as crianças eram separadas das turmas regulares e eram colocadas em classes ou escolas especiais, recebendo um tratamento mais terapêutico, com o intuito tratar algo, suprir uma falta. Jannuzzi (2017, posição 2134) aponta que:

A educação dos deficientes foi estruturando-se nesse desenrolar geral, dentro de uma feição um pouco diferenciada. As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “faltava”, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho.

A Educação Especial foi se estruturando dessa forma e, a partir da década de 70, a educação das pessoas com deficiência começou a alavancar no país. Jannuzzi (2017, posição 2299) afirma que essa década “foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência”. Entre esses acontecimentos apontados pela autora, está a criação do CENESP, “parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade” (JANNUZZI, 2017, posição 2299).

2.2 DA DÉCADA DE 70 AOS DIAS ATUAIS

A partir da década de 70, com a criação do CENESP, o campo voltado para a educação de pessoas com deficiência começa a se expandir no país. Iniciam-se as formações de profissionais, com técnicos do MEC, secretarias de educação e cerca de “3.610 professores que atuavam em educação especial ou em classes especiais”, aponta Jannuzzi (2017, posição 2450). A autora também relata que houve o início de “treinamentos de pessoal envolvido na experimentação de modelos de currículos por desempenho” (JANNUZZI, 2017, posição 2450), os chamados projetos-piloto.

O CENESP, em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1979, elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade, no 1º grau (deficiente mental [DM], deficiente visual [DV], deficiente auditivo [DA], superdotados [S]) desenvolvidos em quatro unidades da federação por meio de projetos-piloto (JANNUZZI, 2017, posição 2469).

Edler (1977, p. 65) relata ainda que a formação de recursos humanos com os professores e técnicos era realizada pelas “Secretarias de Educação das Unidades Federadas e das Instituições Particulares. Há também um programa de bolsas de estudo no Exterior, que tem possibilitado a especialização de vários técnicos”. Jannuzzi (2017, posição 2469) complementa, afirmando que “houve treinamento de docentes (6.436) e técnicos do CENESP, das secretarias de educação, das unidades federadas, de professores das instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, inclusive de classes comuns”.

Os estabelecimentos de ensino, tanto no setor público quanto privado, e de ensino regular ou especializado também começaram a ter um aumento. Em 1974, havia no Brasil 1.688 instituições de ensino público regular e 86 de ensino privado regular, também já havia 139 instituições especializadas públicas e 511 privadas. Em 1987, esses números subiram: eram 4.114 instituições públicas de ensino regular e 95 de ensino regular privado, além de instituições especializadas, com 209 públicas e 849 privadas (JANNUZZI, 2017).

A autora relata que “na área da população de deficientes, persistia a antiga esperança de que a existência de um órgão nacional conseguisse mais facilmente o incremento e sua integração social”, porém, até aqui, não havia conseguido este feito em uma “escala nacional” (JANNUZZI, 2017, posição 2707).

Em 1985, foi criado o Comitê Nacional de Educação Especial, cujo papel era o de analisar como estava a educação das pessoas com deficiência. A partir disso, se “elaborou o Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente”, conforme relata Jannuzzi (2017, posição 2717). Esse Plano tinha o intuito de “traçar uma política de educação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problema de conduta e superdotados” (BRASIL, 1985).

Logo após, em 1986, foi criada Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Essa Secretaria foi criada durante o Governo de José Sarney, cujo objetivo era elaborar planos e programas, propor medidas para que esses planos e programas fossem efetivados, assim como acompanhar a sua execução. Além disso, objetivava-se manter um estreito relacionamento para a soma de esforços e sugerir que fossem feitos acordos e convênios para o desenvolvimento da área. No mesmo ano, a CENESP se torna Secretaria de Educação Especial (SEESP) e passa a integrar o MEC (JANNUZZI, 2017). Tais medidas, segundo Mazzotta (2011, p.114), vieram “para concretizar a principal proposta apresentada por um comitê nacional”.

Os esforços para a área seguem e vão ocupando espaços mais significativos dentro da sociedade. Então, já no final do século XX, inicia-se um movimento maior relacionado às questões da inclusão. Foi promulgada a Constituição Federal de 1988; a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); a Declaração de Salamanca (1994), entre outros documentos que vão começar a impulsionar a construção de Políticas Públicas de educação inclusiva, conforme indica o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Linha do tempo dos Documentos Normativos e/ou Orientadores

(continua)

ANO	INTERNACIONAIS		NACIONAIS	
1998			Constituição Federal	Art. 208, inciso III estabelece o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Quadro 2 - Linha do tempo dos Documentos Normativos e/ou Orientadores

(continuação)

1990	Conferência Mundial de Educação para Todos	Aconteceu em Jomtiem, Tailândia, preconizava o discurso de uma “Educação para todos”.	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	
1994	Declaração de Salamanca	Principal objetivo: igualdade de oportunidades.	Política nacional de Educação Especial.	
1996			Lei Nº 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Está lei institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
1999	Convenção Interamericana (Declaração de Guatemala)	Traz a perspectiva para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Guatemala.		
2001			Res. CNE/CEB nº 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2006	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Declaração de Nova York).	Teve o intuito de assegurar os direitos humanos e liberdades fundamentais, assim como a promoção do respeito pela dignidade.		
2008			Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	
2009			Resolução Nº 4 CNE/CEB.	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.

Quadro 2 - Linha do tempo dos Documentos Normativos e/ou Orientadores

(conclusão)

2011			Decreto N° 7.611	Revoga o decreto N° 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas atendidas pela Educação Especial.
2012			Lei nº 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014			Plano Nacional de Educação (PNE)	Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.
2015			LEI N° 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2016			Lei nº 13.409/2016	Esta Lei institui as cotas para pessoas com deficiência em Universidades Federais e Institutos Federais do País.
2019			Decreto N° 9.465	Este Decreto cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
2020			Decreto nº 10502/2020	Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (Este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Até 1990, as políticas de Educação Especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído a essa área pelo MEC. A partir de então, passam a existir políticas com caráter mais educacional. Como destacamos anteriormente, em 1988, com a Nova República, ocorre a promulgação da Constituição Federal, cujo Art. 205 preconiza:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com relação à Educação Especial, o Art. 208 da Constituição trata sobre o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, onde se lê que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Mazzota (2011, p. 83) ainda relata que:

Além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível da escolarização. É também assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

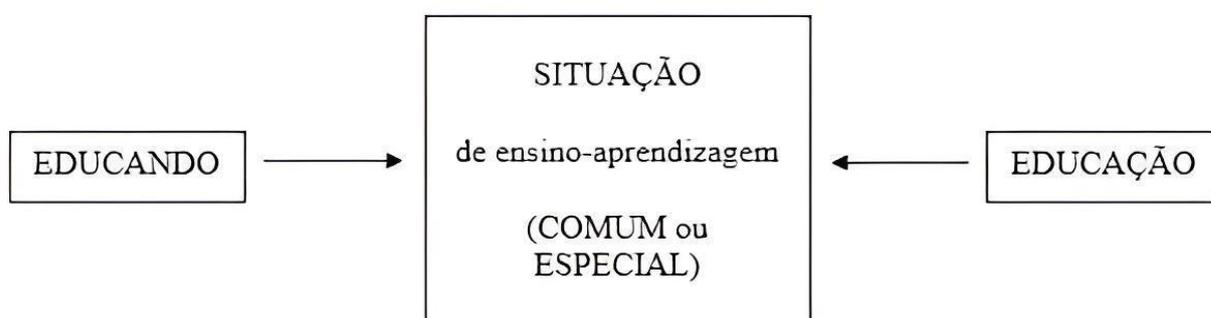
Nesse período de elaboração da Constituição de 88, ocorreram diversas disputas sobre o que iria ou não para essa carta magna. Um dos temas de maior destaque foi a educação, principalmente quando se falava em destinação de verbas públicas para realização dos serviços educacionais (SILVA, 2008). Todas essas competições geraram mobilizações que pouco estavam preocupadas com a melhoria da qualidade dos serviços de educação, na maioria das vezes, esses movimentos objetivaram saber como receber ou destinar verbas para determinadas instituições do seu interesse.

Essa realidade pode ser vista a exemplo da APAE, que elege o seu presidente da época como deputado federal, o que possibilitaria negociações por dentro do “aparelho do Estado de forma mais efetiva”, como relata Lehmkuhl (2018, p. 89). Enquanto todas essas discussões sobre educação aconteciam, as pessoas que se preocupavam com a Educação Especial lutavam para que houvesse a “permanência dos serviços de educação especial nas instituições privado-filantrópicas” (LEHMKUHL, 2018, p. 89). Essa situação com que prevalecesse o termo “preferencialmente”, dando a entender que o ensino poderia continuar ocorrendo nas demais instituições.

⁴ A constituição ainda traz o termo “portador”, mas ele não é mais utilizado. Agora o termo utilizado é “pessoa com deficiência”.

Mazzotta (2011) aponta que podem existir dois tipos de visão em relação ao atendimento da pessoa com deficiência, a partir da leitura da Constituição Federal de 88. São elas: a Visão Dinâmica ou por unidade e a Visão Estática ou por dicotomia. A primeira se relaciona com a perspectiva de que todas as alternativas educacionais podem ser extensivas à educação da pessoa com deficiência. Já a segunda se vincula à pessoa com deficiência na educação especializada: “A relação definida será: educando portador de deficiência, necessariamente educação especial e educação normal necessariamente educação comum ou regular” (MAZZOTTA, 2011, p. 84). As imagens a seguir ilustram a afirmação do autor:

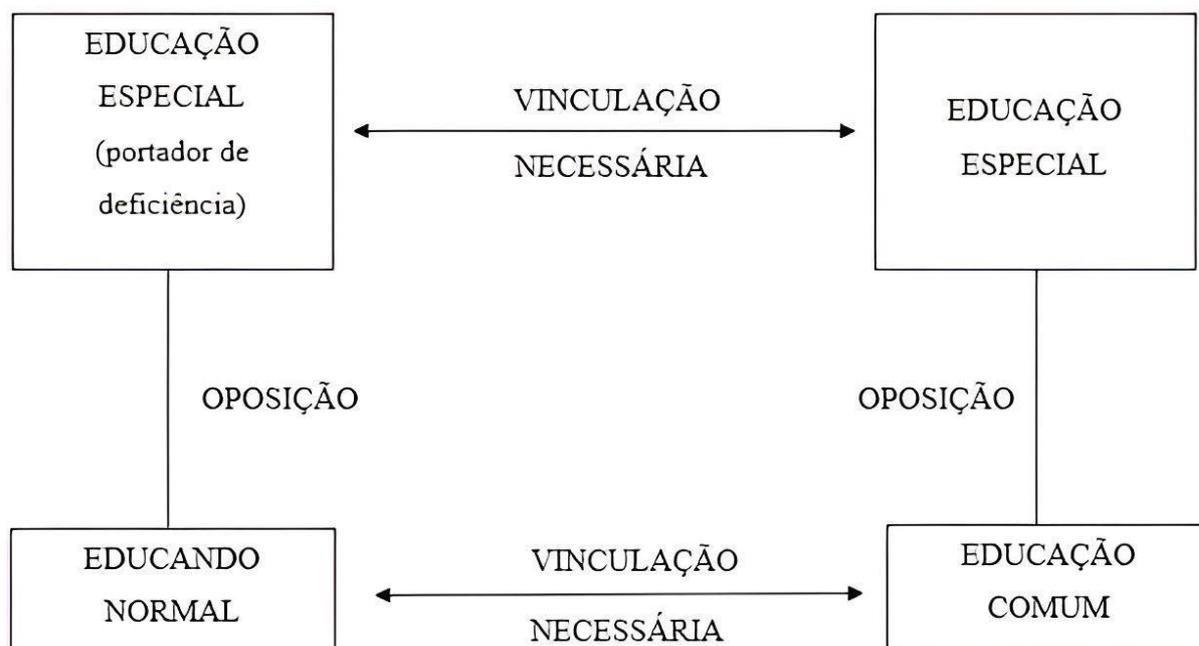
Figura 1 – Visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre o portador⁵ de deficiência e a educação escolar



Fonte: Mazzotta (2011).

⁵ O termo “portador”, como já citado em nota anterior, não é mais usado hoje em dia. Porém, em citações de Mazzotta (2011) durante o texto, esse termo ainda será encontrado, pois é utilizado pelo autor até então.

Figura 2 – Visão estática, ou por dicotomia, da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar



Fonte: Mazzotta (2011).

A Educação Especial passa a ser inserida como uma modalidade educativa no sistema educacional brasileiro no ano de 1989, a partir da Lei n.7.853, de 24 de outubro de 1989, que prevê “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989). Também foram elaboradas outras medidas nessa Lei, entre elas a inserção de escolas especiais, tanto públicas como privadas, no sistema educacional, além de oferecer o trabalho de Educação Especial de forma gratuita e obrigatória nas instituições públicas de ensino.

Esta Lei ainda estabelece as competências da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 29 de outubro de 1986. Esta foi uma das principais propostas concretizadas por meio do decreto presencial de 4 de novembro de 1985, conforme relata Mazzotta (2011), buscando “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, 1985).

Adentrando década de noventa, encontraremos vários movimentos relacionados à Educação Especial, como a elaboração de documentos que vão balizar o desenvolvimento da área no Brasil. Michels (2002, p. 75) aponta que, nos anos 1990, as políticas educacionais brasileiras tinham bases “neoliberais, e a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial – a integração”.

Outra legislação do início da década de 90 importante de ser mencionada é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento trata de todos os direitos e deveres das crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (entre 12 e 18 anos). Em casos excepcionais, a Lei pode ser aplicada em pessoas de 18 a 21 anos de idade.

A redação da Lei referente à pessoa com deficiência não muda muito o que já estava previsto na Constituição Federal, na verdade, ela apenas reforça e assegura que o Estado tem o dever de proporcionar atendimento educacional especializado a todas as pessoas com deficiência, e que esse atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Mazzotta (2011, p. 88) ressalta a importância de lembrarmos que “este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança ou adolescente portador de deficiência ou não”. O autor ainda complementa, afirmando que, para as pessoas com deficiência, “essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em declarações genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes”.

Ainda no ano de 1990, damos outro importante passo durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia. Esse evento foi organizado por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A partir dessa conferência, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998). Thesing (2019, p. 171) ressalta que esse documento “se constitui como um documento base para o planejamento de ações políticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil”.

A Declaração de Educação para Todos trata, em seu Art 3º, sobre a universalização do o acesso à educação e a promoção da equidade. Desse modo, o documento defende o acesso igualitário de educação para todos, enfatizando que essa educação deve ser de qualidade e com investimento em medidas que diminuam as desigualdades; nessa linha, o ensino deve ser garantido a todos: meninas, mulheres, trabalhadores, moradores de rua, minorias étnicas, pobres, povos indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros (BRASIL, 1990). Nesse mesmo artigo, em seu inciso 5º, aponta-se que:

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

Nos anos anteriores a 1990, políticas nacionais apontaram que a educação da pessoa com deficiência seguia uma tendência terapêutica, ou seja, não estava tão preocupada com a integração desse aluno no sistema educativo. Tal tendência tinha como foco a deficiência, buscando identificar o que estava “faltando”, identificar a lesão para buscar meios de tratá-la (JANNUZZI, 2004). Esse atendimento, na maioria das vezes, era realizado por instituições especializadas privadas, estabelecendo uma relação de segregação (MAZZOTTA, 2011), isto é, promovendo a separação das pessoas com deficiência das demais.

A partir dos anos 90, vários planos e documentos oficiais apontam que o MEC passa a buscar por alternativas para incluir as pessoas com deficiência na rede regular de ensino (MAZZOTTA, 2011). Porém, identificou-se que, na verdade, essa inclusão era baseada em uma perspectiva de integração, em que os alunos com deficiência tinham de se adequar ao sistema regular de ensino. Essa tendência pode ser visualizada quando o Departamento de Educação Supletiva e Especial no de 1992 define ações prioritárias; uma delas, conforme aponta Mazzotta (2011, p. 123), é a “articulação com órgãos governamentais e não governamentais para o aperfeiçoamento da Educação Especial desde a pré-escola até a profissionalização, tendo como referência a integração ao sistema regular de ensino”.

Podemos perceber que essa integração tinha o princípio da normalização, ou seja, buscava tornar a pessoa com deficiência o mais normal possível, o mais semelhante aos demais possível, para que este sujeito fosse aceito na escola e na sociedade (JANNUZZI, 2004). Nesse processo, também vai se mostrando a necessidade de modificar o meio, entretanto, conforme aponta Jannuzzi (2004, p.17), “a ênfase é na modificação, na normalização do deficiente”.

Na sequência, já em dezembro de 1993, Mazzotta (2011, p.126) afirma que “um dos mais importantes documentos oficiais foi elaborado pela secretaria de Educação Especial”, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Na história das leis de inclusão educacional no Brasil, este documento pode ser considerado o primeiro documento de Política Nacional para a área da Educação Especial (sic). Conforme Góes (2009, p. 24), a política tinha como parâmetro a “Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Por sua vez, a PNEE (BRASIL, 1993) visava garantir que os alunos com deficiência/NEE tivessem atendimento educacional, e preconizava o aumento da demanda de alunos que viriam a ser atendidos. Além disso, a Política era voltada para o “portador de necessidades especiais e não, propriamente, o alunado que apresenta necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2011, p.127). Esse alunado é definido como um grupo:

constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamado de portador de necessidades especiais, classifica-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1993).

Ainda que seja mais voltada para área educacional, a PNEE traz no seu texto, de maneira subentendida, “a identificação de educação especial com psicopedagogia”, em um viés mais terapêutico do que educacional (MAZZOTTA, 2011, p.131). Mazzotta (2011, p.139) relata ainda que essa Política coloca “a educação especial como uma transição entre a assistência aos deficientes e a educação escolar.” Desse modo, a PNEE (BRASIL, 1994) foi um avanço para época em relação à “compreensão da educação especial no contexto da educação, inclusive a escolar” (MAZZOTTA, 2011, p.139).

No ano seguinte, em 1994, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, se reuniram na cidade de Salamanca, na Espanha, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. Em assembleia, foi elaborada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual reafirma o:

compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994).

Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 364) apontam que esse encontro aconteceu “como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a ideia de educação para todos”. As autoras também relatam que a Declaração de Salamanca (1994) “oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva. É como se as pessoas com deficiência até então não recebessem educação, nem fossem à escola” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 364).

Muitos pesquisadores acreditavam que a Declaração de Salamanca substituiria o fundamento integracionista pelo inclusivista, conforme apontam Garcia e Michels (2011, p. 107). Porém, em sua primeira versão, publicada em 1994, ela ainda apresentava uma visão integracionista, aliás, Bueno (2008) aponta que apenas as primeiras versões da Declaração de Salamanca foram atentas ao texto original. Em sua reedição, no ano de 2007, a Declaração de Salamanca finalmente passa a ter uma visão inclusiva. Segundo o autor, houve mudanças significativas no texto, que foram constatadas por Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p.367):

“uma dessas alterações foi a substituição, em todo o texto, dos termos integração/escolarização integradora pelos termos inclusão/escolarização inclusiva”.

Visando garantir a qualidade e o acesso à educação, foi elaborado o Projeto de Lei nº 101 de 1993 da Câmara Federal, que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse documento foi sancionado em 20 de dezembro de 1996, tornando-se, então, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB nº 9394/96 dispõe, em seu Artigo 2º, que:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em relação à Educação Especial, a LDB nº 9394/96 dedica o Capítulo V para tratar sobre o assunto. Garcia e Michels (2011, p.107) apontam que, “nessa nova lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de então, a Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade de ensino, destacando que todas as pessoas com deficiência devem ser atendidas preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Lei prevê ainda “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Esse atendimento será realizado nas classes, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível a integração do aluno nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996). Michels (2002, p. 81) chama a atenção para o Art 58, afirmando que:

em seu parágrafo 1º, a LDB reza que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define a necessidade deste serviço. No 2º parágrafo deste Artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, se não houver uma avaliação consistente no que concerne aos níveis de deficiência, corre-se o risco de que pessoas com necessidades especiais, que poderiam estar no ensino regular, continuem na instituição especializada.

A LDB nº 9394/96 ainda assegura aos alunos com deficiência todos os meios para atender as suas necessidades, tais como planejamento, currículos adequados, métodos e técnicas para aqueles que, porventura e devido às suas dificuldades, não consigam atingir o nível exigido. Nesses casos, haverá a possibilidade de uma terminalidade específica, assim como a

aceleração de estudos para os superdotados (BRASIL, 1996). Também está prevista a disponibilidade de professores com especialização na área, investindo em uma Educação Especial para o trabalho, que contribua com a inserção desse alunado na vida em sociedade e com o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Nos anos 90, houve uma evolução em relações às questões legais, envolvendo uma reforma educacional. Nesse contexto, a Educação Especial foi discutida e recebeu investimentos, atenção, ganhou novas leis para gerir seu funcionamento. Garcia e Michels (2011, p. 108) relatam que esse desenvolvimento se mostrou ambíguo: “por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política”.

Essa perspectiva seguiu até os anos 2000, mas no ano seguinte, em 2001, o Centro Nacional de Educação – CNE promulgou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento, em caráter de Lei, “passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). As autoras ainda ressaltam que:

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011).

Esta resolução também apresenta uma modificação relacionada à palavra “preferencialmente”, que trata sobre atendimento especializado. Na LDB 9.394/96, constava que o atendimento especializado deveria ser feito preferencialmente na rede regular de ensino, como já vimos. Porém, a Resolução CNE/CEB 2/2001 “indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular” (GARCIA; MICHELS 2011, p. 108). As autoras acrescentam ainda que o termo “preferencialmente” foi suprimido, sendo “acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais (GARCIA; MICHELS 2011, p. 108).

Vários outros documentos foram surgiram ao longo dos anos 2000, tais como: a Resolução CNE/CP nº1/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de

comunicação; o Decreto nº 5.626/05, que regula a Lei nº 10.436/02 sobre as LIBRAS; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresenta assuntos referentes à infraestrutura, acessibilidade, formação docente e salas de recursos; e o Decreto nº 6.094/07.

Garcia e Michels (2011, p. 109) afirmam que “os anos finais da década (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil”. Nessa época, cria-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008; o Decreto 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica; a Resolução Nº 4 CNE/CEB, cujo foco é orientar as instituições de atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.

Então, como citado, em 2008 teremos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Quanto aos estudantes apoiados pela Educação Especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) dispõe o atendimento educacional especializado “de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Com o público definido, prevê-se que o atendimento educacional especializado deve ser organizado para atender todas as etapas e modalidades da educação básica, “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008).

Como é sabido, uma política pública não tem força de lei, ela é propositiva, fato que torna necessária a criação de leis e decretos para colocar em prática todas as diretrizes que foram estabelecidas a partir de dada política. Assim, ainda em 2008, o Decreto 6.571/2008 dispunha sobre a União prestar “apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino [...] com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência”. Este decreto ainda entendia o atendimento educacional especializado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b).

Posteriormente, a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, vem para “Instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Em seu Art 1º, consta que, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, prevendo esses atendimentos em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

Após o final da década (2000-2010), no período entre 2011 a 2014, teremos:

2011 – Decreto Nº 7.611 – Revoga o Decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação dos estudantes apoiados pela Educação Especial;

2012 – Lei nº 12.764 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Vale apresentar que, segundo Garcia e Michels (2014, p. 398), em 2011 foi extinta a então SEESP, quando “suas atividades foram incorporadas à estrutura da SECAD [...] que se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)” essa secretaria ficou responsável por todas as “políticas de inclusão educacional no MEC”.

Já em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em 2018, foi apresentada uma nova proposta, somada à abertura de uma consulta pública para o envio de proposições que auxiliassem a revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008, por parte de pessoas

interessadas no tema. Contudo, depois desses eventos não houve nenhuma outra manifestação por parte dos órgãos oficiais a respeito dos resultados dessas proposições.

Nesse intermédio, em janeiro do ano de 2019, já sob o comando do Governo Federal recém assumido, ocorre um grande ajuste na área da Educação Especial. Sob o Decreto nº 9.465, o Governo Federal cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), extinguindo assim a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual, como já foi comentado anteriormente, era responsável por todas as políticas de inclusão educacional. Desse modo, a SEMESP torna-se responsável por planejar, orientar e coordenar, junto aos sistemas de ensino, políticas para:

educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos (BRASIL, 2019).

Então, sem muita divulgação, em 2020, o presidente da república da época sancionou o Decreto nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o intuito de substituir a PNEEPI (BRASIL, 2008).

Esse Decreto foi nacionalmente criticado por várias instituições, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBIO); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPUH – Associação Nacional de História; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor/Forparfor; Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF; Abrapec – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática; OAB; Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), dentre tantas outras.

Em sua redação, o Decreto supracitado trazia o retorno a uma Educação Especial em uma visão segregadora, desconsiderando o direito à educação inclusiva. A OAB, por exemplo, relata que a “nova proposta do governo que prega a diferenciação curricular, segrega o ensino

e as pessoas da sala de aula”. A ANPED e demais instituições assinaram uma nota de repúdio, em que:

Consideram ainda que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Ademais, contradiz as seguintes normativas: Constituição Federal (1988); Decreto N.º 6.949, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).⁶

Diante de tamanha repercussão, o Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, convocou uma audiência pública, nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, para tratar sobre o tema. Na ocasião, houve várias manifestações contrárias e favoráveis ao Decreto nº 10.502/2020. Em 1º de dezembro de 2020, o Ministro Dias Toffoli suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020. Depois, no dia 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 10.502 foi revogado pelo atual presidente da República.

Até este momento, busquei apresentar um apanhado histórico sobre como se estruturou a Educação das pessoas com deficiência, assim como apresentar a legislação que normatiza a área. Acompanhamos o processo de uma sociedade que as eliminava, escondia e ridicularizava; de famílias que abandonavam e deixavam à própria sorte as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, muitas até eram consideradas como dementes.

Portanto, podemos afirmar que, somente a partir do início do século XIX, com os estudos de Jean Itard, a educação das pessoas com deficiência começa a ser considerada, mas ainda em ambientes segregados. Essas pessoas começam a receber educação, contudo, de forma separada daqueles considerados “normais”. Surgem nesse contexto as escolas e as instituições de atendimento especializado. Após essas iniciativas, surgem as tentativas de normalização das pessoas com deficiência, em um movimento de torná-las o mais “normal” possível. Um exemplo da operacionalização do conceito de normalização são as práticas de integração, em que o aluno com deficiência deve tentar se adaptar, enquadrando-se na escola e na sociedade.

Por fim, no momento atual, a perspectiva inclusiva é que vem orientando os sistemas de ensino no Brasil, onde se espera que “todos juntos vão aprender dentro da classe comum”. Sob esse ponto de vista, a escola deve se modificar e se adaptar para receber a todos, para acolher a diferença. Entretanto, ainda que o processo de inclusão educacional seja visto e operacionalizado como um “balizador” das ações e práticas nos sistemas educativos brasileiros, por diversas vezes iremos observar práticas que ainda buscam segregar, normalizar e integrar,

⁶ Link de acesso à nota: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>.

pois o movimento envolve uma superação dialética e não linear. Portanto, entendemos que é preciso percorrer muitos caminhos para superar a pauta da inclusão, ao ponto em que ela se torne um modo de ser na sociedade, na escola e na coletividade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

No capítulo anterior, foram abordadas as questões relativas à inclusão educacional das pessoas com deficiência/NEE com o intuito de relatar alguns elementos dessa história e situar o leitor a respeito de qual público é foco desta pesquisa. No capítulo que segue, buscaremos tratar sobre os temas da formação de professores de modo geral para, em seguida, adentrarmos de modo mais específico na formação de professores de Educação Física.

Segundo Saviani (2009), o processo de formação de professores se iniciou em 1684, quando foi instituído o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores, criado por São João Batista de La Salle, com o nome de Seminário dos Mestres. O autor relata que somente no século XIX, após a Revolução Francesa, o Estado percebeu o problema da instrução popular. Nesse cenário, foram criadas as Escolas Normais que, na época, eram encarregadas de formar professores (SAVIANI, 2009).

A profissão de professor surge, então, ligada aos meios religiosos, sendo controlada pela Igreja, em que religiosos ou leigos de diversos lugares ocupavam esse lugar como algo secundário na sua vida, no “seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”, como ressalta Nóvoa (2014, p.15). Esse fato corrobora a informação trazida por Saviani (2009) a respeito da primeira instituição criada para a formação de professores.

Durante os séculos XVII e XVIII, jesuítas e oratorianos foram estruturando um corpo de saberes e técnicas, além de um conjunto de normas e valores que compõem a profissão docente (NÓVOA, 2014). O autor ainda relata que:

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 2014, p. 16).

O século XVIII é considerado um período muito importante para história da educação, pois é quando se questiona sobre o perfil de quem atua como professor ou de quem deveria ser esse professor. Nóvoa (2014, p.15) aponta que esse “conjunto de interrogações se inscreve num movimento de secularização e de estatização do ensino”. A estatização se justifica porque, nesse momento, começa a acontecer o movimento de troca de um modelo religioso, de controle da

sociedade, para um modelo de sociedade controlado pelo Estado. Contudo, apesar de haver uma troca de modelo, não ocorrem mudanças em normas e valores da profissão (NÓVOA, 2014).

Essa alteração de um controle religioso da profissão para um controle do Estado transforma a categoria dos professores em um “corpo profissional, e não mais uma concessão corporativa do ofício”, segundo Nóvoa (2014, p. 17). Nesse período, também são instituídas regras mais rígidas e uniformes, como forma de seleção e nomeação de professores, assim como, a partir deste mesmo século, não mais será permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado (NÓVOA, 2014). Assim, este documento:

constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área. A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente (NÓVOA, 2014, p.17).

Começam, nesse contexto, os cursos de formação de professores, já que, segundo Nóvoa (2014, p. 18), “a criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores”. É importante considerar que todas essas inovações, apesar de muitas vezes refletirem uma necessidade da sociedade, ganha força sempre que se torna interesse do estado. Na maioria das vezes, esse interesse surge quando há questões econômicas em jogo, quando se observa que algo será rentável ou importante para a economia do país.

Desse modo, na seção seguinte iremos nos aprofundar em questões sobre a formação de professores de Educação Física, trazendo o histórico dessa área e de como ela foi se estruturando ao longo do tempo.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ORIGEM MILITAR E HIGIENISTA AOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA

Com um conteúdo predominantemente prático, que lida com o movimento humano, a Educação Física nasce ligada principalmente a associações militares, voltada para a educação de um corpo magro, forte e saudável, que viria a ser útil para o país. Desde o século XIX, a Educação Física era considerada muito importante dentro da sociedade, segundo Castellani Filho (2013, p. 30), “o forjar daquele indivíduo forte, saudável” era indispensável para o desenvolvimento do país. Ainda de acordo com o autor, esse entendimento sobre a Educação

Física não deveria ser ligado exclusivamente aos militares, mas também aos médicos, que propunham ações vinculadas a uma para índole higienista (CASTELLANI FILHO, 2013).

Conforme Morschbacher (2012, p. 68), a Educação Física começa a se estruturar sob as perspectivas das instituições médicas e militares, orientada por uma abordagem positivista:

sob os auspícios da promoção da educação higiênica e eugênica e da formação moral dos trabalhadores, a Educação Física é advogada pela classe dominante como uma prática imprescindível para a promoção da saúde e, gradativamente, é estendida a toda a população brasileira.

Logo percebemos duas grandes características que a Educação Física apresentava naquela época: o perfil militarista, voltado para a formação de indivíduos saudáveis, que serviam a seu país; e o perfil higienista, com a promoção de ações conscientizadoras sobre como ser saudável, com bons hábitos de higiene que conseqüentemente implicariam em uma vida com mais saúde. Sobre esse assunto, Costa (1983, p. 12) aponta que:

Valendo -se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos preceitos sanitários da época. Essa Educação, dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando, assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais.

Castellani Filho (2013, p. 36) argumenta que, sob a influência dos higienistas, com características eugênicas⁷, os educadores começaram a defender a introdução do conteúdo de ginástica nos colégios. Sobre esse ponto, importa destacar que houve muita resistência das famílias para incluir a Educação Física nas escolas, impulsionada pelo pensamento da época, que priorizava as atividades de cunho intelectual, de modo que a prática de atividades físicas dentro das escolas não era vista de forma positiva (CASTELLANI FILHO, 2013).

Existia, então, essa crença de que a Educação Física era destinada somente a formar corpos belos, preparados, quando, na verdade, a disciplina é muito mais do que isso. Não devemos considerar corpo e alma (intelecto) de maneira separada, pois fazem parte de um todo e se completam. Algumas pessoas da época, como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, buscavam eliminar a dicotomia que se apresentava em ensino intelectual – Educação Física (CASTELLANI FILHO, 2013).

⁷ A perspectiva higienista pode ser considerada como um sinônimo de eugenia. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, eugenia significa “teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas”. Dentro da Educação Física, a eugenia se apresentava quando falávamos em eugenia de raça (CASTELLANI FILHO, 2013). Segundo o autor, era simples o raciocínio para chegar a esse entendimento, já que as “mulheres fortes e sadias teriam condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI FILHO, 2013, p.43).

Azevedo (1960, p.290) apontava a “necessidade de desenvolver, harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo”, porém, essa perspectiva de harmonia apenas reforçou uma visão dualista de homem, em que o aspecto físico é entendido como se estivesse a serviço do intelecto, ou seja, ainda são setores separados, e não dois pontos a serem desenvolvidos conjuntamente, a se complementarem (CASTELLANI FILHO 2013, p. 42).

Com a chegada da disciplina de Educação Física nas escolas, Martins (1997) relata que, desde 1850, percebeu-se a necessidade de profissionais capacitados para assumir a disciplina. Porém, segundo a autora, não “existiam profissionais com formação pedagógica para ministrá-la” (MARTINS, 1997, p. 7). De acordo com Castellani Filho (2013), é Rui Barbosa quem inicia essa discussão, propondo a criação de uma disciplina de ginástica nas Escolas Normais. Rui Barbosa foi um personagem de relevância na Educação Física, pois apresentou o Parecer 224 em 1882, que se denominava *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*.

Castellani Filho (2013, p.37) aponta que tal Parecer tinha como propostas “desde a instituição de uma sessão especial de ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”, assim como a inclusão nos programas das escolas como uma atividade a mais, distinta do recreio, aponta. Esse Parecer serviu como uma referência no período republicano e início do século XX para aqueles que defendiam a presença da Educação Física nas escolas do Brasil (CASTELLANI FILHO, 2013).

Com a demanda das escolas, podemos perceber a necessidade de pensar cursos para formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, Martins (1997, p. 8) indica que Jorge de Moraes, em 1905, tentou criar duas escolas voltadas para a formação desses profissionais: uma de vertente militar e outra com enfoque civil, a qual teria sido uma segunda tentativa de implementação.

De acordo com Castellani Filho (2013), em 1907, criou-se o que é considerado o mais antigo estabelecimento especializado do Brasil, a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo. Como já mencionamos anteriormente, os primórdios da Educação Física têm sua origem em uma base militar, característica que favoreceu, por muito tempo, o entendimento de que esta seria uma área voltada para o rendimento do indivíduo, mais conhecida como militarista. Segundo Martins (1997, p. 8):

Neste período, surgem vários institutos de cultura física e outras tentativas de criação de escolas, como o Centro Militar de Educação Física em 1922, o qual não chegou a ser instalado. Na mesma linha viriam os cursos da Liga de Esportes da Marinha e do

Exército, 1925 e 1933 respectivamente, sem exercer, no entanto, uma ação significativa.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) indicam que as escolas de formação, no início do século XX, tinham cursos de curta duração voltados para a formação de militares. O curso que admitia civis foi oferecido em formato provisório, criado no ano de 1929, cujas aulas eram ministradas por membros do exército. Nesse mesmo ano, houve a primeira turma de professores de Educação Física, formada por essa escola provisória, que serviu de modelo para a criação das demais escolas que começam a surgir no país (MARTINS, 1997).

A partir da Constituição de 1937, a Educação Física se tornou obrigatória nas escolas, momento em que diversas reivindicações começaram a surgir sobre a profissão, como a exigência de um currículo mínimo para a graduação (SOUZA NETO; HUNGER; PEREIRA, 2004). Com o então crescimento da Educação Física naquele contexto histórico, aliado à relevância que a área vinha adquirindo e à necessidade de formar mais profissionais capacitados, era coerente garantir condições para usufruir de uma sólida atuação no futuro. Desse modo, no ano de 1939, “deu-se a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos”. (CASTELLANI FILHO, 2013).

Martins (1997, p. 10) aponta ser interessante observarmos as disciplinas do curso, descritas na época da seguinte forma:

1) Anatomia e fisiologia humana e higiene aplicada. 2) Cinesiologia. 3) Fisiologia aplicada. 4) Fisioterapia. 5) Metabologia 6) Biometria 7) Psicologia aplicada 8) Traumatologia desportiva e socorros de urgência. 9) Metodologia da Educação Física e do treinamento desportivo. 10) História e organização da Educação Física e dos desportos. 11) Ginástica Rítmica. 12) Educação Física geral. (1^o cadeira). 13) Educação Física Geral (2^a cadeira). 14) Desportos aquáticos. 15) Desportos Terrestres individuais. 16) Desportos terrestres coletivos. 17) Desportos de ataque e defesa.

Podemos notar que, nesse modelo, não consta qualquer disciplina referente à Didática, ainda que seja importante para a formação do professor de Educação Física em sua atuação na escola. O estudo de Morschbacher (2012) corrobora essa constatação, quando evidencia que os cursos de formação de professores de Educação Física não mantêm relação com os demais cursos de licenciaturas, pois não apresentam disciplinas relacionadas à área pedagógica.

A respeito disso, a autora relata que, nessa época, os cursos de Licenciatura eram “regulamentados pelo Decreto-Lei 1190/1939, de 14 de abril de 1939” (MORSCHBACHER, 2012, p. 69). O ensino a partir dessa regulamentação instituiu a formação dita 3+1, em que três anos eram destinados ao ensino de matérias específicas de cada área, o que conferia o grau de Bacharel. Quando o indivíduo tinha o interesse pela docência no ensino secundário, havia a

opção de cursar mais um ano, período chamado de sessão de Didática, que concedia o grau de Licenciado ao Bacharel. Esse processo foi mantido por 60, sendo “revogado pela Lei 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (MORSCHBACHER, 2012, p. 69).

Segundo Martins (1997, p. 11), essa escola de Educação Física foi criada pelos militares do Estado Novo, que possuíam uma visão tecnicista, ao passo que outros cursos se preocupavam com os assuntos voltados a formação de professores. Já o curso de Educação Física regido por militares se preocupava em “atender os preceitos para o fortalecimento do Estado e da raça brasileira, preparando os futuros professores não somente para o ensino secundário, mas também aos ideais citados” (MARTINS, 1997). Pode-se afirmar que essa formação seria de um “técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador” (SOUZA NETO; ALEGRE; HUNGER; PEREIRA, 2004, p. 117). Ainda segundo os autores, a partir de então começa a ser exigido o diploma de graduação para que se possa exercer a profissão de professor de Educação Física (SOUZA NETO; ALEGRE; HUNGER; PEREIRA, 2004).

Com o fim do Estado Novo em 1945, cria-se o Decreto-Lei 8270 de 1945 que instituiu “centros da educação física, destinados à prática dos exercícios físicos e à disseminação das normas científicas a que deverão obedecer”. O referido Decreto-Lei, possibilitou uma revisão sobre a proposta curricular, de modo que o curso de Educação Física passa a ter três anos de duração em vez de dois, além de promover mudanças na carga horária das disciplinas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Ainda conforme a proposta, Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (2004, p. 118) apontam que:

as modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos. Porém, o pré-requisito para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuará a ser o ensino secundário fundamental (antigo ginásio), caracterizando a educação física, até 1957, como um curso técnico, pois não se exigia o certificado do secundário complementar. A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos.

Essa característica da Educação Física enquanto um curso técnico foi modificada em 1953, a partir do Decreto 1921, em que se exigia a conclusão do 2º ciclo ou Ensino Médio “para os candidatos que pretendiam ingressar na área”, além da formação de professores, que antes era de apenas dois anos, mas agora passou para três (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Entre os anos 1945 a 1968, Souza Neto, Alegre, Hunger e Pereira (2004) retratam que houve novas propostas para a formação de professores, a serem observadas na Lei nº 4.024/61 que Institui a Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

A partir de então, passou a ser exigido um currículo mínimo, bem como núcleo de matérias que deveriam ter uma formação cultural e profissional. A partir da LDB/61, inicia-se a exigência de que seja formado o “educador em sua especificidade própria”, o que segundo os autores foi um marco dentro do processo de formação de professores, “pois o fato de se ter esse momento registrado e referendado por lei foi uma grande conquista” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 349).

Em seguida, o Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962, fixou “a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura”. Segundo Tereazzan et al. (2008), esse parecer propôs um currículo mínimo em que 1/8 da carga horária total dos cursos deveriam ser voltadas à formação pedagógica, fazendo parte dessa formação as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus. Ou seja, foram reduzidas as matérias pedagógicas em número e tempo de estudo: o que antes compreendia ¼ do curso, passa a ser 1/8, exigindo-se apenas que “estas disciplinas fossem desenvolvidas concomitantemente com as de conteúdo” (SCHEIBE, 1983, p. 39).

Na sequência, o Conselho Federal de Educação (CFE) homologa o Parecer CFE 298/1962, de 17 de novembro de 1962, em que, segundo Morschbacher (2012, p. 70):

determina o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física (e de Técnica Desportiva, habilitação obtida com a complementação de duas disciplinas esportivas). Esse documento legal define que as seguintes disciplinas devem compor o currículo desses cursos: Anatomia e Psicologia, Psicologia, Pedagogia, Cinesiologia, Higiene, Socorros de Urgência, Biometria, Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos, Ginástica, Desportos, Dança, Recreação e Matérias Pedagógicas (estas, em consonância com o Parecer CFE 292/1962) (BRASIL, 1962b).

Diferente das disciplinas do curso de formação de professores de Educação Física da Universidade do Brasil, que não apresentava disciplinas de cunho pedagógico, aqui teremos a inserção de três disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Matérias Pedagógicas. Além disso, ao final da década de 60, teremos outras modificações com Resolução CFE 69, de 06 de dezembro de 1969, a qual fixou o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física. Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 347), a partir deste documento:

implementou-se uma nova grade curricular. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no “saber-fazer”.

De acordo com Morschbacher (2012, p. 71), também foi delimitado um rol de disciplinas obrigatórias, que estavam divididas em dois grupos: “a) matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; b) matérias profissionais: Socorros

Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as disciplinas pedagógicas”. É possível perceber ainda a predominância de disciplinas voltadas às questões biológicas, de rendimento, em contraponto a poucas disciplinas voltadas às questões pedagógicas, que são de extrema importância para a formação de professores. Essa situação pode estar relacionada com o berço da formação de professores de Educação Física, como explicado anteriormente, que está ligado a vertentes médicas e militares.

Também não podemos deixar de ressaltar a predominância de conteúdos voltados ao esporte dentro dos currículos dos cursos Licenciatura em Educação Física, um movimento que chamamos de esportivização da Educação Física. Muitas vezes, podemos perceber uma confusão por parte das pessoas leigas sobre a Educação Física, como se restringisse a jogar bola, com foco no esporte, porém, devemos ter em mente que a disciplina não compreende apenas só isso: a Educação Física trabalha com o movimento em suas diversas facetas, seja no lazer, no esporte, ou no desenvolvimento motor.

Além disso, Morschbacher (2012, p. 71) ressalta que:

a Educação Física, subordinada ao esporte de rendimento, é utilizada como instrumento de legitimação do status quo capitalista, na medida em que a sua função social refere-se à promoção e elevação da aptidão física da população, ao provimento de recursos humanos para a manutenção do sistema esportivo, além de, a partir da prática esportiva, fomentar o marketing do governo ditatorial brasileiro, dissimulando as ações e consequências provenientes dessa forma de governo. De modo inequívoco, tais considerações podem ser evidenciadas, ainda, na imposição da obrigatoriedade da prática da Educação Física, com predominância esportiva, no Ensino Superior (conforme o Decreto-Lei n. 705/1969), no âmbito da reforma universitária do final da década de 1960.

Adentrando nos anos 70, mais especificamente em 1971, é criada a Lei nº 5.692, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971). Destarte, segundo Scheibe (2008, p. 48), institui-se que as licenciaturas seriam disponibilizadas como “habilitação específica para o ensino de segundo grau e por meio de habilitação por área de conhecimento, para o ensino de primeiro grau (de 5º a 8º séries)”. A autora ainda relata que:

A licenciatura-habilitação por área contemplou a ideia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração. Foram propostas 5 áreas para esta formação: comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências (SCHEIBE, 2008, p.48).

Até este momento, podemos perceber diversas Leis e Decretos que visam criar condições para melhor atender os cursos de formação de professores no Brasil, considerando que muitas dessas mudanças foram realizadas conforme os interesses dos governantes da época.

O final dos anos 70 e início dos anos 80 “foram marcados pela luta em favor da democratização da educação, de ampla defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino” como relatam Oliveira e Duarte (2005, p. 284).

No caso da Educação Física, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) afirmam que, nas décadas de 70 e 80, houve um grande crescimento da área, pois surgiram novos estabelecimentos para a prática da ginástica, a exemplo do aumento das academias. Também foram implementadas escolinhas esportivas, além do aumento dos cursos de Graduação e início da Pós-Graduação em Educação Física no Brasil.

Chegando ao final da década de 80, após ampla discussão em seminários e reuniões, é elaborado o Parecer 215, que “Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo” (BRASIL, 1987). A partir de então, passam a existir dois cursos de Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) afirmam que eram dois cursos distintos, já que a Licenciatura tinha o enfoque de formar profissionais para atuar na Educação Física escolar, enquanto o Bacharelado tinha o papel de formar o profissional para a atuação em ambiente não escolar, como clubes, academias e demais locais.

Observamos, assim, a ampliação da carga horária do curso, que passa a ser de 2.880 horas aulas; já a duração do curso passa de três para quatro anos (BRASIL, 1987). Nesse contexto, previa-se que a carga horária deveria ser distribuída da seguinte forma:

Na carga horária total do curso de graduação em Educação Física deverá haver predominância dos percentuais para as disciplinas de Formação Geral sobre as de aprofundamento de Conhecimento. Assim, nas 2880 horas-aula previstas como mínimo, pelo menos 80% serão destinadas à formação geral, restando desse modo, 20% horas-aula para o aprofundamento de conhecimentos. E dessas 80% previstas para a formação geral, 60% deverão ser especificamente dedicadas ao campo do desenvolvimento técnico (BRASIL, 1987).

Ainda no ano de 1987, a Resolução CFE 03/87 organizou por áreas os conteúdos de conhecimento da Educação Física, dispostos do seguinte modo: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; Técnico, uma organização que possibilita maior flexibilidade tanto para os cursos de Licenciatura quanto para os de Bacharelado (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Segundo os autores, apesar dessas alterações, muitos cursos ainda adotavam o “conceito de Licenciatura ampliada”, o que possibilitava que a formação não ficasse restrita à escola, apontando que:

prevaleceu também a ideia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse

momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais. Essa proposta foi pioneira em termos de formação, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) e permitindo uma maior flexibilidade no currículo que até então não tinha uma proposta como essa, que se estruturava por áreas de conhecimento na formação (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 347).

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 350), o que pode ser observado ao longo do processo de formação na área da Educação Física é que, apesar das transformações terem como base principal a formação de professores, o que reflete no currículo é uma proposta de formação de “um técnico (um perito na atuação de certa tarefa), que vai atuar em diferentes campos de intervenção”.

3.2 AS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990 E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO

Agora adentramos no contexto da década de 1990, quando foram implementadas as primeiras reformas na educação brasileira, as quais foram marcadas por produções de diversos documentos oficiais, como Leis, Diretrizes e Decretos (MAZZEU, 2009). A criação desses documentos teve grande influência de organismos multilaterais internacionais e regionais, a exemplo do Banco Mundial (BN), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (BEZERRA, 2017).

Segundo Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 187), os conceitos na formação de professores têm sido articulados “com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal que veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-lhes um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida”. Nessa direção Mazzeu (2009, p. 2), aponta que:

As recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade.

O que se pode observar, em relação ao que está exposto no trecho anterior, é uma preocupação centrada em formar professores que saibam aplicar conteúdos, como é dito, que saibam aplicar seus conhecimentos. Por outro lado, não observamos uma preocupação em formar professores pensantes, que instiguem os seus alunos a olharem o mundo de uma forma mais crítica, e sim que sejam meros reprodutores de modo a manter uma determinada ordem.

Nessa mesma década, foi criada a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que surgiu de um movimento que buscava mobilizar educadores para a discussão em torno da formação, em defesa de constituir uma base comum de formação para todas as licenciaturas. Tal pensamento gerou diversas discussões e mudanças nas instituições formativas, seja em âmbito curricular, metodológico ou pedagógico (SCHEIBE, 2008). A referida associação pode ser considerada, portanto, “um marco do surgimento da docência como profissão”, de acordo com Weber (2003, p. 1135).

Em meados dos anos de 1993, cria-se o Plano Decenal da Educação para Todos, voltado para a formação de professores, de onde emerge o Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Algumas das reivindicações do Fórum diz respeito à “associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho (infraestrutura escolar, material didático-pedagógico) e piso salarial nacional”, afirma Weber (2003, p. 1145).

Mazzeu (2009, p. 17) relata que, “no Brasil, o primeiro documento que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62) apontam que, “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”.

Já nos encaminhando para o final da década de 90, destacamos a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, que vai “estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional”. A LDB resultou em um conjunto de mudanças que, segundo Bezerra (2017, p. 19), “colocaram no epicentro das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo os da formação de professores para a atuação na educação básica”. Além disso, a autora relata que:

O teor da legislação educacional expressa na LDB/1996 reflete em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Nesse cenário, a profissão de professor emerge como um dos principais desafios (BEZERRA, 2017, p.19).

Assim, a LDB 9394/1996 preconiza a substituição do termo profissional de ensino para profissionais da educação. De acordo com Werber (2003, p. 1132), a partir dessa alteração passamos de uma visão conteudista para uma visão que “ênfatisa a dimensão política e social da atividade educativa”. A LDB de 1996 trama, portanto, a necessidade de revisar os dos cursos de Graduação, relata Souza Neto (1999). Porém, na área de Educação Física, a Resolução CFE nº03/87 de certa forma antecipou a nova Lei, “dando autonomia e flexibilização para a organização do currículo” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 350). Após a

promulgação da LDB, diversas outras legislações começam a ser elaboradas para dar seguimento à reforma curricular de cursos de formação de professores no país.

Ao final do século XX, precisamente no ano 1998, houve a promulgação da Lei nº 9.696, que dispõe “sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal⁸ e Conselhos Regionais de Educação Física⁹”. Segundo Metzner e Drigo (2021, p. 11), essa regulamentação “fez com que a Educação Física demarcasse território no ensino não formal, trazendo para si um mercado de trabalho que estava em crescimento”.

Adentrando os anos 2000, começam a surgir transformações significativas para a formação de professores. No ano de 2001, sob o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio, foi lançada a proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN's), em nível superior, curso de Licenciatura e de Graduação plena. Essa proposta foi instituída logo no ano posterior, em 2002, sob a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que então “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002).

As Diretrizes são estruturadas “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Conforme Bezerra (2017, p.20), as DCNs:

Constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares. Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCNs estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular.

A autora afirma ainda que, nas DCNs, as competências orientam a organização dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento profissional. Além disso, Bezerra (2017, p. 21) aponta que o “planejamento da matriz curricular para a formação de professores, constituiu o primeiro passo a ser dado para a transposição didática que o formador precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus, futuros professores”.

Logo em seguida, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece a carga horária mínima para aos cursos com base no que foi instituído pelas Diretrizes Curriculares

⁸ CONFEF.

⁹ CREFs.

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena, a qual se estabelece da seguinte forma:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002).

Schneider (2007, p. 68) aponta que o conteúdo expresso no trecho acima retrata como os cursos de formação de professores iriam se estruturar em “termos de composição curricular. Confirma-se também o papel e o lugar que o contexto da prática terá nestes cursos”. A autora aponta ainda que essa definição de carga horária se apresenta como um “instrumento definidor e regular das reformas requeridas revelando contradição em relação à Resolução CNE/CP 1/2002, que prevê liberdade na construção da proposta curricular” (SCHNEIDER, 2007, p. 68).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, também estipulou um prazo para que todos os cursos de Graduação em andamento se adequassem às Diretrizes recém instituídas, prevendo que o seu projeto fosse organizado nesses termos. Porém, a Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004, veio para alterar esse prazo, estipulando no Art 15 que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005” (BRASIL, 2004), o que possibilitou um fôlego um pouco maior para que as instituições se adaptassem às novas formulações.

Vale ressaltar que as DCNs expressam um conjunto de procedimentos para sustentar um modelo de formação a ser implementado. Esses procedimentos visam dar respostas a diversas questões históricas referentes à formação de professores, porém, apesar desses documentos darem eco a tais reivindicações, “as alternativas apresentadas como adequadas à melhoria das condições de atuação dos docentes seguem caminhos que deixam dúvidas sobre as possibilidades de concretização deste intento” (SCHNEIDER, 2007, p. 65).

Nessa direção, Saviani (2011, p.11) apresenta cinco dilemas referente aos DCNs, a serem apresentados na sequência. Primeiro dilema: Diagnóstico relativamente adequado *versus* incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias; Segundo dilema: Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial; Terceiro dilema: Centralidade

da noção de “competências” *versus* incapacidade de superar a incompetência formativa; Quarto dilema: Formação do professor técnico¹⁰ *versus* formação do professor culto¹¹; Quinto dilema: Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático). Ainda segundo o autor:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011, p. 10).

Assim, com essas novas DCNS, Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p.351) sustentam que houve mudanças significativas para a formação de professores, já que essa nova roupagem pretende ampliar os conhecimentos, abrangendo os “problemas emergenciais como tecnologia, carga horária, infra-estrutura, quantidade de prática, etc”. Os autores apontam que, para a Educação Física:

Isso tudo foi corroborado [...] com a Resolução CNE/CES 7/2004, que procurou “corrigir” alguns limites da Resolução CFE 03/87 em termos de definições, concepção do campo e organização curricular, buscando, inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física como uma área acadêmico-profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Por sua vez, a Resolução CNE/CES 7/2004 “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena”, bem como visa estabelecer orientações específicas para os cursos de Educação Física de Licenciatura plena, conforme o que já foi exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (BRASIL, 2004).

Segundo Metzger e Drigo (2021, p. 15), esse documento apresenta “competências e habilidades gerais e específicas que os cursos de graduação em Educação Física devem desenvolver”. Conforme os autores, é importante salientar que a Resolução nº 07/2004 teve como base para sua elaboração o Parecer nº 138/2002, que se constituiu como um importante documento de referência.

¹⁰ Segundo Saviani (2011, p. 13), “o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos”.

¹¹ Segundo Saviani (2011, p. 13), “o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”.

Outro ponto a salientar neste documento é que ele não traz de maneira explícita o termo “bacharelado”, porém, ao realizar uma leitura atenta, percebemos que há diferenças nas terminologias. Utiliza-se designação “graduado em Educação Física” e “Professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física”, o que representa duas formações distintas e mantém mantendo o que se iniciou na Resolução CFE 03/87.

A Resolução nº 07/2004, em seu Art. 4º nos incisos 1§ e 2§, apresenta o sentido de cada uma dessas terminologias, bem como as atribuições do profissional de determinada área:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º **O graduado em Educação Física** deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º **O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física**, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004).

Para além do exposto o trecho anterior, Metzger e Drigo (2021, p. 16) exploram a a Resolução nº 07/2004, apontando que a “formação do licenciado deveria seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professor de educação básica”. Desse modo, a formação do curso de Educação Física Licenciatura passa a ter sua carga horária de 2.800 horas, que devem ser cumpridas em um prazo mínimo de três anos (Resolução nº 02, 2002).

Já o curso de Graduação em Educação Física estabelece sua carga horária a partir da Resolução CNE nº 4/2009, que estabelece 3.200 horas a serem cumpridas num tempo mínimo de quatro anos. De acordo com Metzger e Drigo (2021, p.16), “os campos de intervenção profissional da educação física passaram a contemplar duas vertentes: ensino formal e ensino não formal”. Assim, os cursos de Licenciatura se voltavam para a formação de professores, enquanto os cursos de Graduação direcionavam sua formação para atuação em clubes, academias, escolinhas entre outros (METZGER; DRIGO, 2021).

Iora, Souza e Prietto (2017, p. 471) apontam que essa divisão dos cursos visa atender ao mercado de trabalho, mais especificamente “às demandas da regulamentação e gerência de uma pequena parcela da sociedade, o conselho da categoria (CREF/CONFED)”. Os autores relatam que essa divisão também restringe o profissional de Educação Física e desqualifica a sua

formação profissional, pois fragmenta o seu campo de conhecimento. Souza, Fuchs e Ramos (2014, p. 21) apontam que:

Houve, portanto, uma negação da totalidade da área para os trabalhadores em Educação Física, pois, de um lado, tendo o mercado como ponto de partida, vem sendo limitado aos bacharéis o conhecimento de caráter pedagógico, comprometendo a qualificação de sua prática pedagógica enquanto aquele que também ensina no âmbito não escolar e, de outro, do licenciado, é limitada a possibilidade de entendimento de que, no processo de ensino, também temos que nos apropriar dos conhecimentos técnicos da cultura corporal.

Essa fragmentação também fez com que muitos profissionais retomassem os estudos para complementar sua formação. Segundo esses egressos, a formação deveria ser unificada, já que, mesmo ampliando seus conhecimentos, a segunda formação “poderia ser trabalhada em um curso único” (IORA; SOUZA; PRIETTO, 2017, p. 471).

Após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) em nível superior, outros cursos de Licenciatura e Graduação plena surgiram no decorrer desses 20 anos, assim como diversos Pareceres e Resoluções para gerir as estruturas e o funcionamento dos cursos de Formação Inicial de Professores no país. Alguns desses documentos estão destacados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Documentos sobre formação de professores a partir de 2006

(continua)

Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
Parecer CNE/CP n.º 5, de 4 de abril de 2006	Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Parecer CNE/CP n.º 9, de 5 de dezembro de 2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

Quadro 3 – Documentos sobre formação de professores a partir de 2006

(conclusão)

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados MEC (2022).

Ante a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, houve diversos debates na comissão bicameral, juntamente com Secretarias do Ministério da Educação, CAPES, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, que discutiram as propostas de reformulação das Diretrizes (CARVALHO; GONÇALVES, 2017). Porém, as mudanças foram impulsionadas pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a Lei nº 13.005/2014, que apresenta metas para o desenvolvimento nacional da educação a serem alcançadas no período de dez anos, o que “contribuiu para a intensificação do debate acerca do novo ordenamento legal”, conforme relatam Carvalho e Gonçalves (2017, p. 87). A esse respeito, Dourado (2015, p. 301) afirma que:

as metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Essas metas e estratégias causaram um impacto direto para a implementação de uma política nacional de formação de professores, como apontam Carvalho e Gonçalves (2017). Então, com a intensificação dos debates e por influência da do PNE, passados treze anos da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura e Graduação plena, em 2015 foi implementada a nova Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Para Bezerra (2017), essas novas DCN's passam a balizar os cursos de formação de professores a partir da sua publicação, determinando o prazo de dois anos para que as instituições realizassem as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico (PP), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). A autora ainda afirma que essa DCN:

Desenhou um novo projeto de formação, onde a formação inicial e continuada dos professores foi pensada de forma conjunta, contribuindo desta forma para o fortalecimento da identidade da formação docente e para uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e a educação básica (BEZERRA, 2017, p. 139).

Assim, esse documento define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Em seu Art 2º, é possível identificar que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Segundo a Resolução nº 2/15, os cursos de formação inicial de professores de nível superior para atuar na educação básica são: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura”. Esses cursos devem ser ofertados preferencialmente na modalidade presencial, “com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. (BRASIL, 2015).

Quanto à carga horária para estruturação dos cursos de formação de professores, há uma modificação relacionada à Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual determinava que os cursos deveriam ter o mínimo de 2.800 h, enquanto a presente Resolução nº 2/15, em seu Art. 13, inciso primeiro, indica que a carga horária mínima dos cursos de

formação de professores em nível superior passará a ser de 3.200h, que devem ser desenvolvidas em no mínimo de 4 anos, conforme o seguinte trecho:

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

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

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

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

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

Bezerra (2017) alega que essa mudança na carga horária é um ganho para a área, pois anteriormente não havia um tempo mínimo de desenvolvimento do curso. Muitas vezes, devido à falta dessa definição nas instituições, os cursos de Licenciatura eram desenvolvidos em dois anos e meio ou até três anos, o que acabava comprometendo a qualidade da formação (BEZERRA, 2017).

Neste documento também consta uma parte direcionada à formação continuada. Segundo Bezerra (2017, p. 143), essa é a primeira vez que o tema é tratado conforme as Diretrizes Curriculares, ressaltando ainda que “tal fato evidencia a importância do assunto e o cuidado necessário com as propostas que pensam a formação dos professores em serviço”. No contexto da formação continuada, a autora comenta que as DCN’s apontam para a:

oferta de atividades formativas, de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado e destacam que os cursos precisam estar articulados com novos saberes e práticas, a política e gestão da educação, à área de atuação do profissional e as instituições de educação básica (BEZERRA, 2017, p.143).

Outro ponto que esta DCN preconiza é a discussão sobre a valorização dos profissionais do magistério. Conforme Dourado (2015, p. 314), “as novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho”. Atualmente, a profissão de professor é muito desvalorizada, com jornadas de trabalho desgastantes e salários baixos, o que acaba por desestimular os profissionais da área. Conforme apontam diferentes autores, esses elementos também são levados em conta no momento de escolher uma profissão (BARBOSA, 2012;

SAMPAIO et. al., 2002; MORICONI; MARCONI, 2008; GATTI et. al., 2010). Nessa direção, Saviani (2009, p.153) aponta que:

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Tanto a precarização da formação quanto do trabalho são pontos significativos, de modo que a escolha pela profissão pode ser repensada. Além disso, por ser uma profissão secundarizada, que serve como trampolim para outras profissões, a qualidade do ensino também pode ser afetada. Nóvoa (2014, p. 25) aponta que é preciso contrariar essa “passagem pelo ensino, à espera de encontrar uma coisa melhor”, pois esse processo pode levar anos e tal situação faz com que sejam mantidos “professores a contragosto” no ensino. O autor também aponta que é preciso criar mecanismos voltados a situações que são fundamentais para a qualificação da carreira, como eventos, espaços de estudo e formação continuada, por exemplo, para que “não sejam investidas numa perspectiva de fuga do ensino” (NÓVOA, 2014, p. 25).

Para a formação de professores de Educação Física, houve algumas modificações que foram implementadas com a Resolução nº 06/2018, como relatam Metzner e Drigo (2021). Essa Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

A referida Resolução introduz mudanças significativas para a formação em Educação Física, pois estabelece que a formação do graduado em Educação Física passa a ter ingresso único, carga horária de 3.200 horas e articulação entre formação inicial e continuada (BRASIL, 2018). Além disso, os cursos se organizam em duas etapas: a Comum e a Específica:

I – Etapa Comum – Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II – Etapa Específica – Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica – bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos;

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura.

§ 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas. (BRASIL, 2018).

A formação referente à Etapa Comum contempla conhecimentos mais amplos, relativos à área de Educação Física. Nela, devem ser proporcionados: Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano; Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física; Conhecimento instrumental e tecnológico; Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física (BRASIL, 2018).

Além disso, essa Etapa também deve proporcionar aos discentes a autonomia para escolher a área que cada um deseja seguir para a finalizar o curso, seja o Bacharelado ou a Licenciatura em Educação Física. Metzner e Drigo (2021, p. 19) afirmam que, para a formação inicial e continuada da Licenciatura em Educação Física, a formação deve “qualificar esses profissionais para atuar no âmbito da educação básica”; já no caso do bacharel, este profissional “poderá atuar nos diversos campos de intervenção acadêmico-profissional em educação física, exceto no magistério da educação básica”. Ambos devem exercer o estágio correspondente a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso (BRASIL, 2018).

Os cursos que estão em funcionamento no momento atual terão o prazo de dois anos, a contar da publicação desta Resolução, para realizar as modificações necessárias. Além disso, fica garantido aos discentes que já estão em cursos anteriores à vigência dessa Resolução que concluam seus cursos, com a possibilidade de optar por não seguir as novas Diretrizes (BRASIL, 2018). Metzner e Drigo (2021, p.19) elucidam que:

Percebemos por meio da análise desse novo documento, que daqui em diante haverá um curso denominado graduação em educação física, que terá ingresso único, e que após ter finalizado 1.600 horas (2 anos de curso) de formação comum, se desdobrará em duas etapas específicas: bacharelado e licenciatura.

Como pudemos perceber, muitos foram os caminhos e muitas foram as mudanças referentes à formação de professores de Educação Física durante o passar dos anos. Para elucidar algumas dessas tantas mudanças no caminho, indicamos a seguir o Quadro 4, com dados elaborados por Metzner e Drigo (2021), que resume o processo traçado até aqui:

Quadro 4 – Síntese dos períodos marcantes da formação de professores e da formação em Educação Física na perspectiva da legislação federal

1939 Decreto-lei nº 1.212	<ul style="list-style-type: none"> • Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos; Estabelece as diretrizes para a formação profissional; • Cursos ministrados e tempo de duração: Curso superior de Educação Física (2 anos); Curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
1945 Decreto-lei nº 8.270	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de duração dos cursos: Curso superior de Educação Física (3 anos); Curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
1961 LDB nº 4.024	<ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores terá um currículo mínimo.
1962 Parecer nº 292	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. • Define que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos.
1969 Resolução nº 69	<ul style="list-style-type: none"> • Os cursos de formação de profissionais de Educação Física restringiram-se a apenas duas graduações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, com 3 anos de duração.
1987 Resolução nº 03	<ul style="list-style-type: none"> • A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. • Carga horária mínima de 2.880 horas. • 4 anos de duração.
1996 LDB nº 9.394	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.
1998 Lei nº 9.696	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentação da profissão de Educação Física.
2002 Resolução nº 01	<ul style="list-style-type: none"> • Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
2002 Resolução nº 02	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária dos cursos de licenciatura: 2.800 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em três anos letivos.
2004 Resolução nº 07	<ul style="list-style-type: none"> • Institui as DCN para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas para a licenciatura em Educação Física. • 2.800 horas (3 anos); Graduação – 3.200 horas (4 anos).
2009 Resolução nº 04	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária dos cursos de graduação em Educação Física: 3.200 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em quatro anos.
2015 Resolução nº 02	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária das licenciaturas: 3.200 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em quatro anos letivos.
2018 Resolução nº 06	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária de 3.200 horas. • A formação do graduado em Educação Física terá ingresso único e se desdobrará em duas etapas – Etapa Comum e Etapa Específica (Bacharelado e Licenciatura). • Cada Etapa será composta por uma carga horária de 1.600 horas.

Fonte: Metzner e Drigo (2021, p. 21).

Como pudemos notar, a última Resolução para a formação de professores de Educação Física é do ano de 2018, mas existem novas Diretrizes de 2019, a exemplo da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019). Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366) apontam que essa Resolução se trata:

De um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2018).

Para Cintra e Costa (2020, p.12), “evidencia-se que as perspectivas das DCN de 2019 alinham-se ao conceito de uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC”. Assim, essa DCN traz de volta ao debate da formação de professores a temática das competências, que tanto foram criticadas na Resolução CNE/CP n° 1/02. Segundo as autoras, essa volta da concepção de competências aliada às competências da BNCC evidencia a “desvalorização da produção e do pensamento educacional brasileiro”(CINTRA; COSTA, 2020, p. 15), destacando que esses processos formativos articulam um ponto de partida e chegada “com foco em uma visão restrita e instrumental para a formação inicial e continuada do magistério, de maneira conveniente a perpetuar a organização social da sociedade e suas desigualdades” (CINTRA; COSTA, 2020, p.15).

Sobre a estrutura do documento, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) apontam que este se organiza em três dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões está estruturada a partir de competências específicas, e para cada uma dessas competências são listadas habilidades (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Conforme apresentado anteriormente, os cursos de Licenciatura a nível superior, que formam professores para a educação básica, devem ser organizados em uma carga horária mínima de 3.200h, o que se manteve em relação à DCN de 2015. Para a organização dessas horas, deve ser considerado “o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução” (BRASIL, 2019).

A seguir, apresentamos a Tabela 1 que ilustra uma comparação referente à carga horária mínima dos cursos de Licenciaturas, para que as transformações foram realizadas a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2015 para a Resolução CNE/CP N° 2/2019 sejam mais visíveis.

Tabela 1 – Carga horária mínima para os cursos de formação de professores

Resolução CNE/CP n. 2/2015	Resolução CNE/CP N° 2/2019
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;	I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;	II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;	III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP n. 2/2015 e na Resolução CNE/CP N° 2/2019 (2022).

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 9) relatam que esse conjunto de horas práticas “deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início”. As autoras também afirmam que, “ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores” (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, p. 9).

Nessas DCN's, também observamos a falta de valorização em relação às questões sobre a formação inicial e continuada, como já relatamos anteriormente. Nas DCN's de 2015, havia um capítulo dedicado a esse tema, já nas DCN's de 2019, essa discussão não é desenvolvida como um ponto relevante. Tal fato nos leva a pensar que o mais importante é apenas formar professores, com foco em sua atuação, sem se preocupar em refletir sobre a prática, ou continuar estudando e se qualificando, o que pode ser considerado um retrocesso.

Durante toda a Resolução CNE/CP N° 2/2019, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) relatam que o tema da formação continuada é mencionado apenas três vezes, sob a alegação de que o tema terá uma resolução específica. Essa mudança representa um rompimento da organização que se buscava com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e ainda “trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica” (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

Da mesma que percebemos uma desvalorização da formação continuada, também notamos a ausência do debate sobre a valorização profissional, que, na Resolução de 2015, tinha um capítulo dedicado ao assunto, mas acabou reduzida a um inciso na DCN de 2019 (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020).

Já no final do texto, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 trata sobre o Processo Avaliativo Interno e Externo, no Art. 23° inciso § 1°, definindo que as avaliações de aprendizagens e competências devem ser contínuas, sendo consideradas indissociáveis das atividades acadêmicas (BRASIL, 2019). O capítulo ainda indica ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP a necessidade de se criar um instrumento de avaliação da formação de professores, levando em conta o que consta na Resolução CNE/CP N° 2/2019. No que diz respeito à avaliação, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369) aludem que é importante destacar dois aspectos:

o primeiro é uma Resolução do CNE que trata do currículo dos cursos de formação de professores estabelecer ações para o INEP, o qual já é responsável pelos processos de avaliação dos cursos de graduação. O outro aspecto, diz respeito a tendência assumida nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar, assim o que está a luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação.

Então, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 finaliza estabelecendo que as instituições têm o prazo de dois anos para sua implementação, contando a partir da publicação do documento. As instituições que já colocaram em prática o que consta na Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, têm o prazo de três anos para se adequarem, enquanto os alunos que já iniciaram sua

formação sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 terão garantido o direito de concluir o curso sob a mesma orientação curricular (BRASIL, 2019).

Também nesta Resolução CNE/CP Nº 2/2019, o Anexo I apresenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com as “competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades e diz que estas devem ser revisadas sempre que houver quaisquer mudanças na BNCC. Segundo Cintra e Costa (2020, p. 3), a BNC – Formação é um elemento novo, “documento considerado pelas políticas públicas educacionais do governo atual como um elemento de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), CNE/CP nº 4/2018”.

Desde 2002, houve três Diretrizes sobre formação de professores, cada uma proposta por três governos distintos. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 no governo Fernando Henrique Cardoso; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 no governo Dilma Roussef e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, já no governo de Jair Messias Bolsonaro, “assim, configurou-se transição de três diretrizes (Brasil, 2002; 2015; 2019) para formação dos professores da educação básica no Brasil até o momento” como apontam Cintra e Costa (2020, p. 8).

Ao longo desses anos, a formação de “profissionais de magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos” (DOURADO, 2015, p. 304). Essa perspectiva é corroborada por Cintra e Costa (2020, p.9), quando apontam que “essas disputas explicam cada governo tentar homologar seus ideais, se esquecendo do plano de nação [...] o que deveria ser política de estado-nação, passa a ser tratado como política de governo”. Com essa consciência, percebemos que, na verdade, o que está em jogo não é a qualificação dos cursos de formação de professores, mas sim a divulgação de práticas de determinado governo, como se estivesse em uma vitrine, causando uma falsa impressão de que estão realmente preocupados com a melhoria da educação.

O que vimos até aqui é um esboço da história da formação de professores no Brasil, concomitantemente com a formação de professores de Educação Física no país. Além disso, foi possível observar quais foram as políticas criadas e como elas foram elaboradas, a fim de situar e compreender como essa profissão se construiu e ainda se constrói, já que este é um processo em constante transformações e revisão.

Para a formação de professores de Educação Física, muitos foram os caminhos percorridos. Partimos de uma formação voltada para a técnica, para a melhora da saúde e da qualidade de vida, preocupada em instruir o movimento correto, então chegamos aos dias atuais com uma formação em Educação Física que também se dedica a um viés pedagógico, à

formação humana, social e cultural do discente. Vale ressaltar que a Educação Física é entendida por nós a partir da cultura corporal, visando o lado mais social e pedagógico da área, que pensa seus conteúdos a partir da realidade em que está se apresentando, discutindo de forma crítica para buscar a “superação das práticas conservadoras que existem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

Dentro de todo esse percurso formativo, também existem os Currículos de formação de professores, ou as matrizes curriculares, que apontam as disciplinas, os conteúdos, os objetivos e aquilo que se pretende formar através do curso, influenciando substancialmente na estruturação dos cursos de graduação. Por esse motivo, no capítulo que segue, vamos trazer questões ligadas ao Currículo e à Educação Física, buscando entender essas áreas se estruturaram ao longo da história.

3.3 FORMAÇÃO E CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

Como já vimos, as primeiras formações tinham um perfil mais técnico, que preconizava o rendimento físico, pois essas eram as ideias dominantes na época. Com o passar dos anos e as consequentes modificações dos currículos, essas concepções foram se transformando, ao ponto de que atualmente a formação em Educação Física também está voltada para as questões pedagógicas. Alves e Figueiredo (2014, p. 45) apontam que “os currículos dos cursos de Educação Física passaram por muitas transformações ao longo do tempo”.

Três grandes transformações curriculares que aconteceram durante esses anos, conforme Birk (2006), incluem a Resolução 69, de 1969, que institui os currículos mínimos para os cursos de formação em Educação Física; o Parecer 215, de 1987, que reestruturou os cursos de graduação em Educação Física e possibilitou a formação em Bacharel; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, no ano de 2004.

Somado a tais transformações acrescentamos a recente Resolução nº 06/2018, que institui novas Diretrizes para os cursos de Educação Física e estabelece, como vimos, a entrada para os cursos de graduação em Educação Física única pelos processos de seleção. Ou seja, durante o curso, o acadêmico terá uma etapa comum e, em seguida, poderá escolher qual caminho seguir, o Bacharelado ou a Licenciatura, completando assim sua formação através da etapa específica.

Alves e Figueiredo (2014) apontam que, além das referências legais, outros elementos influenciam na elaboração dos currículos para os cursos de formação de profissionais, como o

período histórico, político e econômico, assim como o mercado de trabalho e a criação de Conselhos da Profissão; no caso da Educação Física, o CREF e o CONFEF.

Vejamos, então, um apanhado dos currículos de cursos de formação em Educação Física no decorrer dos anos, conforme encontrado na literatura. No ano de 1928, foi instituído o Decreto 3.281 sobre a reforma Fernando de Azevedo, relacionado à formação de professores especializados. De acordo com o documento, no caso de não haver professores de Educação Física diplomados, deveriam ser contratados instrutores de Educação Física (MARTINS, 1997, p. 8). No caso dos cursos de formação, a escolaridade mínima para realização da matrícula era a escola normal, com idade mínima entre 19 e 30 anos (MARTINS, 1997), prevendo a duração de três anos a serem distribuídos da seguinte maneira:

1ºAno 1) Anatomia e Fisiologia aplicadas ao exercício; 2) Higiene do exercício (condições de local, idade, alimentação, vestiário, instalações e horas) 3) Antropometria pedagógica; 4) Teoria e prática dos jogos infantis; 5) Teoria e prática da ginástica pedagógica.

2ºAno 1) Anatomia e Fisiologia aplicadas ao exercício; 2) Fisiologia da fadiga; 3) Antropometria Pedagógica; 4) Teoria e prática dos jogos infantis; 5) Teoria e prática da ginástica pedagógica.

3ºAno 1) Fisiologia da fadiga; 2) Didática (crítica de aulas e organização e manejo de classe); 3) História da Educação Física (com exposição e crítica dos sistemas) 4) Teoria e prática de ginástica pedagógica; 5) Teoria e prática dos desportos (MARTINS, 1997, p. 8).

O que prevalece, como podemos observar, é uma formação que visa uma atuação mais prática, de instrução, já que existia apenas uma disciplina voltada para a formação de professores, intitulada “Didática”. Martins (1997) aponta que não é observada uma preocupação com a atuação dos profissionais na escola, porém, esta proposta não seguiu adiante.

A partir da Constituição de 1937, a Educação Física passa ser obrigatória nas escolas, o que aumenta a demanda por profissionais e instaura novas possibilidades para a profissão. Assim, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939, surge um novo currículo, formado por “técnicos esportivos e especialistas, com um ano de curso e o professor para a escola, com dois” (SOARES JÚNIOR, 2010, p. 501). Martins (1997, p.10) aponta que, naquela época, as disciplinas que constituíam o currículo eram:

1) Anatomia e fisiologia humana e higiene aplicada. 2) Cinesiologia. 3)Fisiologia aplicada. 4) Fisioterapia. 5) Metabologia 6) Biometria 7) Psicologia aplicada 8) Traumatologia desportiva e socorros de urgência. 9)Metodologia da Educação Física e do treinamento desportivo. 10)História e organização da Educação Física e dos desportos. 11)Ginástica Rítmica. 12)Educação Física geral. (1 ° cadeira). 13)Educação Física Geral (2 a cadeira). 14)Desportos aquáticos. 15)Desportos Terrestres individuais. 16)Desportos terrestres coletivos. 17)Desportos de ataque e defesa.

Mesmo com alguma modificação, ainda podemos observar um currículo voltado para uma formação extremamente prática, cujas disciplinas eram relacionadas com as ciências biológicas e o desporto. Não havia disciplinas sobre conhecimentos pedagógicos ou produção do conhecimento, como aponta Soares Junior (2010). Segundo o autor, isso pode ser explicado:

pela concepção estreita de profissionais que se pretendia formar na época. A Educação Física era considerada uma atividade prática de aplicação de conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento, principalmente das ciências biológicas. Não era da responsabilidade do professor pensar sobre os fundamentos epistemológicos da área ou sobre a produção de conhecimento. Desta forma, sua formação acadêmica se distanciava dos demais professores (SOARES JUNIOR, 2010, p. 501).

Já no ano de 1969, a Resolução 69/69 CFE fixou os currículos mínimos para cursos de formação de professores de Educação Física, estabelecendo sua carga horária, conteúdos e estabelecendo dois tipos de formação: um técnico desportivo, outro de Licenciatura, relata Soares Junior (2010). Essa matriz curricular era composta por:

matérias básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesilogia, Higiene), matérias profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação) e matérias pedagógicas (Psicologia da educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino), (SOARES JUNIOR, 2010, p. 502).

Nesse período, ainda observamos um caráter técnico-instrumental influenciado pelo tecnicismo, conforme aponta Soares Junior (2010). Para Bracht (1992), nesse contexto havia em sala de aula um professor-técnico. Já nos anos 70 e 80, estudos relacionados à formação profissional em Educação Física desenvolviam uma discussão mais crítica, com o intuito de “repensar a formação do ponto de vista do compromisso social do profissional e não apenas de sua capacitação técnica”, apontam Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006, p. 2016).

Assim, em 1987, após amplas discussões nacionais, elaborou-se o Parecer 215 que promove a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física. Nesse momento, as universidades tinham autonomia para reformar seus currículos conforme as especificidades da instituição (ALVES; FIGUEIREDO, 2014).

Soares Junior (2010, p.503) aponta que esta foi uma grande mudança, pois era possível “formar profissionais em graduação plena em duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado e estabeleceu a organização dos cursos por área de conhecimento”. Nessa direção, Alves e Figueiredo (2014, p. 46) afirmam que:

Essa mudança provocou um divisor de águas no desenvolvimento da profissão e da área de conhecimento da Educação Física. No entanto, na maioria dos cursos, adotou-se a “perspectiva” de licenciatura plena, ou seja, formavam-se profissionais para atuar

tanto no espaço escolar, quanto no espaço não escolar, em virtude da abrangência do campo de atuação.

Por sua vez, Soares Junior (2010, p.503) explica que “em relação às áreas do conhecimento os cursos de formação têm a possibilidade e o desafio de constituir as disciplinas do seu currículo, pois o modelo às disciplinas não era determinado de forma padronizada como no período militar”. Esse Parecer perdurou por anos, até a “configuração de um novo cenário político nacional, que culminou com a publicação da Lei LDBEN de 96 com um novo cenário político da própria área, com a publicação da Lei nº 9.696/98, que regulamentava a profissão da Educação Física” (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p.47).

Com o advento do século XXI, quando foram implementadas as legislações citadas anteriormente, cria-se a Resolução CNE/CES nº. 07/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação plena em Educação Física em nível superior. Segundo essa Resolução, cabe aos cursos promover a articulação entre os conhecimentos amplos e específicos, “definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar” (BRASIL, 2004). Para o curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado), os conhecimentos a ser desenvolvidos são:

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:
a) Relação ser humano-sociedade b) Biológica do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

Já para o curso de formação de professores de Professores da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, o currículo deve levar em conta:

as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Soares Junior (2010, p. 505) aponta que esse documento “estabeleceu a Educação Física para além do campo da saúde em seu aspecto biológico e ampliou a possibilidade de cada Instituto de Educação Superior de escolher a matriz epistemológica para orientar a constituição dos seus currículos”.

Em 2015, cria-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura)

e para a formação continuada. Então, após essa Resolução, também ocorre a mudança das Diretrizes para os cursos de Educação Física através da Resolução nº 06/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Apresentamos grandes modificações do curso de Educação Física, principalmente o ingresso, que passa a ser único, tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura, além da divisão do curso em dois momentos, a formação em etapa comum e em etapa específica. Desse modo, o acadêmico deve cursar até o quarto semestre em etapa comum, quando terá de escolher qual área seguir para completar sua formação na etapa específica. A seguir, o Quadro 5 apresenta os conteúdos que devem ser contemplados em cada etapa.

Quadro 5 – Conhecimento para os cursos de formação de profissionais em Educação Física

ETAPA COMUM	ETAPA ESPECÍFICA	
	LICENCIATURA	BACHARELADO
I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano; II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física; III - Conhecimento instrumental e tecnológico; IV - Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física.	a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos.	I - Saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde; II - Esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte; e III - Cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da Resolução nº 06/2018 (2022).

Até este momento, podemos observar um curso de formação de professores e de bacharéis de Educação Física de modo bem mais estruturado e diversificado se comparado aos primeiros currículos que foram analisados até aqui.

É interessante refletir que, apesar de aparentemente rígidos, os currículos são colocados em prática por professores, os quais, “a seus modos, também carregam suas próprias concepções sobre o que é a Educação Física, que tipo de profissional ela deve formar e como esse profissional deve ser formado”, conforme apontam Alves e Figueiredo (2014, p. 51). As autoras também afirmam que:

Dessa forma, o currículo deve ser pensado como uma construção social, que, ao mesmo tempo, não pode ser entendido, simplesmente, como obra da mente de legisladores que em nada interfere em sua elaboração e execução. Porém, não pode também ser entendido como uma camisa de forças que aprisiona os interesses de quem dele participa. Pois, ao ser elaborado e colocado em prática por diferentes sujeitos, possibilita a cada um deles, em diferentes níveis hierárquicos, um grau de autonomia (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p. 51).

Os documentos oficiais, então, têm a função de orientar a elaboração dos currículos dos cursos de formação de profissionais. Sob essa perspectiva, Sacristán (2000, p. 109) entende a política curricular como:

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.

Nesse sentido, esta pesquisa visa analisar o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM através de suas disciplinas, de seu PPP, seus alunos e docentes, com o objetivo de verificar o que esse currículo contempla em relação à inclusão das pessoas com deficiência. Levamos em consideração que, desde 1994, existe uma Portaria Ministerial N°. 1.793/94 que recomenda a inclusão de disciplinas voltadas à Educação Especial em todos os cursos de Licenciatura.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, também aponta para a inserção de disciplinas que abrangem conteúdos atinentes à Educação Especial. De maneira complementar, em 2008 foi promulgada uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008).

Assim, para dar continuidade a nossa discussão, iremos analisar a seguir um balanço geral do que está sendo produzido no Brasil, no que diz respeito a temáticas que se assemelham ao objeto desta pesquisa.

3.3.1 A formação de professores de educação física e a inclusão de pessoas com deficiência/NEE: teses e dissertações

Nesta seção, iremos apresentar os resultados da busca pela produção do conhecimento que se relaciona com a formação de professores de Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência, destacando teses e dissertações que foram concluídas no Brasil entre os anos de 2009 a 2022. Para levantar os dados necessários para essa etapa, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para tal, foram utilizados os seguintes descritores: (1) Educação Física e inclusão; (2) currículo e Educação Física; (3) formação inicial em Educação Física; (4) Educação Física e pessoas com deficiência. Ao utilizarmos os descritores 1,2 e 3 combinados, encontramos um total de 57 dissertações e 17 Teses. Após esse primeiro rastreo, realizamos outro com os descritores 1,2,3 e 4 combinados, encontrando um total de 22 trabalhos, sendo 15 Dissertações e 7 Teses. A partir dessas duas pesquisas na plataforma BDTD, foram selecionadas 8 dissertações e 2 teses que tinham relação com a temática da pesquisa, a serem apresentadas a seguir. O Quadro 6 contém as oito dissertações que foram encontradas.

Quadro 6 – Dissertações

(continua)

Nº	REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS
1	SANTOS, Evanir Sebastião dos. Direito a Educação de Pessoas com Deficiência: um estudo a partir da análise das diretrizes e matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física. 2022. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.	Deficiência; Inclusão, Direitos; Educação Física; Matriz Curricular	Geral: analisar as matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação Física de três instituições de ensino superior na região do ABCD e identificar a oferta de conteúdos e fundamentos relacionados à educação de pessoas com deficiência, que garantam o direito à Educação Física, tendo em vista uma ética inclusiva. Específicos: elencar os possíveis componentes curriculares ofertados nos cursos de Licenciatura em Educação Física, incluindo os referenciais teóricos e bibliográficos que remetam ao estudo do processo inclusivo, em especial para alunos com deficiência; discutir o projeto

Quadro 6 – Dissertações

(continuação)

			pedagógico do curso, a organização curricular e a matriz curricular em relação à garantia dos direitos da pessoa com deficiência, assim como as propostas pontuais à viabilização de práticas inclusivas; analisar possíveis pontos comuns das ementas nas matrizes curriculares das instituições investigadas, como aspectos formativos e reflexivos relacionados à inclusão, sobretudo, de alunos com deficiência.
2	DE SOUZA, Calixto Júnior. Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo? 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.	Processo de Inclusão Escolar; Formação Inicial de Professores; Alunos com NEE; Educação Especial.	<p>Geral: discutir e refletir a formação inicial de professores bem como identificar como se constitui a disciplina Educação Especial nas matrizes curriculares destes cursos na UFGD.</p> <p>Específicos: identificar a presença da disciplina Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão escolar articulado com o processo de aprendizagem dos futuros professores; compreender qual é a visão dos discentes sobre os princípios e aspecto básicos da inclusão escolar de modo a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com NEE na vida escolar; identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores nos cursos de Educação Física e de Pedagogia com vistas a possibilitar avanços no entendimento de um processo de inclusão escolar calcado em procedimentos teórico-metodológicos que atendam as singularidades do alunado no que se refere à aprendizagem.</p>
3	BORGES, Everton Cardoso. Formação de Professores para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.	Política de Currículo; Deficiência intelectual; Inclusão; Formação de Professores.	<p>Geral: analisar e refletir a política curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação.</p> <p>Específicos: analisar os diversos documentos da instituição pesquisada, tais como: Projeto Político Pedagógico do curso para verificar se ele contempla os saberes teórico-</p>

Quadro 6 – Dissertações

(continuação)

			<p>práticos na formação de professores para a inclusão do aluno com deficiência intelectual; identificar se a organização curricular do curso e as diversas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes por meio dos Planos de Ensino proporcionam conhecimentos necessários para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação básica; e analisar, por meio de entrevista semiestruturada e questionários, quais as concepções que o coordenador, professores e alunos do curso de</p> <p>Graduação têm sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física, no ensino considerado regular.</p>
4	<p>TEIXEIRA, Fanny Aparecida Condé. Processo de Formação dos Cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.</p>	<p>Não tem palavras-chave</p>	<p>Geral: verificar como o processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física das universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Viçosa (UFV) prepara esses futuros profissionais para o ensino de pessoas com deficiência.</p> <p>Específicos: comparar as universidades e os cursos com as variáveis: disciplinas da área temática já cursadas, experiências prévias, nível de interesse pela área; convivência com uma pessoa com deficiência (membro da família ou conhecido); verificar as percepções dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física diante da temática deficiência, no momento: último ano de Graduação; mostrar como a matriz curricular e o projeto pedagógico de curso dos cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física de universidades federais brasileiras agregam a temática deficiência ao longo dos cursos.</p>

Quadro 6 – Dissertações

(continuação)

5	<p>ZINI, Rodrigo. Formação Inicial do Professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.</p>	<p>Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Educação Física.</p>	<p>Geral: investigar nos cursos de Licenciatura em Educação Física de instituições públicas e privadas do oeste do Paraná como ocorre a formação dos acadêmicos de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.</p> <p>Específico: refletir sobre as relações entre a formação inicial dos professores de Educação Física e a escolarização dos alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino.</p>
6	<p>OLIVEIRA, Tatiane Pereira. A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial. 2021. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.</p>	<p>Formação Inicial; Educação Especial; Educação Física; Abordagem Histórico-Cultural.</p>	<p>Geral: investigar a formação inicial de professores de Educação Física para a inclusão dos alunos PAEE, considerando as narrativas de licenciandos e docentes.</p> <p>Específicos: identificar e analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) quanto à oferta de disciplinas e conteúdos referentes à Educação Especial e seu público alvo; analisar o modo como as disciplinas e demais atividades acadêmicas contemplam a educação dos alunos PAEE a partir da fala dos licenciandos e docentes; compreender a formação dos formadores e a formação inicial no sentido de atender aluno PAEE.</p>
7	<p>LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.</p>	<p>Formação de Professores; Educação Física; Educação Especial; Educação Inclusiva.</p>	<p>Geral: identificar e descrever a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de Educação Física.</p> <p>Específicos: examinar em que medida os fundamentos da Educação Inclusiva têm sido referenciados nas DCN's dos cursos de licenciatura; 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; averiguar o conhecimento dos coordenadores de curso sobre as</p>

Quadro 6 – Dissertações

(conclusão)

			ações/disciplinas ofertadas pela instituição relacionadas à Educação Inclusiva.
8	GELAMO, Katia Garcia. Formação Inicial em Educação Física: o caso da disciplina de Educação Física Adaptada. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.	Educação Física Adaptada; Formação Inicial; Inclusão; Pessoas com Deficiência.	Geral: identificar quais e como são planejados e organizados os conhecimentos/ saberes da Educação Física para as pessoas com deficiência pelos professores que ministram a disciplinas de Educação Física Adaptada nos cursos de Licenciatura em Educação Física no estado de Mato Grosso. Específicos: identificar o perfil dos docentes e dos acadêmicos; como ocorre o planejamento dos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação da disciplina de EFA; identificar as concepções dos docentes e acadêmicos quanto a inclusão, pessoas com deficiência e Educação Física Adaptada; identificar os conhecimentos dos acadêmicos que já cursaram a disciplina sobre essa temática e a utilização destes em sua prática pedagógica futura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação às teses, como citado anteriormente, foram encontradas apenas duas, que estão apresentadas no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Teses

(continua)

Nº	REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS
1	NUNES, Jacqueline da Silva. Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas corporais para crianças autistas. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande	Educação Inclusiva; Formação continuada em serviço; Pesquisa colaborativa; Educação Física; TEA.	Geral: analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados / MS.

Quadro 7 – Teses

(conclusão)

	Dourados, Dourados, 2019.		Específicos: identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com o Ensino Público Municipal de Dourados-MS, no ensino fundamental em séries iniciais e finais; avaliar concepções das professoras de educação física sobre a inclusão, com ênfase sobre a importância das práticas corporais na inclusão de crianças com autismo para a formação de professores de educação física na perspectiva da educação inclusiva; analisar as construções de metodologias de práticas corporais durante a formação em serviço no trabalho colaborativo; analisar a contribuição da proposta de formação de professores em práticas corporais como auxílio no trabalho com alunos diagnosticados com TEA em sala
2	FERREIRA, Robson Alex. Trabalho Colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.	Trabalho Colaborativo; Parceria entre Universidade e Educação Física Escolar; Formação de Professores; Inclusão.	Geral: analisar as possibilidades e os desafios de um TC entre a Universidade e a Escola na formação de professores para a inclusão. Específicos: caracterizar o contexto da pesquisa; verificar o impacto da formação do projeto na formação inicial; verificar o impacto da formação do projeto na formação continuada; verificar o impacto na formação do projeto na formação do professor da universidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todas essas produções encontradas foram realizadas dentro de Programas de Pós-Graduação (PPG). Entre as dissertações, duas foram produzidas em PPG da Educação Física e cinco em PPG da Educação. Já em relação às teses, ambas foram realizadas em PPG da Educação. Esses dados apontam para o fato de que, além de termos poucas produções sobre a formação de professores de Educação Física relacionadas às questões da inclusão de pessoas

com deficiência (fato implícito pelo baixo número de dissertações e teses encontradas), os trabalhos selecionados estão sendo produzidos, em sua maioria, em PPG em Educação.

A partir do exposto, percebemos a importância desta tese, uma vez que ela envolve um locus de pesquisa em que o tema da inclusão ainda não foi investigado. Além disso, este trabalho apresenta um diferencial ao buscar analisar a formação inicial de professores do CEFD/UFSM no sentido de entender quais elementos estão sendo desenvolvidos no atual currículo, bem como quais são os subsídios para que os futuros professores de Educação Física realizem uma aula que, de fato, inclua a todos. Assim, além das entrevistas com os docentes do curso, entrevistamos egressos que já estão atuando na área, a fim de entender como se dão os desdobramentos dessa formação inicial na ação docente, principalmente quando recebem alunos com deficiência/NEE.

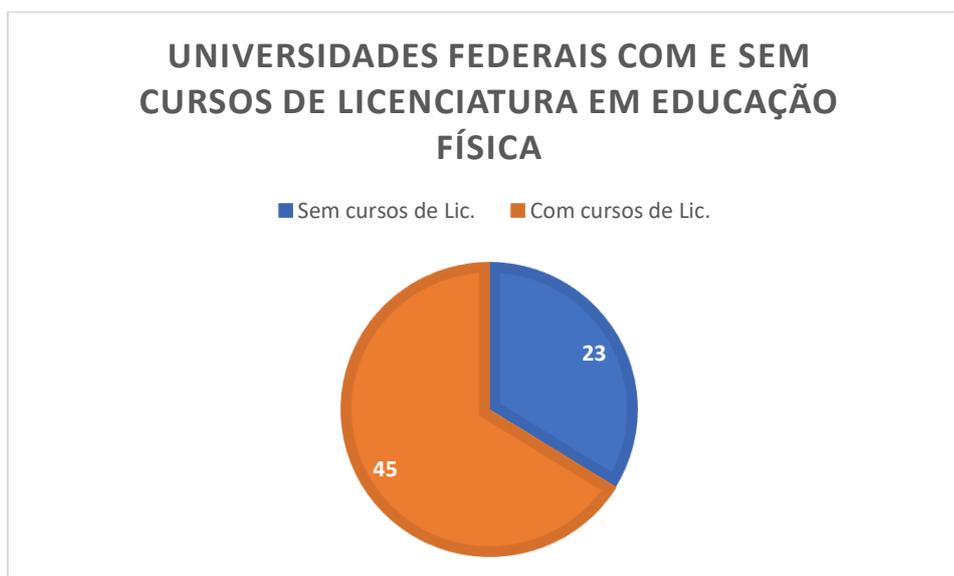
Nas dissertações e teses encontradas, é unânime a emergência de que sejam desenvolvidos cada vez mais conteúdos sobre inclusão de pessoas com deficiência/NEE na formação inicial de professores de Educação Física, visto que dificilmente encontraremos turmas sem inclusão na atualidade. Assim, no próximo capítulo, vamos buscar entender esse panorama no contexto do Brasil e do CEFD/UFSM, pensando através das universidades federais.

4 PANORAMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Antes de iniciar a discussão sobre o currículo que iremos analisar, apresentaremos os dados gerais do Brasil em relação aos cursos de Licenciatura em Educação Física e suas estruturas curriculares no que se refere ao tema da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Para tanto, mapeamos as universidades brasileiras que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física e, logo após, realizamos uma busca pelos Projetos Políticos Pedagógicos, direcionando nosso olhar para identificar quais disciplinas tratam sobre a temática citada.

Dessa forma, também identificamos quantas universidades federais existem no país, assim como quantas delas possuem o curso de Educação Física Licenciatura. Essa pesquisa foi realizada no site da ANDIFES, na aba Universidades, que apresenta as instituições federais separadas por regiões do País. Foram encontradas sessenta e oito (68) Universidades Federais (UF) no Brasil, dentre as quais quarenta e cinco (45) possuem o curso de Graduação em Educação Física Licenciatura.

Gráfico 1 – Número de UF com e sem cursos de Educação Física Licenciatura

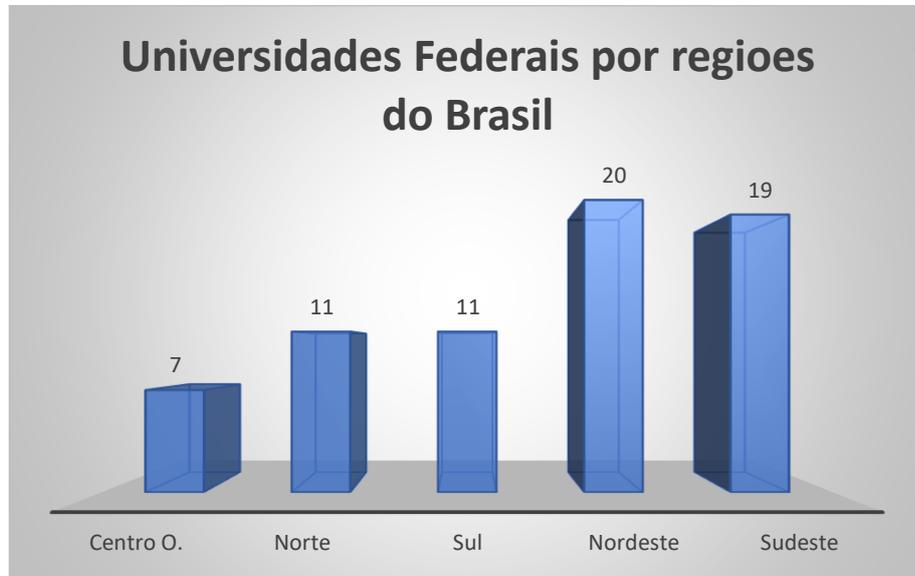


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esses números correspondem a 66,17%, ou seja, mais da metade de UF no Brasil possuem o curso de Educação Física Licenciatura. Também foi considerada a distribuição do total de UF nas cinco regiões do Brasil, dessa maneira, identificamos: Centro-Oeste (CO) com

sete, Norte (N) com onze, Sul (S) com onze, Nordeste (NE) com vinte e Sudeste (SE) com dezenove.

Gráfico 2 – Número de Universidades Federais por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observamos, a partir dos dados da Tabela 2 apresentada seguir, que há uma quantidade maior de UF nas regiões Nordeste e Sudeste, já que nessas duas regiões há uma concentração de trinta e nove UF do Brasil. Uma explicação possível é o fato de a região Nordeste ser a que concentra o maior número de estados brasileiros. Já o grande número de UF na região Sudeste também pode estar relacionado com seu número de estados, sendo terceiro maior, contando com quatro estados. Além disso, o Sudeste é a região mais populosa, o que demanda maior atendimento à sociedade. Outro ponto que pode ter relação com seu desenvolvimento, pois trata-se de uma das regiões mais desenvolvidas do país. Abaixo, apresentamos uma tabela que mostra quais UF possuem o curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil, já separadas por regiões.

Tabela 2 – Universidades Federais da Região Centro-Oeste

CENTRO-OESTE	
ESTADO	UNIVERSIDADE
Distrito Federal	Universidade de Brasília (UNB)
Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Goiás	Universidade Federal de Catalão (UFCat)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 3 – Universidades Federais da Região Norte

NORTE	
ESTADO	UNIVERSIDADE
Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Amapá	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Tocantins	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 4 – Universidades Federais da Região Sul

REGIÃO SUL	
ESTADO	UNIVERSIDADE
Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 5 – Universidades Federais da Região Nordeste

(continua)

REGIÃO NORDESTE	
ESTADO	UNIVERSIDADE
Alagoas	Universidade Federal do Alagoas (UFAL)
Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Ceará	Universidade Federal do Ceará (UFC)

Tabela 5 – Universidades Federais da Região Nordeste

(conclusão)

Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMB)
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Pernambuco	UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pernambuco	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

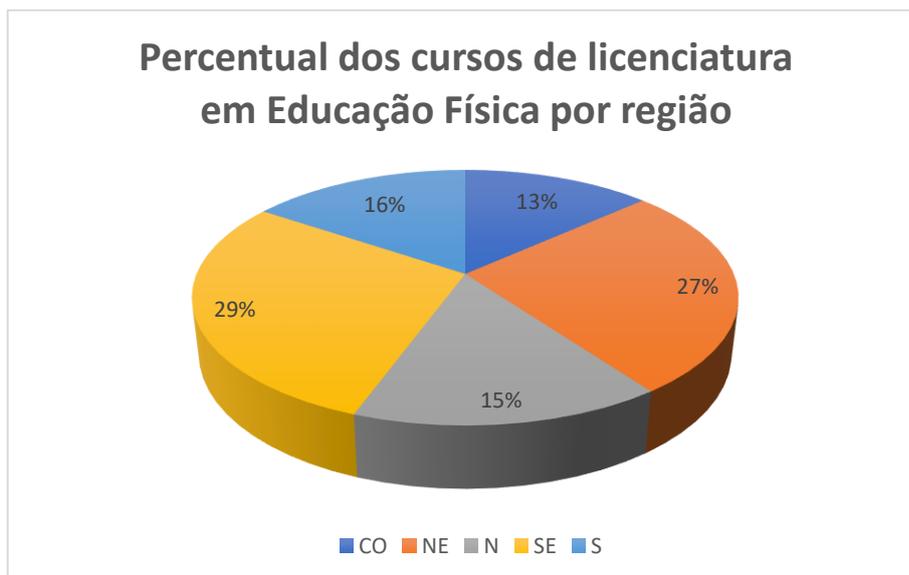
Tabela 6 – Universidades Federais da Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE	
ESTADO	UNIVERSIDADE
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Minhas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Minhas Gerais	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Minhas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Minhas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Minas Gerais	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir desses dados, elaboramos um gráfico que demonstra a porcentagem conforme os cursos de Licenciatura em Educação Física distribuídos nas regiões do país.

Gráfico 3 – Percentual dos cursos de licenciatura em Educação Física por região



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como pode ser observado, o Gráfico 3 apresenta as porcentagens referentes ao número de cursos de Educação Física Licenciatura distribuídos nas UF do Brasil. Assim, a região Norte conta com sete cursos de Educação Física Licenciatura, a região Nordeste com doze cursos, a região Centro-Oeste com seis cursos, a região Sudeste com treze cursos e a região Sul com sete cursos. Dentre os quarenta e cinco cursos de Educação Física Licenciatura que existem no país, tivemos acesso a trinta e sete Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), perfazendo 82,2 % do total de cursos.

A partir da análise dos trinta e sete PPCS, encontramos **noventa e uma** disciplinas nos cursos de Educação Física Licenciatura que tratam sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física ou nos espaços reservados para a prática de exercícios físicos. Essas disciplinas trazem, em seus títulos, temas como: Educação Física Adaptada, Metodologia do ensino de atividades físicas adaptadas, Educação Física escolar para pessoas com deficiência, educação e inclusão, Educação Física especial, além de disciplinas que tratam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Desde o ano de 2005, existe o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, documento que já previa o dever das instituições federais e estaduais de garantir a inclusão de uma disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciatura. Porém, em alguns PPC's, ainda percebemos a falta desta disciplina nos currículos dos cursos de Educação Física Licenciatura. Das 91 disciplinas encontradas,

somente 34 são de LIBRAS, ou seja, mais ou menos 37% do total de disciplinas, como apontado no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Disciplinas de LIBRAS



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apenas seis cursos, dos 37 que tivemos acesso ao PPC, não apresentam uma disciplina de LIBRAS na sua matriz curricular. Um deles está localizado na região Centro-Oeste, outro no Nordeste, outro no Sudeste e três cursos no Sul, ou seja, a região que menos conta com disciplinas de LIBRAS nos currículos de Licenciatura em Educação Física.

Gráfico 5 – Relação disciplina de LIBRAS e cursos de Licenciatura por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do exposto, vamos agora adentrar especificamente no PPP do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, buscando entender como ele se estrutura e quais são os caminhos traçados para essa formação.

4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O CEFD/UFSM EM CAMPO

Após essa pesquisa mais ampla, buscamos analisar o curso de Educação Física Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, que é o lócus desta pesquisa. Nele, encontramos um currículo que data do ano de 2005, sendo o terceiro currículo vigente no CEFD/UFSM. Os currículos anteriores são datados de 1969 e 1990, de modo que cada um deles expressa uma concepção diferente, de sua época, do seu entendimento sobre a Educação Física.

O currículo, em suas diversas formas, expressa que tipo de profissional aquele curso pretende formar, qual caminho ele deve seguir sua passagem, que conhecimento acredita ser relevante e, assim, esse sujeito é lapidado desde o ingresso até a sua formação, conforme os conteúdos que o currículo apresenta e seus interesses. Nessa direção, no CEFD/UFSM, cada currículo do curso de Licenciatura em Educação Física determinou que concepção de Educação Física queria ensinar.

As autoras Souza, Couto e Marin (2014) citam que o primeiro currículo instituído no CEFD tinha uma concepção militarista e positivista, que estava fortemente ligada às instituições militares. Assim, os primeiros formandos em Educação Física, no país e no CEFD/UFSM, foram formados dentro dessa concepção de homem e sociedade. As disciplinas tinham um enfoque em conteúdos que as autoras denominam como específicos/biológicos, que visavam formar um professor de caráter tecnicista (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014).

Esses assuntos desenvolvidos nas disciplinas da época estão ligados à construção histórica da Educação Física, que nasce e se constitui muito próxima dos conhecimentos das ciências naturais, ou seja, entendendo o sujeito “como um ser biológico, que – como máquina – pensa e age fora de um contexto socialmente construído” (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014, p. 181).

Já em 1990, o currículo foi modificado e sua construção sofreu influência das discussões que estavam sendo incorporadas na Educação Física a partir de conhecimentos ligados às Ciências Sociais. Essa relação implicou na inserção de diversas disciplinas ligadas à área

pedagógica, de modo que esse currículo apresenta uma busca pela equiparação entre disciplinas de cunho específico/biológico e as disciplinas da área pedagógica (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014). Mesmo assim, as disciplinas de viés mais biológico prevaleciam, além de que o currículo apontava ainda muitos limites, principalmente quando não buscava olhar para a realidade sociocultural que o envolve, apenas aplicando o conhecimento pronto, sem contextualização, conforme apontam Souza, Couto e Marin (2014).

Já em 2005, a partir de uma nova proposição de currículo no CEFD/UFSM, aconteceu a divisão dos cursos, que também dividiu opiniões. Nesse momento, é elaborado um novo currículo do curso de Licenciatura em Educação Física e, em 2006, cria-se o curso de Bacharelado em Educação Física. Essa divisão representa um retrocesso da área, se considerarmos a perspectiva dos conhecimentos a serem desenvolvidos em cada curso. Conforme apontam Souza, Couto e Marin (2014), há uma acentuada divisão entre conhecimentos das Ciências Sociais e conhecimentos das Ciências Naturais.

As autoras também relatam que, além de não avançarem suas discussões para uma relação entre essas ciências, os currículos vigentes causam um retrocesso, pois, ao dividirem a grade de disciplinas, limitam o “conhecimento das Ciências Sociais à Licenciatura e o das Ciências Naturais ao Bacharelado (...) colocando o saber científico e a prática pedagógica em polos distintos” (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014, p. 182).

Outra crítica pertinente, apresentada pelas autoras sobre os dois currículos vigentes no CEFD/UFSM, é de que a maioria das disciplinas são basicamente as mesmas na Licenciatura e no Bacharelado, tanto em nomenclatura como nos objetivos propostos. O foco do Bacharelado está disciplinas específicas/biológicas e, das doze disciplinas que tratam sobre conhecimentos da área das Ciências Sociais, oito são idênticas ao currículo da Licenciatura. Já o foco da Licenciatura está em disciplinas com conhecimentos atrelados às Ciências Sociais, mas seu currículo apresenta vinte e duas disciplinas específico/biológicas, dentre as quais dezesseis são iguais às ofertadas no curso de Bacharelado (SOUZA; COUTO; MARIN, 2014).

Dito isso, agora iremos nos voltar ao currículo do curso de Licenciatura em Educação Física vigente no CEFD/UFSM. Iniciamos pela análise do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), um instrumento que apresenta a concepção de curso, além de indicar quais são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do decorrer da Graduação.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 15), o PPP “representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é

pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações”.

O PPP¹² desse currículo que está em curso está dividido em treze unidades, que são:

- 1- Apresentação;
- 2- Justificativa;
- 3- Objetivos;
- 4- Perfil desejado do formando;
- 5- Áreas de atuação;
- 6- Papel dos docentes;
- 7- Estratégias pedagógicas;
- 8- Currículo;
- 8.1- Conteúdos das Diretrizes;
- 8.2- Sequência aconselhada;
- 8.3- Integralização curricular;
- 9- Avaliação;
- 10- Recursos humanos e materiais;
- 11- Normas de TCC e Estágios;
- 12- Plano de Estágios/Práticas/REDE.

O PPP do CEFD/UFSM foi elaborado em conjunto e, por meio dele, o centro passa a elaborar tudo que diz a respeito à pesquisa, ao ensino e à extensão, que devem ser organizadas conforme a realidade em que se encontram o CEFD, a UFSM e a sociedade (PPP, 2005¹³). Assim, o foco central do curso está “na oferta de benefícios à comunidade, através de ações educacionais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, pautadas na relação universidade-comunidade (PPP, 2005).

Seus objetivos estão pautados na formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Básica, a fim de possibilitar uma formação que abarque ações teórico-práticas, promovendo uma formação político-social e técnico-instrumental. Então, a partir de uma abordagem histórico-crítica que abrange as diversas manifestações existentes da cultura corporal, o curso oferece conhecimentos necessários para profissão docente, além de uma formação comprometida com uma educação emancipatória (PPP, 2005, s/p).

¹² Irei apresentar o PPP fragmentado dessa forma, pois é como ele se encontra disponível no site da instituição.

¹³ Quando o PPP for citado, indicarei apenas o ano de sua publicação, já que no documento ele não apresenta paginação.

Desse modo, o egresso do curso de Educação Física Licenciatura da UFSM sai habilitado para atuar na “Educação Básica (**Instituições públicas e privadas de ensino infantil**, fundamental, médio e superior; **Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais**); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física” conforme o PPP (2005, s/p, grifos nossos). Além disso, espera-se que o perfil profissional do egresso esteja preocupado com os processos históricos do movimento, assim como uma concepção histórico-crítica da área, conforme o PPP (2005, s/p) preconiza:

Responsabilizando-se a Instituição por garantir uma formação profissional do sujeito histórico, com capacidade de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente com forte embasamento crítico, contribuindo com a realidade escolar dentro de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras, apropriando-se do conhecimento na área da Educação Física não como uma verdade absoluta, definitivamente acabada, mas como um processo dinâmico cujas reinterpretações podem possibilitar muitas interfaces.

Ou seja, o curso visa formar profissionais que pensem a prática da Educação Física, não apenas com a reprodução de uma técnica ou de um movimento, mas como uma Educação Física histórica, que carrega sentidos em cada movimento, com uma cultura corporal por trás de suas atividades. Em outros termos, não seria apenas um fazer por fazer, ou apenas um fazer pautado em uma performance esperada. Assim, para alcançar esses objetivos e proporcionar a formação esperada, a gestão do curso lança mão de um currículo com disciplinas que incorporam os conhecimentos da Educação Física relacionados à saúde, ao esporte, ao lazer e à conhecimentos pedagógicos, compondo os quatro anos de formação necessários para adquirir o título de professor de Educação Física.

Quanto ao papel dos docentes, o PPP (2005, s/p) apresenta um resumo das titulações de cada docente da época, reforçando que suas experiências profissionais são muito importantes para o desenvolvimento e implementação deste currículo, pois “revelam um futuro promissor para a efetividade da proposta do novo curso de licenciatura”. Porém, o documento não apresenta de fato o que se espera desse profissional, qual será sua atuação dentro do curso, quais são seus deveres a cumprir, qual o perfil de profissional que se pretende formar enquanto professor de Educação Física, conforme segue:

A proposta do novo currículo requer discussões constantes entre toda comunidade acadêmica do CEFD e da UFSM, envolvida com o Curso de Educação Física; primeiro para implantar a grade curricular; segundo para avaliar a efetividade da proposta na prática; e terceiro para propor ajustes no projeto. A titulação e a experiência profissional do corpo docente revelam um futuro promissor para a efetividade da proposta do novo curso de Licenciatura. No entanto, é fundamental que os condutores desses processos avaliem constantemente a postura didática e ética dos professores e técnico-administrativos envolvidos. O coordenador pedagógico,

instituído nesta proposta, terá papel fundamental na efetividade do Curso (PPP, 2005, s/p).

Assim, em vez de apresentar um perfil esperado, o PPP (2005, s/p) postula que a experiência profissional do professor e suas titulações são os balizadores de como essa prática deve ser, desconsiderando o contexto em que o CEFD/UFSM está inserido, assim como desconsidera os demais professores ingressaram no curso ao longo desses dezoito anos de vigência do currículo. Com o desenvolvimento desta pesquisa, esperamos que a nova proposição de currículo, a partir da reforma que está em curso, questões como essas sejam modificadas. Desse modo, avançamos agora para uma discussão mais estruturada sobre qual, de fato, deve ser o papel do professor dentro do CEFD/UFSM.

Então, com a delimitação dos objetivos, do perfil de aluno e do papel do professor, o PPP apresenta quatro estratégias pedagógicas para atingir o perfil desejado, que são: (1) a participação dos discentes nas atividades acadêmicas; (2) a valorização do egresso; (3) a articulação entre Graduação, Pós-Graduação, pesquisa e extensão; (4) a parte fixa e a parte flexível do currículo.

A estratégia pedagógica número 1 perpassa a pesquisa, o ensino e a extensão, já que o licenciado deve desenvolver competências que abarquem as dimensões sócio-política, sociocultural, técnica-científica e técnico-profissional. Já a valorização do egresso, que entra como a estratégia pedagógica número 2, diz respeito àquilo que o curso busca realizar através de projetos e cursos de formação continuada, de forma a “valorizar e contribuir com a atualização dos profissionais formados pela UFSM” (PPP, 2005, s/p).

A partir da estratégia pedagógica número 3, que prima pela articulação entre Graduação, Pós-Graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, o PPP (2005, s/p) busca garantir essa integração da seguinte forma:

serão implementadas e incrementadas ações que visam ampliar as relações entre o Curso de Educação Física: Licenciatura Plena e o Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Além dos professores que ministram aulas e orientam projetos de ensino, pesquisa e extensão nos dois níveis, serão envolvidos os alunos do curso de especialização. A participação deles poderá ocorrer em forma de co-orientação nos projetos além de oferecer Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) ou Atividades Complementares de Graduação (ACGs), com supervisão das Coordenações dos Cursos e/ou do professor orientador.

Além dessas ações, o CEFD/UFSM também se propõe a estimular a participação dos alunos em atividades extraclasses e em projetos que buscam a inserção do aluno na comunidade. Como última estratégia pedagógica, mas não menos importante, o PPP (2005, s/p) apresenta a parte fixa e flexível do currículo, que são divididos da seguinte forma:

Parte Fixa do Currículo é composta de 2.670 horas/aula, sendo 1860h/a de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 405 h/a de Prática como componente curricular e 405h/a em Estágios Supervisionados. A Parte Flexível é constituída de 420 horas/aula, na qual o aluno terá ingerência direta, ou seja, é dada a oportunidade ao acadêmico decidir e planejar os “aprofundamentos” na(s) área(s) que deseja. A carga horária é cumprida através de Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), conforme listado no item “Considerações Relevantes” deste projeto e através de Atividades Complementares de Graduação (ACGs), sistematizadas pelo Colegiado do Curso, a partir da Resolução 022/99, da UFSM, que “Estabelece normas para registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação”.

As 405 horas de aula prática como componente curricular são distribuídas em dezessete disciplinas dentro do currículo, com o objetivo de proporcionar para o acadêmico a experiência da docência, além de possibilitar a apreensão da realidade do contexto escolar (PPP, 2055, s/p). Em relação a essa prática curricular, o PPP (2005, s/p) apresenta que:

Assumir a Prática Curricular como um dos eixos principais do curso de licenciatura em Educação Física é assumir uma postura autorreflexiva que amplie as questões técnicas, as questões pedagógicas e as consequências práticas no mundo da vida; é desenvolver uma formação profissional voltada às transformações sociais que exigem uma consciência social emancipatória; é ter uma visão de conjunto do currículo, com ênfase central no processo interdisciplinar e transdisciplinar do curso e das possibilidades que a própria universidade oportuniza.

Para além do exposto no trecho anterior, as práticas curriculares durante a Graduação são muito importantes para que o acadêmico já comece a ter uma relação direta com a docência, iniciando o processo de se entender como professor, colocando-se nessa posição. O interessante é que essas propostas perpassam o curso do início ao fim, para o aluno vivencie por essas experiências.

Mesmo que esteja apontado no PPP (2005) essa importância de relacionar as disciplinas previstas na carga horária do curso com outras práticas curriculares, minha experiência enquanto acadêmica apontou uma fragilidade nesse aspecto. Entre as disciplinas listadas no PPP (2005), poucas propuseram o desenvolvimento de atividades em que os acadêmicos teriam a possibilidade de se colocar no papel docente, como o documento preconiza:

Apenas no caráter da sua sistematização como disciplina é que irá observar uma organização na forma de esquema, que parte da Didática da Educação Física prossegue através das análises das aulas (observação), planejamento das aulas (participação), realização das aulas (regência) e culmina com uma avaliação de todo o processo, que servirá de base para realimentar o esquema com o objetivo de ajustar, melhorar ou reconstruir o agir pedagógico (PPP, 2005, s/p).

Além disso, no caso das disciplinas em que essa prática curricular de fato aconteceu, como a observação de uma realidade escolar e sua descrição, o que poderia proporcionar uma experiência significativa, não chegou a ser desenvolvida da forma como a prática curricular

deveria proporcionar. Uma das alternativas que poderia contribuir com uma maior interação dos acadêmicos e seu campo de trabalho – no caso da Licenciatura em Educação Física isso envolve aproximar da docência – é a curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e cumpre a meta 12.7 do PNE 2014 – 2024.

Essa resolução prevê, em seu Art. 4º, que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018). Além disso, segundo a Resolução (BRASIL, 2018), em seu Art 2º, se preconiza que:

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Nesse sentido, além de possibilitar a aproximação do acadêmico com o seu futuro campo de atuação, a carga horária de extensão no currículo busca também a integração “das instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018). Importa destacar que as instituições tinham o prazo de três anos, a contar da publicação desta Resolução (BRASIL, 2018), para sua implementação. Porém, hoje, após quase cinco anos, o CEFD/UFSM ainda não implementou o que está disposto. Sabe-se apenas que as discussões para a elaboração de um novo currículo se encontram em curso.

Na sequência, apresentaremos as disciplinas previstas pelo curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir do seu PPP (2005). São quarenta e quatro disciplinas, distribuídas em oito semestres, que estão separadas em dois grandes temas: disciplinas de conhecimento de formação ampliada e disciplinas de conhecimentos identificadores de área.

Nas disciplinas de conhecimento de formação ampliada, constam os subtemas de produção do conhecimento, relação ser humano-sociedade e disciplinas biológicas que envolvem o corpo humano. Já nas disciplinas de conhecimentos, identificamos os seguintes subtemas: prática de ensino; técnico-instrumental; assuntos culturais do movimento humano e estágio supervisionado. Além disso, está prevista a carga horária de 210 horas de DCGs, cujas disciplinas devem variar a depender da oferta dos professores durante o curso.

Ainda em relação às disciplinas, ao analisar o PPP (2005) e meu histórico escolar, identifiquei que, apesar de não ter encontrado a disciplina de Bases Biofisiológicas do

Movimento Humano, percebi que ela não é ofertada com esse nome, mas sim dividida em duas disciplinas de outros cursos que também pertencem ao CEFD/UFSM: Fisiologia e Fisiologia do Exercício. Ao cumprir essas duas disciplinas, elas equivalem à disciplina citada acima.

Segundo Souza, Couto e Marin (2014, p.180), o currículo do curso de Educação Física está dividido conforme os seguintes grandes temas apresentado no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Comparativo entre os currículos

Curso	Disciplinas específicas/biológicas (Ciências Naturais)	Disciplinas das Ciências Sociais e Humanas	Disciplinas de estágio/prática curricular
Licenciatura (2005)	22	16	6

Fonte: Adaptado pela autora com base em Souza, Couto e Mari (2014).

O que podemos perceber é um currículo que avança nas questões que envolvem os conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas, buscando incorporar conhecimentos pedagógicos para a área, mas ainda com a predominância de conhecimentos voltados para as áreas biológicas e esportivas. Se direcionarmos nosso olhar para inclusão de pessoas com deficiência, identificaremos apenas uma disciplina que trata sobre o tema, em meio a quarenta e quatro disciplinas, intitulada “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais”.

Gráfico 6 – Número total de disciplinas no CEFD/UFSM / disciplinas gerais e número total de disciplinas que tratam sobre Educação Física e Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar o programa de cada uma dessas quarenta e quatro disciplinas que compõem o curso de Educação Física do CEFD/UFSM, foi encontrada uma única disciplina direcionada à Educação Especial e outras cinco que, durante o curso, apresentam em seu programa algum tema relativo à inclusão educacional de pessoas com deficiência na Educação Física. Dessas cinco, três trazem uma referência na bibliografia básica, outras duas trazem uma referência na bibliografia complementar e uma delas apresenta um subitem dentro de um tópico específico das modalidades de ensino, em que aparece o subitem “Educação Especial”.

Gráfico 7 – Análise das disciplinas do CEFD/UFSM



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essas cinco disciplinas estão dispostas na grade curricular, distribuídas respectivamente no 1º, 3º, 4º, 7º e 8º semestres do curso de licenciatura em Educação Física, conforme apresentado no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Disciplinas que contemplam o tema de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física
(continua)

Disciplina	Semestre	Tópico	Referência Básica	Referência Complementar
Seminário em Educação Física	1º		MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira - Série Cadernos	

Quadro 9 – Disciplinas que contemplam o tema de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física (conclusão)

			de Educação, 1982.	
Atividades Rítmicas	3º		GANDARA, M. Expressão corporal do deficiente visual. Campinas, SP: Câmara brasileira do livro, 1992.	
Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	4º	Modalidades de Ensino: Educação Especial		CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < http://www.mec.gov.br >. Acesso em: 28/06/2023.
Prática Educativa I	7º			SOLER. R. Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial. Ed. Sprint. 2002.
Prática Educativa II	8º		SOLER. R. Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial. Ed. Sprint. 2002.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre as quarenta e quatro disciplinas vigentes, que foram apontadas no PPP (2005), foram encontrados cinco componentes curriculares que fazem alguma menção às pessoas com deficiência e à inclusão educacional, o que representa um pequeno percentual em relação às demais disciplinas que compõem a matriz curricular.

Além disso, a matriz curricular do CEFD/UFSM ainda não conta com um componente de caráter obrigatório, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, preconizado já no ano de 2005 através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Como afirmado anteriormente, esta também é a realidade de outros PPC's do curso no Brasil. Entretanto, o CEFD/UFSM oferece a disciplina EDE 1130 LIBRAS: Licenciaturas como disciplina optativa, sendo ofertada por um departamento de outro centro da UFSM. O fato dessa disciplina ser disponibilizada no formato optativo fere a legislação, que, em seu Art 3ª, inciso 1 (BRASIL, 2005), determina o seguinte:

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.

Além disso, o Decreto nº 5.626 de 22 (BRASIL, 2005) preconiza que o componente curricular de LIBRAS será optativo apenas “nos demais cursos de educação superior”, o que não contempla a Licenciatura em Educação Física, “e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”. A oferta da disciplina em caráter optativo faz com que a procura para cursá-la dependa do interesse discente, o que nem sempre pode acontecer. Ainda que se alcance alcançar uma parte interessada desse público, outros acadêmicos podem não demonstrar o mesmo interesse e irão se formar sem esse conhecimento.

Outro ponto tratado no documento são as formas de avaliação, apresentando sete: avaliação institucional; autoavaliação em nível de colegiado e de Centro; avaliação integrada (conhecimentos); avaliação de egressos; avaliação a partir de sugestões dos acadêmicos; ouvidoria e coordenador pedagógico (PPP, 2005, s/p).

A avaliação institucional acontece por meio de questionários, que são aplicados aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, aos alunos do Programa de Pós-Graduação e aos Técnico-Administrativos (PPP, 2005, s/p). A autoavaliação em nível de colegiado e de Centro envolvem três dimensões:

a) a Dimensão Didático-Pedagógica (Projeto Pedagógico do Curso; administração acadêmica e atividades acadêmicas articuladas ao ensino da graduação – estágios, práticas curriculares, TCCL); b) a Dimensão Corpo Docente (formação acadêmica e profissional, atualização, qualificação, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e condições de trabalho); c) a Dimensão Instalações/Infra- Estrutura (espaço físico, laboratórios, biblioteca(...)) (PPP, 2005, s/p).

Já a avaliação integrada busca “estimular docentes e discentes a avaliar e analisar as informações transmitidas e absorvidas, relacionando-as com a efetiva prática profissional” (PPP, 2005, s/p). Aqui, a ideia é que os docentes elaborem uma prova buscando integrar todas as disciplinas do curso e que seja aplicada em todos os semestres. Durante a construção dessas provas, os docentes devem se reunir periodicamente para pensar e elaborar as questões de forma integrada (PPP, 2005). No documento, consta que esses encontros entre os docentes poderiam possibilitar uma discussão de todo o conhecimento a ser desenvolvido no curso, promovendo “maior aproximação e integração entre o corpo docente” (PPP, 2005, s/p).

Até onde se tem informações, e considerando também a minha passagem pelo CEFD/UFSM, esse processo de avaliação com um viés interdisciplinar e de acompanhamento do curso como um todo não acontecia. Segundo as professoras Elizabeth e Maria Carolina¹⁴, esta avaliação integrada realmente não acontece:

Avaliação institucional existe, onde os alunos avaliam os professores e as disciplinas, mas está avaliação que eu saiba **não acontece** (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Não **acontece nada, nunca aconteceu essa avaliação**. Não há integração no CEFD, nem no NDE. (MARIA CAROLINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Se essa avaliação integrada fosse colocada em prática, seria possível realizar uma análise mais abrangente do curso, que possibilitaria identificar suas falhas, quais conhecimentos estão chegando ao acadêmico e quais ainda faltam, além de pensar estratégias para a qualificação do curso.

Devemos considerar ainda a avaliação de egressos, que se refere a sua atuação no campo de trabalho, ou seja, as escolas que possuem cadastro junto ao CEFD/UFSM como campos de estágios (PPP, 2005). Segundo informações coletadas, esse tipo de avaliação também não acontece, conforme relata o professor egresso Petrucio:

Essas avaliações após a formação inicial, que seriam destinadas a nós egressos do curso, **não acontecem**. Pelo menos comigo não. Já me formei tem cinco anos, estou atuando em escola desde 2018 e **até o momento não fui procurado por ninguém da universidade ou do centro de educação física e desportos** para falar ou responder algo nesse sentido, de como estou indo (PRETÚCIO- EGRESSO, grifos nossos).

Sobre a avaliação relativa às sugestões dos acadêmicos, estas geralmente são apresentadas “a partir das críticas e sugestões, apresentadas nos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado e na Prática de Ensino” (PPP, 2005, s/p). Por último, temos a ouvidoria e o coordenador pedagógico. A ouvidora é representada por um professor do CEFD/UFSM, responsável por ouvir toda a comunidade do centro e encaminhar as demandas para os setores responsáveis (PPP, 2005). Já o coordenador pedagógico tem a função de:

a) acompanhar as atividades acadêmicas (graduação e pós-graduação) dos corpos docente (em nível Departamental, de Colegiado e Conselho de Centro) e discente; b) garantir a implementação do PPP e respectivo Plano Curricular do Curso em seus objetivos e conteúdos; c) garantir que os Planos de Ensino, elaborados pelos professores das disciplinas, estejam em consonância com o PPP; d) intermediar as relações acadêmicas entre os alunos e o Curso no tocante às demandas dos mesmos; e) estreitar as relações entre o Curso e as instituições com as quais trabalha (campos de estágio); f) orientar e avaliar as Atividades Complementares, homologadas pelo Colegiado; g) presidir uma comissão, se necessário, para auxiliar no desenvolvimento da função.

¹⁴ Estes são nomes fictícios dos participantes da pesquisa, que serão apresentados posteriormente.

Todos esses meios de avaliação são muito importantes para o acompanhamento do curso, já que servem para visualizar o modo como os processos estão acontecendo e possibilitam o ajuste do currículo. Se todas as etapas avaliativas fossem colocadas em prática como está previsto, seria possível auxiliar o curso de Licenciatura em Educação Física a repensar suas fragilidades e avançar em suas propostas.

Assim, por meio da análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, com as lentes que regem esse trabalho, ou seja, a associando a Educação Física e a inclusão educacional de pessoas com deficiência, percebemos algumas lacunas. Identificamos que o curso oferece apenas um único componente curricular que trata especificamente sobre a Educação Física e a inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE, além de outras cinco que apresentam alguma referência ao tema. Somado a isso, o PPP (2005) não apresenta nenhuma discussão, em seu todo, sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE.

Essas “brechas” exposta no PPP (2005) podem representar um reducionismo para a formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, pois, com apenas uma disciplina que trata desse assunto que perfaz uma carga horária de 60h/a, é quase impossível abordar os conteúdos necessários para subsidiar a formação de um profissional que vai interagir com pessoas com deficiência/NEE.

Assim, no capítulo seguinte, buscaremos entender como essa matriz curricular vem se implementando e quais são as suas implicações na formação de professores de Educação Física. Isto é, iremos apresentar o nosso caminho metodológico, que vai delimitar como realizamos esta pesquisa e, logo após, apresentaremos os resultados.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Partimos do pressuposto de que pesquisar é um processo contínuo, de mudanças, reflexões, ações, transformações. Muitas vezes, esse é um processo solitário, árduo e repleto de incertezas, mas que, ao final, reflete uma realidade, traz proposições e, por vezes, proporciona transformações na realidade inicial da pesquisa e do próprio pesquisador. Segundo Thesing (2019, p. 62):

pesquisar é uma atividade voltada à compreensão do mundo, ao desejo de desvendar/desvelar o que está oculto. Está relacionada ao indagar, ao questionar o que está dado, ao que parece natural. Pesquisar é uma atividade que exige estranhamento, questionamento, inconformidade ao posto como correto, como ordem, tem como objetivo a busca do conhecimento do que se esconde no cotidiano.

Mills (1975, p.211) relata que a pesquisa é “como um ofício”, semelhante ao ofício do artesão, um processo de construção de um estado incompleto até chegar a seu estado “acabado”¹⁵. O autor sugere que “sejamos um bom artesão” para que a “teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato” (MILLS, 1975, p.240).

Assim, para desenvolvermos este ofício, procuramos analisar documentos que foram construídos historicamente, no sentido de dar respaldo para a educação de um modo amplo e para a educação das pessoas com deficiência, refletindo sobre os desdobramentos dessas legislações na formação de professores de Educação Física Licenciatura. Minayo (2007, p.12) aponta que “as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”.

Durante a pesquisa, foram considerados os pressupostos da abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes”. Assim, as pesquisas qualitativas devem descrever os fatos da realidade, geralmente em forma de texto. Silva (2019, p.70) aponta que, “através dos dados qualitativos, é possível perceber determinado fenômeno de forma mais aprofundada”. Segundo Silveira e Córdova (2009, p.32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Chizzotti (1998, p.78) aponta que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e

¹⁵ Coloco o termo “acabado” entre parênteses porque não seria acabado em si, já que, segundo Konder (1981, p.36), “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Conforme Minayo (2012, p.26), para que uma pesquisa se desenvolva, existe um ciclo de pesquisa. Nas palavras da autora, esse ciclo é “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. Minayo (2012) divide esse processo em três momentos: 1º fase exploratória; 2º trabalho de campo; 3º análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira fase é o momento em que o pesquisador prepara seu material teórico, produz seu projeto de pesquisa, define todos os procedimentos necessários para o desenvolvimento da sua pesquisa e para sua entrada em campo (MINAYO, 2012).

Nesta investigação, a “entrada em campo” ocorreu com o ingresso no doutorado, compreendendo o período de agosto de 2019 até dezembro de 2022, quando iniciamos a coleta de dados. Durante esse processo, foram realizadas leituras, buscando elaborar o projeto de tese a ser desenvolvido.

O segundo momento é o trabalho de campo propriamente dito, quando deve se colocar em prática toda a teoria que já foi construída. Minayo (2021) aponta que, nesse momento, podem ser utilizadas diversas formas de coleta de dados, assim, foram desenvolvidos roteiros de entrevista e levantamento de documentos, que ajudaram a entender melhor nosso campo de pesquisa.

Por fim, no terceiro momento o pesquisador deve realizar análises dos dados coletados, visando “articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras [...] podemos dividir esse momento em três tipos de procedimentos: a) ordenação de dados; b) classificação dos dados e c) análise propriamente dita”. Esse ciclo, apesar de ter suas conclusões, não se fecha, “pois, toda pesquisa produz conhecimentos e gera indagações novas” (MINAYO, 2012, p.27).

Como instrumentos para realização da pesquisa, lançamos mão da análise documental, da entrevista semiestruturada e da análise de conteúdo. A partir de então, essas técnicas de coleta e análise dos dados serão descritas.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A capacidade do ser humano em relação à memória é limitada, já que nem sempre seremos capazes de nos lembrar de tudo; além disso, nossas lembranças podem facilmente ser alteradas com o decorrer do tempo (CELLARD, 2010). Desse modo, segundo Cellard (2010,

p. 295), a análise de documentos torna-se deveras relevante “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”.

Os documentos são insubstituíveis quando se pretende reconstituir o passado, pois eles representam “quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas [...] frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2010, p. 295).

Então, para iniciar a análise, o pesquisador deve localizar os textos mais importantes para o desenvolvimento da pesquisa, avaliando sua credibilidade e representatividade. Em seguida, “deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver a mão” (CELLARD, 2010, p.296), mesmo que se depare com trechos de difícil decodificação e escritos por pessoas desconhecidas. Considerando tais aspectos, buscamos analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria CEFD/UFSM, além das ementas das disciplinas que compõem o curso, buscando compreender como o curso de estrutura e o que se espera desta formação.

Conforme aponta Cellard (2010, p. 298), os documentos podem ser divididos em arquivados ou não arquivados, os quais podem ser públicos, privados ou pessoais. Existem múltiplas “fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm”. Nessa direção, Cellard (2010, p. 299) aponta que “é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”.

Para analisar os documentos, devemos ter prudência e avaliá-los adequadamente com um olhar crítico, “essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental” (CELLARD, 2010, p.299). Tal análise deve ocorrer em cinco dimensões: o contexto; o autor e os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

É nítida a enorme contribuição que os documentos podem fornecer ao pesquisador para as constituições das suas análises históricas, porém, sempre devemos tomar cuidado durante a investigação, pois o documento é um instrumento não dominado pelo pesquisador, de modo que a informação vai num “sentido único, pois embora tagarela, o documento permanece surdo”, e o pesquisador não pode exigir informações adicionais (CELLARD, 2010, p. 295).

Nesse sentido, buscamos analisar os pontos centrais do PPP do CEFD/UFSM, buscando identificar qual perfil o curso pretende formar, quais são os objetivos do currículo do curso, como se estrutura a matriz curricular, o que se espera dos professores formadores de outros

professores e como se dá a avaliação de todo esse processo. Para além da análise de documentos, também realizamos entrevistas semi-estruturadas com atores importantes para a construção desta pesquisa.

5.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADAS

Como antecipamos no tópico anterior, para alcançar os objetivos desta pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Minayo (2012) ressalta que, depois de toda a parte exploratória de uma pesquisa qualitativa, deve-se partir para o trabalho de campo. A autora aponta que esse processo permite ao pesquisador uma real aproximação do seu objeto de estudo.

Minayo (2012, p. 65) ainda relata que as entrevistas são um meio de coleta de dados mais utilizado em pesquisas, afirmando que:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivência.

Nesta pesquisa, pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada segundo o pressuposto de Minayo (2012, p.64), já que o modelo “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Assim, para realização das entrevistas, entramos em contato com os professores que ministram aulas para o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM e com egressos do curso que já estão atuando na área.

O primeiro contato com esses sujeitos foi realizado por e-mail, momento em que apresentamos o convite. Após o aceite, foi combinado um horário para realização da entrevista, algumas realizadas em híbrido, presencial ou online, respeitando a disponibilidade de cada um dos participantes. O tempo das entrevistas variaram entre 10min e 15s até 1h36min, chegando a uma média de 36min.

A elaboração de roteiros das entrevistas foi importante para que toda essa estrutura pudesse ser realizada, e seus modelos estão disponíveis nos apêndices desta tese. Por meio dos roteiros, obtivemos maior confiança para conduzir os trabalhos.

É importante ressaltar que, prevendo a ética e o respeito pela dignidade do ser humano, todos os entrevistados foram convidados a participar da entrevista e, após o aceite, assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que também está no apêndice desta pesquisa.

5.3 PÚBLICO DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os participantes da pesquisa foram elencados da seguinte forma: servidores responsáveis pela gestão do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, docentes, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e egressos do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD. Segundo Gallert, Loureiro, Silva e Souza (2011, p. 9), “os grupos a serem trabalhados na pesquisa qualitativa são definidos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a seleção do grupo envolve hipóteses feitas pelo próprio pesquisador”.

Os docentes do curso considerados aptos para a entrevista foram aqueles que ministram aulas para o curso de Educação Física Licenciatura no CEFD/UFSM por, pelo menos, um semestre completo, e que sejam professores efetivos da instituição. Sendo assim, encontramos 23 docentes aptos a participar da entrevista e, dentre eles, 15 efetivamente participaram, o que corresponde a 65% do total.

Quanto aos egressos, puderam participar da pesquisa aqueles que se formaram a partir do ano de 2009, já que neste ano o CEFD formou a sua primeira turma conforme o currículo de 2005. Para além desse critério, também estabelecemos que o egresso estivesse trabalhando em escolas de Educação Básica e que tivesse, no mínimo, uma Pós-Graduação, seja em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Assim, participaram da pesquisa 09 egressos.

Para a seleção dos egressos, utilizamos a técnica de Bola de Neve ou *Snowball Sampling*. O método consiste em, num primeiro momento, selecionar sujeitos que façam parte da população-alvo a ser alcançada pela pesquisa, os quais foram denominados “sementes”, e são essas “sementes” que darão novos frutos, ou seja, que apontarão o caminho para o restante da amostra (DEWES, 2013). O autor aponta que, a partir da seleção das sementes, inicia-se o processo de bola de neve, de modo que esses “primeiros indivíduos são considerados a onda zero” (DEWES, 2013, p.11).

A partir então, solicitamos aos indivíduos da onda zero – ou sementes – a indicação de novos sujeitos, que farão parte da onda um e assim sucessivamente. Vinuto (2014, p. 203) exemplifica esse processo da seguinte forma:

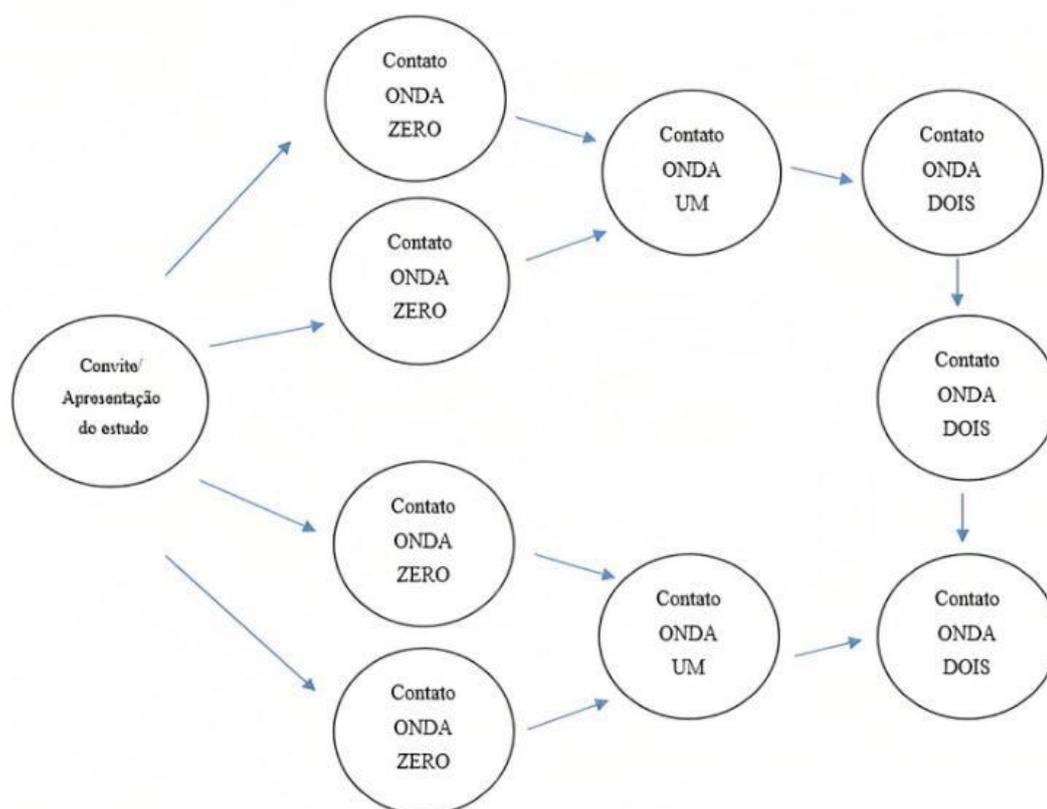
solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente

e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador.

Com inspiração em Menezes (2021), o processo desta pesquisa se organizou da seguinte forma: a) onda zero: iniciamos pedindo a cada egresso do curso de Licenciatura em Educação Física a indicação de outro participante que se enquadrasse nos critérios de inclusão. Nesta onda, tivemos três participantes; b) onda um: foi formada pelos participantes indicados pela onda zero, que apresentam o perfil do público-alvo da pesquisa e não fazem parte da onda zero. Conforme indicações, conseguimos atingir mais dois participantes nesta onda; c) onda dois: formada por participantes indicados pela onda um, que são público-alvo da pesquisa e não fazem parte da onda um. Neste momento, atingimos quatro participantes e chegamos à última desta pesquisa.

O processo deve seguir esse esquema de forma sucessiva, até atingir o número desejado de participantes, ou quando determinada onda não produzir novos contatos (MENEZES, 2021), como apresentado anteriormente. Nesta pesquisa, pretendíamos atingir o número de dez participantes, mas conseguimos chegar a nove. A seguir, apresentamos a ilustração desse processo de acordo com Menezes (2021, p. 51).

Figura 3 – Processo bola de neve



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vinuto (2014) aponta a importância de entender que essa não é uma técnica autônoma, em que a amostragem aumenta conforme as indicações das sementes. Isso ocorre por diversos motivos, um deles é que as pessoas podem, por vezes, não aceitar o convite para participar da pesquisa. Mesmo havendo critérios para a seleção dos participantes e envio do convite, é importante que a participação ocorra de forma voluntária, “o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado” (GATTI, 2005, p. 13).

No caso desta pesquisa, os participantes foram convidados por e-mail ou mensagem no WhatsApp, explicando quais eram os objetivos da pesquisa para motivar os profissionais a entender que sua participação contribuiria de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, apresentaremos a caracterização dos participantes que atenderam ao convite realizado.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes de atletas paralímpicos no intuito de dar visibilidade a essas pessoas, já que dificilmente são vistas nos meios de comunicação notícias sobre esses atletas, suas competições, a quais modalidades fazem parte e quais são as suas deficiências. A seguir, apresentamos cada participante.

Elizabeth: Elizabeth tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui mestrado e doutorado em Educação pela UFSM. Atualmente, é docente de caráter efetivo no CEFD/UFSM. O nome escolhido é de uma atleta paralímpica chamada Elizabeth Gomes, que nasceu em Santos-SP no ano de 1965. Elizabeth era guarda civil e, em 1993, após uma cirurgia, foi diagnosticada com esclerose múltipla. Com o avanço da doença, hoje ela é cadeirante e iniciou no esporte paralímpico na modalidade de basquete em cadeira de rodas. Atualmente, compete pelo atletismo na prova de lançamento de disco F53, sendo medalhista de ouro nos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020.

Lúcia: Lúcia tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena pelo CEFD da Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Ciência do Movimento Humano também pela UFSM. Hoje, ocupa o cargo de docente com caráter efetivo no CEFD/UFSM. O nome de Lúcia foi dado para homenagear a atleta paralímpica Lúcia Teixeira, nascida em São Paulo no

ano de 1981. Lúcia tem toxoplasmose congênita, que ocasionou em deficiência visual. Ela é uma judoca da categoria até 57kg, medalhista de bronze em Tóquio 2020.

Daniel: Daniel tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, com doutorado em Ciência do Movimento Humano e atua como docente de caráter efetivo do CEFD/UFSM. O participante Daniel leva esse nome para destacar o atleta paralímpico Daniel Dias, nascido em Campinas, em 1988, com má formação em seus membros inferiores e superiores. Daniel se tornou atleta paralímpico de natação e já ganhou diversas medalhas nas competições, ocupando a 6ª posição entre os nadadores paralímpicos.

Silvânia: Silvânia tem formação em Dança Licenciatura, com doutorado em Educação e atualmente ocupa cargo de docente efetivo no CEFD/UFSM. A escolha deste nome é uma referência à atleta paralímpica Silvânia Costa, nascida em Três Lagos – MS no ano de 1987. Silvânia tem deficiência visual e compete no atletismo na prova de salto em distância T11. Ela é medalhista de ouro nos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020.

Jovane: Jovane tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, com doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e atua como docente do CEFD/UFSM. Este nome vem do atleta paralímpico Jovane Guissone, nascido em Barros Cassal – RS, em 1983. Jovane é cadeirante e veio a perder os movimentos das pernas após levar um tiro em um assalto. Atualmente, Jovane é atleta da esgrima, na categoria espada B.

Evelyn: Evelyn tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, com doutorado em Ciências do Movimento Humano. Hoje e é docente efetiva do CEFD/UFSM. O nome foi escolhido para homenagear a atleta paralímpica Evelyn de Oliveira, nascida em Suzano – SP, no ano de 1987. Evelyn tem uma doença congênita conhecida como atrofia muscular espinhal, que comprometeu os movimentos dos seus membros superiores e paralisou seus membros inferiores. Ela é atleta da modalidade de Bocha Paralímpica.

Alessandro: Alessandro tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, doutorado em Ciências Biológicas e atualmente é docente do CEFD/UFSM. O nome atribuído a esse participante vem do atleta paralímpico Alessandro Rodrigo da Silva, nascido em Santo André – SP, em 1984. Alessandro adquiriu a deficiência visual no ano de 2010 após contrair toxoplasmose e atualmente é atleta a modalidade de atletismo, a prova de lançamento de disco, modalidade em que foi medalhista de ouro nas Paraolimpíadas de Tóquio 2020.

Nathan: Nathan tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, possui doutorado em Ciências da Comunicação e hoje é docente do CEFD/UFSM. Esse nome faz referência ao atleta paralímpico Nathan Torquato, que nasceu em Praia Grande – SP, no ano

de 2001. Nathan tem deficiência física, já que nasceu sem parte do braço esquerdo. Hoje, ele é lutador de parataekwondo e campeão paralímpico em Tóquio 2020.

Maria Carolina: Maria tem formação em Educação Física Licenciatura Plena, possui doutorado em Ciência do Movimento Humano e atualmente é docente do CEFD/UFSM. Demos este nome para lembrar da atleta paralímpica Maria Carolina Gomes Santiago, mais conhecida como Carol Santiago, nascida em Recife – PE no ano de 1985. Carol tem uma síndrome conhecida como *Morning Glory*, que afeta o sistema nervoso central e a visão, ocasionando em deficiência visual. Ela é atleta da natação, competindo em diversas competições e conquistando a medalha de ouro nos Jogos de Tóquio 2020.

Jane: Jane tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena no ano de 1994, doutorado em Ciências do Movimento Humano e hoje é docente do CEFD/UFSM. O nome escolhido remete à atleta paralímpica Jane Karla Gogel, que nasceu em Aparecida de Goiânia – GO, em 1975. Jane é cadeirante por sequelas de poliomielite, sua carreira no esporte iniciou jogando tênis de mesa. Atualmente, ela é arqueira na modalidade de tiro com arco.

Antônio: Antônio tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, doutorado em Ciências do Movimento e atua como docente no CEFD/UFSM. Antônio Tenório, que dá o nome a esse participante da pesquisa, é um atleta paralímpico nascido em São Bernardo do Campo – SP no ano de 1970. Antônio tem deficiência visual desde os treze anos de idade, quando levou uma estilingada no olho esquerdo, e veio a ficar cego do olho direito após uma infecção que lhe acometeu. Antônio compete pela modalidade de Judô, conquistando diversos campeonatos.

Terezinha: Terezinha tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, doutorado em Ciência do Movimento Humano e hoje é docente do CEFD/UFSM. Esse nome foi escolhido para destacar a atleta paralímpica Terezinha Aparecida Guilhermina, que nasceu em Betim – MG no ano de 1978. Terezinha ficou cega devido a uma deficiência congênita, chamada retinose pigmentar. Ela é uma velocista, que compete na modalidade do atletismo nas provas de 100, 200 e 400 metros rasos.

Ádria: Ádria tem formação em Educação Física Licenciatura, possui doutorado em Educação e atualmente é professora efetiva, atuando como docente no CEFD/UFSM. O nome homenageia a atleta paralímpica Ádria Rocha Santos, mais conhecida como Ádria Santos, que nasceu na cidade Nanuque – MG no ano de 1974. Assim como Terezinha, Ádria tinha retinose pigmentar e astigmatismo, o que gerou a sua cegueira. Ela também é atleta da modalidade de atletismo, nas provas de 100, 200 e 400 metros rasos, conquistando 13 medalhas em Jogos Paralímpicos.

Vinícius: Vinícius tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, doutorado em Educação e é docente no CEFD/UFSM. O nome Vinícius foi dado em homenagem ao atleta paralímpico Vinícius Gonçalves Rodrigues, nascido em Rosana – SP em, 1994. Vinícius sofreu um acidente quando tinha 19 anos, quando precisou amputar a perna esquerda. Depois disso, ele se tornou atleta paralímpico na modalidade atletismo, competindo na prova dos 100m rasos. Vinícius conquistou a medalha de prata nos Jogos de Tóquio 2020.

Wendell: Wendell tem formação em Educação Física – Licenciatura Plena, doutorado em Ciências do Movimento Humano e atua como docente do CEFD/UFSM. O nome faz referência ao atleta paralímpico Wendell Belarmino, que nasceu em Brasília – DF no ano de 1998. Ele desenvolveu deficiência visual por ter nascido com glaucoma congênito. Wendell é atleta de natação, conquistando as medalhas de ouro, prata e bronze em Tóquio 2020.

Débora: Débora tem 28 anos de idade, formou-se em Educação Física Licenciatura no ano de 2017 pelo CEFD/UFSM, possui Especialização em Educação Física Escolar e Mestrado em Educação Física, ambos pela UFSM. Atualmente, ela é professora concursada na rede Municipal de Esteio – RS. O nome escolhido homenageia a atleta paralímpica Débora Bezerra de Menezes, nascida em São Paulo – SP no ano de 1990. Débora tem uma má formação no braço direito desde que nasceu, destacando-se como atleta de Taekwondo, medalhista de prata nos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020.

Alana: Alana tem 34 anos de idade, é formada em Educação Física Licenciatura e Educação Especial Licenciatura pela UFSM, além de possuir Especialização em Educação Física Escolar pela mesma instituição. Hoje, Alana é professora no município de Santa Maria – RS. A escolha do nome remete à atleta paralímpica Alana Martins Maldonado, nascida em Tupã – SP em 1995. Alana tem a Doença de Stargardt, que causa perda da visão, e atualmente é judoca paralímpica brasileira.

Petrúcio: Petrúcio tem 26 anos, formou-se em Educação Física Licenciatura pelo CEFD/UFSM no ano de 2017, tem especialização em Gestão Educacional e mestrado em Educação Física pela UFSM. Atualmente, cursa o doutorado em Educação e Ciência: Química da Vida e Saúde. Ele atua como professor concursado da rede municipal de educação do município de Santa Maria – RS. Seu nome é uma homenagem ao atleta paralímpico Petrúcio Ferreira dos Santos, que nasceu em São José do Brejo da Cruz – PB, no ano de 1996. Petrúcio não tem parte do seu braço, que foi perdido ainda a infância em um acidente com uma máquina moedora. Ele é atleta na modalidade do atletismo nas provas de corrida de velocidade.

Bruna: Bruna tem 28 anos de idade, tem formação em Educação Física Licenciatura no CEFD/UFSM no ano de 2016, especialização em Educação Física Escolar e mestrado em

Educação Física pela mesma instituição. Bruna é professora da rede particular do município de Santa Maria – RS e seu nome referencia a atleta paralímpica Bruna Costa Alexandre, nascida em Criciúma – SC no ano de 1995. Bruna não tem parte do seu braço por conta de uma trombose, que levou à amputação quando tinha apenas seis meses de idade. Ela é atleta do tênis de mesa.

Cecília: Cecília tem 28 anos de idade, formou-se em Educação Física Licenciatura em 2016 pelo CEFD/UFSM, com especialização em Educação Física Escolar e mestrado em Educação Física pela mesma instituição. Desde 2016, ela atua como professora na rede particular de ensino de Santa Maria – RS. O nome dessa participante remete à Cecília Kethlen Jerônimo de Araújo, que nasceu em Natal – RN, em 1998. Cecília tem paralisia cerebral, o que acabou afetando todo o seu lado esquerdo. Ela é atleta de natação paralímpica na categoria S8 e também participou dos Jogos de Tóquio 2020.

Cátia: Cátia tem 27 anos, é formada em Educação Física Licenciatura no CEFD/UFSM desde 2017 e possui mestrado em Educação pela UFSM. Ela é professora concursada da rede municipal de ensino do município de Florianópolis – SC. O nome dado a essa participante vem da atleta Cátia Cristina da Silva Oliveira, que nasceu no ano de 1991 em Carqueira César – SP. Cátia era jogadora de futebol, mas, após sofrer um acidente, perdeu o movimento das pernas. Hoje, ela é cadeirante e atleta de tênis de mesa, conquistando a medalha de bronze em Tóquio 2020.

Clodoaldo: Clodoaldo tem 28 anos, formou-se em Educação Física Licenciatura no CEFD/UFSM no ano de 2016 e é mestre em Educação Física também pela UFSM. Clodoaldo é professor concursado na rede municipal de ensino da cidade de Chapecó – SC. O nome escolhido homenageia o atleta paralímpico Clodoaldo Francisco da Silva, mais conhecido como Clodoaldo Silva, que nasceu em Natal – RN no ano de 1979. Clodoaldo nasceu com paralisia cerebral devido à falta de oxigenação na hora do parto, que gerou a perda de movimentos dos membros inferiores. Ele é um nadador que leva o apelido de Tubarão Paralímpico e durante sua carreira já acumulou diversas medalhas.

Aline: Aline tem 29 anos, é licenciada em Educação Física pelo CEFD/UFSM desde 2018, tem especialização em Educação Física Escolar e mestrado em Educação Física pela mesma instituição. Aline é professora temporária da rede municipal de ensino de São José – SC, e o nome escolhido referencia Aline Rocha, atleta paralímpica brasileira que nasceu em Pinhão, em 1991. Aline ficou paraplégica após um acidente, iniciando sua trajetória nos esportes nas corridas de 1500 metros, 5000 metros e maratonas. Depois, passou a praticar esqui cross-country paralímpico e hoje é atleta desta modalidade esportiva nos Jogos de Inverno.

Jerusa: Jerusa tem 30 anos de idade, formou-se em Educação Física Licenciatura pelo CEFD/UFSM em 2016, possui especialização em Educação Física Escolar e mestrado em Educação Física também pela UFSM. Jerusa é professora da rede particular de ensino de Santa Maria – RS, e a escolha do nome de identificação remete à atleta paralímpica Jerusa Geber Santos, mais conhecida como Jerusa Geber, que nasceu em Presidente Prudente – SP, no ano de 1982. Jerusa é atleta na modalidade do atletismo, nas provas de 100 e 200 metros, na categoria T11. Jerusa conquistou a medalha de bronze nos 200 metros nos Jogos de Tóquio 2020.

5.5 LÓCUS DA PESQUISA

O Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria CEFD/UFSM é o lócus dessa pesquisa. Quando Mariano da Rocha Filho começa a pensar na criação da Faculdade de Educação Física, ele “foi buscar auxílio na pessoa do coronel Milo Darci Aita, um coronel reformado do exército muito conhecido em Santa Maria” (MAZO, 1992, p. 33) que tinha envolvimento com as questões esportivas. A partir desse contato, Aita encaminha a documentação e o recurso financeiro para criação do CEFD, que veio através do deputado Tarso Dutra, seu amigo na época (MAZO, 1992).

Assim, o CEFD, prenuncia sua existência em 1963, “por ocasião do lançamento da pedra fundamental do primeiro prédio do Centro de Educação Física (CEF), o estádio Tarso Dutra”, conforme relatam Mazo, Begossi e Oliveira (2020). Então, em 1970, houve a inauguração, do então chamado CEF – Centro de Educação Física. A data utilizada para realizar as comemorações de aniversário é o dia 14 de maio, por ter sido quando foi ministrada a aula inaugural do centro, como aponta Mazo (1992).

Mazo, Begossi e Oliveira (2020, p. 26) relatam que o processo de seleção dos futuros acadêmicos continha os seguintes exames, que na época eram obrigatórios: “a) Exame de conhecimentos gerais; b) Exame de aptidão física e habilidade motora e c) Exame de sanidade física e mental”. O primeiro exame de conhecimentos gerais (vestibular) foi aplicado em 17 de março de 1970, cujo processo contou com a colaboração do Centro de Ciências Pedagógicas e da diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM para a aplicação e elaboração do exame, já que o CEF ainda não tinha seu corpo docente estruturado (MAZO; BEGOSSI; OLIVEIRA, 2020).

Entre 30 de março de 1970 a 02 de abril do mesmo ano, foram realizados os exames de sanidade física e mental por uma junta composto por médicos da UFSM. Na sequência, de 28

de abril de 1970 a 30 de abril daquele ano, foram realizados os exames de aptidão física e habilidade motora, conforme relatam as autoras Mazo, Begossi e Oliveira (2020). Elas também apontam que esses exames eram constituídos por “uma bateria de testes físicos: corrida de 12 minutos, arremesso de peso, salto em distância, salto em altura, teste de barra, testes específicos de natação, voleibol, basquetebol, exercícios de ritmo e de coordenação motora” (MAZO; BEGOSSI; OLIVEIRA, 2020, p. 27). Essa primeira seleção teve 142 concorrentes para 50 vagas, das quais 25 eram para mulheres e 25 para homens. Houve oito desistências no curso, de modo que a turma pioneira foi constituída de 42 alunos.

No ano de 1982, foram realizadas modificações no exame de aptidão física e habilidade motora, que passaram a ter os seguintes testes:

passos laterais (tempo em segundos); 2) coordenação de saltos dentro do bambolê (número de erros); 3) corrida sinuosa (tempo em segundos); 4) salto com 360 graus (número de erros); 5) dança cossaca (número de erros); 6) burpee (tempo em segundos); 7) adaptação à água (número de erros) (MAZO; BEGOSSI; OLIVEIRA, 2020, p. 37).

Esses exames perduraram até o ano de 1984, a partir de então, eles foram abolidos e bastava aprovação no concurso vestibular da UFSM para ingressar no curso (MAZO, BEGOSSI e OLIVEIRA, 2020). Além da seleção da primeira turma do curso, também houve o primeiro concurso para docente no ano de 1970, cujo critério era apenas uma prova de títulos, contando com 17 candidatos inscritos (MAZO; BEGOSSI; OLIVEIRA, 2020). A esse respeito, Mazo (1992, p. 40) aponta que:

dos seis professores que foram aprovados, quatro eram provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – o professor Haimo Fensterseifer, a professora Heloisa Vasconcelos, a professora Cecy Funk Rubin e o Professor Pedro Lang. Os outros dois professores, Jardini Tombesi e Clovis Ávlia não possuíam curso superior de Educação Física, eles pertenciam a brigada militar.

A partir de então, o atual CEFD foi se estruturando aos poucos, inicialmente com ginásio, pista de atletismo, campo de futebol e quadra de asfalto. Os materiais utilizados para as aulas eram confeccionados pelos professores com materiais recicláveis, já as atividades que envolviam natação eram realizadas em clubes da cidade (MAZO, 1992). Com a obrigatoriedade da Educação Física também no ensino superior, na época o CEF tinha que atender cerca de 4000 alunos, situação que foi “pressionado a ampliar sua infraestrutura, bem como a aumentar os recursos humanos para atender a nova demanda de universitários” (MAZO, 1992, p. 34). Esses argumentos foram utilizados para conseguir recursos via MEC.

Atualmente, a estrutura do CEFD/UFSM conta com o prédio principal, onde ocorrem a maioria das aulas, três ginásios didáticos, uma piscina aquecida por caldeira, uma pista de

atletismo, quadra de tênis e padel ao ar livre, campo de futebol, além de diversos materiais que possibilitam o desenvolvimento das aulas.

Quanto aos recursos humanos, hoje o curso conta com 37 professores, sendo um deles substituto, que estão distribuídos em três departamentos didáticos, são eles: Departamento de Desportos Coletivos (DDC), Departamento de Desportos Individuais (DDI) e Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD). Já em relação aos técnicos, conta-se com 1 técnico de laboratório de área, 1 secretário executivo, 10 assistentes administrativos, 3 operadores de caldeira, 1 bibliotecário documentalista, 1 técnico desportivo, 1 fisioterapeuta, 2 administradores, 1 auxiliar em administração e 1 técnico de tecnologia da informação.

Em 2023, o CEFD/UFSM completou 53 anos, atendendo um total de 672 alunos, entre os cursos de Graduação e Pós-Graduação. Além de ofertar o curso de Licenciatura em Educação Física, que conta com 259 alunos matriculados, hoje também se oferta o curso de Educação Física Bacharelado, com 274 alunos matriculados, e o curso de Licenciatura em Dança, com 64 alunos matriculados.

Já na modalidade de Pós-Graduação, pode ser cursado o Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação¹⁶, atualmente com 33 alunos matriculados, que possui duas áreas de concentração: área de concentração 1 – Biodinâmica e Pedagogia do Movimento, com duas linhas de pesquisa, LP1 Biodinâmica do esporte, da atividade física e da saúde; LP2 Pedagogias das práticas corporais e esportivas. Já a área de concentração 2 – Reabilitação Funcional, apresenta a LP1 de processos de prevenção, avaliação e reabilitação cardiorrespiratória e metabólica; a LP2 de processos de prevenção, avaliação e reabilitação musculoesquelética e neuro funcional. Além disso, também se oferta o curso de Mestrado em Gerontologia, do Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, que atualmente conta com 42 alunos matriculados e duas linhas de pesquisa integradas, que são: LP 1 – Saúde, Funcionalidade e Qualidade de Vida no Envelhecimento Humano; LP 2 – Sociedade e Cultura no Envelhecimento Humano.

5.6 TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após percorrermos todo esse caminho metodológico, reunimos os dados que foram encontrados na análise documental e nas entrevistas semi-estruturadas. Então, foi realizada a análise por meio da técnica de Análise de Conteúdo, considerando os pressupostos de Bardin

¹⁶ Link para o site do curso do curso de Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgcmr/discentes>.

(2001). Para o autor, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2001, p. 31). Assim, a técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise categorial. Bardin (2011) relata que esse procedimento é simples, mas pode ser maçante se a análise for realizada manualmente.

A partir de diversas técnicas que se complementam, a análise de conteúdo permite elaborar o conteúdo a partir das sistematizações realizadas sobre o objeto que está sendo estudado, assim como a divulgação desse conteúdo (BARDIN, 2001). A autora retrata, ainda, que “esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas e consideração” (BARDIN, 2011, p.42).

Conforme os estudos de Silva (2019, p.78), entendemos que “o foco desse tipo de análise seja qualificar as vivências do sujeito em questão, assim como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos”. Nessa direção, Bardin (2001) complementa ao afirmar que esse tipo de análise permite desvendar o que está por trás das palavras, descobrindo seus significados. Segundo Silva (2019, p.78):

Ao interpretar os dados, o pesquisador precisa retornar ao seu referencial teórico, embasando as análises e dando sentido a essa interpretação. A análise de conteúdo é uma leitura aprofundada, determinada por condições que são oferecidas pelo sistema linguístico e tem por objetivo a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e fatores externos.

Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo acontece ocorre em três momentos distintos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa, pré-análise, pretende ser o momento de organização das ideias e do material, que deve ser flexível também no sentido de aceitar novas coisas no decorrer do seu desenvolvimento (BARDIN, 2001).

Conforme Bardin (2001, p. 95), durante a pré-análise deve ser realizada “a escolha dos documentos, a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. A autora relata que essas etapas não acontecem necessariamente uma após a outra, mas elas mantêm uma ligação entre si no seu desenvolvimento (BARDIN, 2001).

A pré-análise também é composta por algumas etapas, a primeira etapa é a leitura flutuante, ou seja, quando se inicia a leitura dos textos para alcançar uma aproximação e apropriação dos conteúdos. Com o tempo, essa leitura se torna mais precisa, até chegar à segunda etapa: a escolha dos documentos. Nesse momento, são estudados vários referenciais teóricos que abordam o tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE nas aulas de Educação Física. A partir dessa experiência, surgiram questionamentos que nos

proporcionaram pensar questões para a elaboração do roteiro das entrevistas. Logo após, elencamos o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM como um importante documento de análise apontando sua estrutura, facilidades e dificuldades quanto à formação de professores de Educação Física.

Em seguida, foi realizada a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Silva (2019, p. 78) relata que essa etapa permite “retirar das falas coletadas a essência da mensagem”. Para finalizar a pré-análise, deve ser realizada a preparação do material para análise, cuja etapa consiste em organizar as respostas dos questionários, transcrever as entrevistas, separá-las por blocos, etc. Nesta etapa, foi realizada a transcrição das entrevistas, seguida de uma primeira leitura desses dados, o que nos possibilitou agrupar em blocos todos resultados obtidos sobre determinado tema.

No segundo momento da análise de conteúdo, deve-se explorar o material preparado na pré-análise, o que consiste em realizar operações de codificação e categorização (BARDIN, 2001). A codificação é a etapa de tratamento e transformação dos dados brutos dos textos, que ocorre a partir de três escolhas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem); a classificação e agregação (escolha das categorias) (BARDIN, 2001). Já a categorização, segundo Bardin (2001, p. 117), “é uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguida de reagrupamentos conforme o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Aqui, realizamos uma exploração por todo o material produzido a partir da pesquisa, o que permitiu a elaboração das seguintes categorias: **Docentes e egressos do CEFD/UFSM: suas percepções sobre inclusão educacional; Currículo e inclusão educacional: elementos constituintes**, seguida das subcategorias **A ação docente e a inclusão educacional: o processo de formação e A docência numa perspectiva da Educação Física inclusiva: O que não está incluído na formação**. Finalmente, a **terceira categoria Alternativas para “suprir” as brechas formativas**.

Por fim, no terceiro momento proposto para a análise de conteúdo, foi realizado o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Nesse momento, o pesquisador deve comparar, tratar e interpretar os resultados, fazendo aferições. Todo esse processo acontece por meio da inferência, que, segundo Bardin (2001, p.41), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Assim, após obter as entrevistas transcritas, separadas por blocos e categorizadas, passamos para a análise/tratamento desses dados. A partir dessas análises e discussões dentro das categorias, apresentaremos a seguir os resultados e discussões referentes à presente pesquisa.

6 EM QUADRA: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E AÇÃO DOS DOCENTES E EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM COM VISTAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL

A partir desse momento, apresentaremos a análise e as discussões dos dados que foram coletados. Como exposto anteriormente, utilizamos o método da Análise de conteúdo de Bardin (2011), que nos possibilitou investir em uma leitura minuciosa de todo o material. Então, foram formuladas categorias e subcategorias a fim de melhor analisar e discutir todos os dados. As entrevistas foram realizadas com os docentes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, proporcionando uma leitura da realidade a partir do problema dessa pesquisa. Cada pessoa entrevistada recebeu uma denominação, que foi pensada a partir de atletas paralímpicos, conforme apresentado no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Entrevistados

DOCENTES DO CURSO	EGRESSOS DO CURSO
Jane	Jerusa
Nathan	Alana
Daniel	Cátia
Wendel	Bruna
Alessandro	Débora
Elizabeth	Aline
Lúcia	Clodoaldo
Maria Carolina	Petrúcio
Ádria	Cecilia
Evelyn	
Silvânia	
Jovane	
Vinicius	
Antônio	
Terezinha Guilhermina	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio da análise das entrevistas, chegamos a três categorias. A primeira engloba docentes e egressos do CEFD/UFSM: suas percepções sobre inclusão educacional. A segunda envolve o currículo e a inclusão educacional: elementos constituintes, enquanto a terceira diz respeito às alternativas para “suprir” as brechas formativas. Podemos observar melhor como elas se estruturam no Quadro 11 apresentado na sequência:

Quadro 11 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Docentes e egressos do CEFD/UFSM: suas percepções sobre inclusão educacional	
2. Currículo e inclusão educacional: elementos constituintes	2.1 A ação docente e a inclusão educacional: o processo de formação; 2.2 A docência numa perspectiva da Educação Física inclusiva: o que não está incluído na formação?
3. Alternativas para “suprir” as brechas formativas	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nos próximos tópicos, apresentaremos os resultados e discussões que resultaram dessas categorias.

6.1 DOCENTES E EGRESSOS DO CEFD/UFSM: SUAS PERCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Figura 4 – Palavras-chave do tópico 6.1



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Historicamente, é difícil determinar um tempo específico a respeito dos primeiros registros sobre pessoas com deficiência. Segundo Torres (2018, p. 51), “os primeiros registros históricos relacionados as pessoas com deficiência estão fortemente atreladas as ideias de misticismos e ocultismos, sem nenhuma base científica para que fosse possível compreender esse fenômeno”.

Assim, ao longo do tempo, diversas foram as percepções da sociedade sobre as pessoas com deficiência, bem como sobre a sua inclusão educacional. Vimos que esse percurso começa desde o momento em que predominava uma ideia de exclusão, e até mesmo de extermínio das pessoas com deficiência, uma vez que elas eram consideradas um peso para sociedade. Nesse contexto, tampouco se pensava na educação de pessoas com deficiência. Em sua fala, a professora egressa Alana aponta que as pessoas com deficiência eram escondidas, muitas vezes consideradas como loucas:

Eu vejo que antigamente as pessoas eram **muito escondidas**. Hoje eu ouço alguns relatos de alguns familiares que contam, ah aquele lá ficava em casa, uma pessoa que estava de cadeira **de rodas não saia na rua** ou uma pessoa que era autista **era considera louca**, e talvez nem se tinha conhecimento do autismo (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Por muitos anos, também houve uma forte influência da área médica e de reabilitação. A deficiência era vista como a falta de algo, que precisava ser “curado”, “reabilitado”. Essa percepção ainda pode ser vista nos dias atuais, como indica a fala do docente do curso:

Primeiro que a deficiência é algo muito amplo, **pode ser uma deficiência física de algum membro que não tem a sua função total, ou por algum motivo perdeu o membro, ou de visão, então é muito amplo**. Mas fora isso todos tem condições de realizar, **não posso dizer qualquer trabalho, porque se tu precisares escrever talvez alguém que perca o membro dominante, vai conseguir escrever com o outro membro, mas vai demorar**, mas a parte de organização, isso com certeza, pensando nos deficientes, não sei se essa é a palavra correta, mas enfim, a grande maioria consegue realizar esse tipo de atividade. **A maioria, não todos né** (ALESSANDRO-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Ou seja, aqui percebemos uma percepção da deficiência que está atrelada a algo que a pessoa não tem, como a falta de algum membro que, nesse entendimento, vai privá-la de desenvolver certas atividades, segundo uma tendência medica/reabilitação. Diniz (2007, p. 9) aponta que nesse campo estritamente médico, em uma perspectiva que envolvia questões psicológicas e de reabilitação, “a deficiência passou também a ser um campo das humanidades”. Nessa direção, a deficiência não é só vista como uma lesão que impede a participação dessas pessoas na vida social, mas também como um “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”, ou seja, o que chamamos de modelo social da deficiência (DINIZ, 2007, p. 9).

Nesse sentido, em meados dos anos 70, a partir da repercussão da carta escrita por Hunt ao Jornal Inglês *The Guardian*, foi criada a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), a primeira organização política formada e gerenciada por pessoas com deficiência (DINIZ, 2007, p. 14). Seus integrantes faziam frente de “resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência” (DINIZ, 2007, p.15). Sobre o assunto, Torres (2018, p. 53) relata que:

Nesse momento, afirmava-se que a experiência da deficiência não é resultado das suas lesões mas do ambiente hostil à diversidade física, propondo a reflexão se a experiência da opressão decorria das lesões corporais ou da falta de sensibilidade das organizações sociais.

Assim, com o passar dos anos, as percepções foram mudando até chegar no momento atual, com o entendimento de que todos temos direitos e de que as pessoas com deficiência/NEE podem – e devem – ocupar os espaços educacionais, assim como todos os outros espaços disponíveis na sociedade, ou seja, corroborando a ideia de inclusão.

Segundo o docente do curso Daniel, essa inclusão “é uma forma importante de você colocar essas pessoas que foram historicamente negadas pela sociedade, escondidas da sociedade [...] é uma forma de você diminuir essa segregação, esse olhar excludente que houve historicamente”. Hoje, muito mais do que incluir, defendemos o direito das pessoas com deficiência/NEE de ter acesso a todos os espaços da sociedade. Essa é uma necessidade histórica, como relata a docente do curso Ádria:

Quando a gente fala de inclusão, pensa, reflete sobre política pública, reflete sobre questões pedagógicas, e aqui pedagógicas no seu sentimento mais amplo, enquanto de uma **necessidade histórica de acesso à cultura, de acesso aos diversos espaços sociais**, até aos aspectos mais específicos da educação escolar propriamente dita. (ÁDRIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos)

Dessa forma, não nos cabe questionar este direito, mas devemos sim encontrar formas de garantir que a inclusão aconteça de fato, buscando assegurar esse direito tanto na escola, quanto nos espaços da sociedade. A docente Evelyn aponta isso ao afirmar que:

Tem a questão de um direito. Eu lembro na escola quando vários professores, por conta das escadas e de que a escola era no moro, diziam assim “ah, esse menino não tinha que estar aqui, tinha que ir pra escola especial, ele ia ser muito melhor lá”. Aquele discurso de que seria melhor pra ele. Eu falei: olha, essa discussão não cabe agora, ele tem o direito de se matricular, ele se matriculou, a gente só tem que discutir o que vamos fazer estando com este aluno matriculado aqui, **não cabe discutir se ele deve ou não deve estar aqui, ele tem o direito e escolheu estar, ponto**. Então, acho que existe o direito de estar e **a gente tem que buscar assegurar que essas pessoas possam exercer ao máximo, plenamente esse direito** (EVELYN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Hoje em dia, sabe-se que é um direito das pessoas com deficiência/NEE frequentar as escolas, acessar os espaços públicos, usufruir do livre arbítrio de ir e vir. Além de ser um ponto amplamente debatido, é garantido por lei. Temos diversas normativas que regem os processos de inclusão, que já foram apresentadas ao longo do texto, e umas das percepções apresentadas pelos docentes e egressos é o entendimento de que a inclusão é um direito:

A inclusão de pessoas com deficiência, no meu ponto de vista, é um ponto muito debatido, **é lei, está posto já, é uma coisa muito certa para todos nós** (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Temos leis que vem acontecendo, a lei brasileira de inclusão de 2015, isso está trazendo coisas novas, sem falar antigamente de **Salamanca**. Então hoje em 2015 a lei brasileira de inclusão, está vindo coisas ai, não está parado, está tendo mudanças, pequenos passos mas algo significativo (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Essa percepção vai ao encontro dos estudos de Gelamo (2017), que também apontam a conquista de direitos como uma percepção sobre inclusão. Porém, mesmo que seja um tema debatido, considerado um direito, percebemos que, por diversas vezes, pouco se tem feito na prática. Uma das percepções dos participantes caminha nessa direção, a exemplo das falas da docente Ádria e do docente Vinicius:

Eu procuro sempre refletir o quanto a nossa sociedade realmente, não seria o estar pronta, **mas efetivamente o quanto transforma, converte o discurso é preciso incluir, nós somos todos inclusivos, democráticos, há lugar para todos e todas, e o quanto isso efetivamente se converte em ações efetivas** nos diversos âmbitos da nossa sociedade (ÁDRIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que ainda tem muita coisa no papel que não acontece na realidade, eu acho que tem um discurso bonito, muita gente tem um discurso, defende a questão da inclusão, **mas é muito pouco na prática**, ainda nós temos ações muito rasas nesse sentido de efetivamente fazer a inclusão (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Temos a legislação que fala sobre esse processo de inclusão, **mas não temos realmente uma efetivação concretizada ainda**. Acredito que precisamos de mais tempo para que realmente a gente efetive a inclusão propriamente dita (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Gelamo (2017, p. 106) afirma “que existem as garantias de direitos por meio de dispositivos legais, porém na prática não se efetiva a inclusão”. Os discursos, como frisa o docente Vinicius, acabam ficando muitas vezes no papel. Também nessa direção, existe a percepção de que muito ainda deve ser feito em relação às questões de inclusão, sob o entendimento de que ainda é necessário investir em mais políticas que subsidiem esses processos.

Então eu acho que a gente precisa caminhar muito, a gente precisa de políticas públicas, a gente precisa de debates sobre isso, a gente precisa de uma escola mais

preparada, a gente precisa de uma universidade mais inclusiva, **não é admissível ter um Centro de Educação Física que não tem um elevador ou que não tem uma rampa de acesso**. Uma piscina sem essas condições, então acho que a gente precisa caminhar muito nesse sentido (JANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Mas eu vejo que a inclusão ela tem que crescer muito, principalmente relatos de colégios, de colegas e estagiários, e porque, assim uma visão dos alunos incluídos na escola, parece que ainda está muito no campo da política pública, de garantir uma vaga, garantir que eles estejam dentro da turma, mas não tem os subsídios para ele realmente ser incluído, quase é uma exclusão dentro (JOVANE-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Olha, eu acho que está bem avançada a questão da inclusão comparada a anos atrás, mas é muito pouco. Eu acho que precisa melhorar muito ainda, para chegar num nível que seja realmente inclusão. Está mais para segregação que separa, do que inclusão (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Podemos perceber que ainda há muito a ser feito para chegarmos em um ideal de inclusão esperado. Afinal, em alguns casos, os alunos são incluídos em salas de aula regulares só para dizer que eles estão ali, o que acaba se tornando uma exclusão disfarçada, ou seja, ainda temos uma caminhada pela frente. Jane toca num ponto que não podemos deixar passar despercebido, visto que se trata do lócus de pesquisa que estamos investigando. Ela traz à tona as questões de acessibilidade arquitetônica, em relação à estrutura do CEFD/UFSM.

Segundo Sasaki (2010, s/p), barreiras arquitetônicas corresponde à “ausência de barreiras físicas e no transporte. É a forma de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo”. No CEFD/UFSM, existem muitas dessas barreiras, a começar pelo fato de que o prédio não tem elevadores, o que impossibilita o acesso de pessoas com algum tipo de deficiência ao segundo e ao terceiro andar do prédio, onde ficam concentradas as coordenações de curso, a biblioteca, a direção, o GAP, as salas de aula e os laboratórios, como é possível perceber nas falas das docentes Silvânia e Elizabeth:

Então a ausência de termos um aluno que usa cadeira de rodas no CEFD por exemplo, que não é acessível e talvez só vai ser o dia que a gente tiver a presença. (...) **A biblioteca é no terceiro piso. Circula muitas pessoas com deficiência pelo CEFD/, pelos projetos, e elas não podem subir na biblioteca, não posso mostrar a biblioteca para elas. A minha sala de professora, gabinete de trabalho eles não podem ir, eles tão ali limitados ao térreo**. Então eu acredito que a ausência de pessoas com deficiência cursando os nossos cursos do CEFD, é uma lastima, porque a própria presença dessas pessoas mobilizaria, não uma pratica mais inclusiva, porque isso daí depende de uma condição, de uma sensibilidade e de um conhecimento docente, de uma responsabilidade desse docente ou dessa docente com o direito que aquela pessoa com deficiência tem com algumas acessibilidades, mas mobilizaria coisas interessantes (SILVÂNIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

O nosso centro não tá preparado para uma pessoa, por exemplo, com deficiência física. Não temos rampa de acesso, não temos elevador, temos um prédio de três andares. Então agora recém rebemos alguns banheiros adaptados no segundo e no terceiro andar. Mas ao mesmo tempo que recebemos esses banheiros

adaptados, não temos como fazer com que o aluno chegue até o terceiro andar, porque não temos elevadores nem rampa de acesso (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

O CEFD/UFSM teria que se reestruturar totalmente para poder receber alunos com deficiência física, por exemplo, já que as instalações prediais não têm acessibilidade. Por mais que se disponha de verbas, somado a uma mudança muito grande na UFSM, no CEFD/UFSM isso ainda é uma lacuna, conforme apontam os docentes Nathan e Vinicius:

Por mais que a universidade tenha uma comissão, tenha uma certa verba para adequação dos espaços, mesmo assim tu vê uma série de lacunas e uma série de necessidades simples de acesso aos espaços públicos, vamos dizer assim, o que dirá as experiências e vivências em conteúdo que todos os outros tem direitos de acessar e ai tu precisa, **nós temos que prestar atenção para a adaptação dos espaços, recém agora aprontaram os banheiros adaptados no centro de educação física. Tem banheiros adaptados no terceiro andar, mas não tem como chegar no terceiro andar, né** (NATHAN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Acho que a universidade já avançou com políticas de cotas, políticas de gênero, questão das homofobias, essas questões todas, fazendo já caminhos de acessibilidade, **mas os nossos prédios são prédios dos anos 60 ou 80 que não se discutia a questão de inclusão. Um exemplo claro é nós aqui no CEFD, nos se tivermos um aluno cadeirante, nós temos que mudar tudo para o primeiro andar, porque não tem como acessar o segundo e o terceiro andar onde que tem as salas** (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Essa é a realidade no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica do CEFD/UFSM. Como afirma o docente Vinicius, caso o centro receba um aluno que não terá como acessar os demais espaços necessários da instituição, o centro terá que se transformar para atender esse aluno. Esse não é o cenário ideal, já que os espaços deveriam estar preparados para a inclusão de todos os alunos. Esse processo vai ao encontro a percepção da docente Lúcia, que vê uma inclusão invertida acontecendo:

Elas estão chegando mais para todos nós, e está nos obrigando, e isso é uma inclusão invertida que as vezes a gente fala. **Está nos obrigando a perceber estas pessoas e receber estas pessoas, o que não deveria ser desta forma, eu não preciso receber ninguém, eu não preciso, é, deixar que essas pessoas cheguem. Mas a inclusão está acontecendo dessa forma, as pessoas estão chegando e nós estamos sendo não obrigados, mas, levados a aceitar de uma forma inesperada muitas vezes.** Então hoje, eu vejo que a inclusão está acontecendo de uma forma mais significativa do que logo quando se começou a falar sobre ela, lá em 1994 com a Declaração de Salamanca. Então hoje nós já temos, tanto em nível de discussão quanto de ação, a inclusão ela já **está acontecendo de forma mais significativa, mas não de forma tão efetiva como poderia ser** (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Desse modo, é preciso caminhar para uma direção que venha a qualificar os processos de inclusão, buscando a inclusão de todos, sem distinção, como relata a docente Maria Carolina e a egressa Jerusa:

Eu estou preocupada em realmente incluir, de trabalhar com a inclusão, realmente **incluir as pessoas**, incluir (MARIA CAROLINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Então inclusão, a minha percepção de inclusão, **é incluir, mas de que todo mundo seja incluído, entendeu? Não adianta tu incluir dois e acabar excluindo todo o resto da turma** (JERUSA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Para além de incluir, também precisamos entender a importância de que esse processo seja tratado de maneira cada vez mais ampla, em todos os âmbitos, o que também é a percepção do egresso Clodoaldo e da egressa Cecilia. Suas percepções indicam que esse é um tema importante e que precisa ser mais debatido:

Eu acho que inclusão é um tema que é muito importante, e cada vez mais importante. Nós, até discutimos nos grupos aqui nas escolas, que cada vez mais nós estamos percebendo pessoas com deficiência no contexto escolar, então é um tema que **eu vejo que tem que ser tratado cada vez mais a fundo, eu vejo que por muito tempo foi tratado como politicamente correto, a temos que tratar do tema inclusão, mas não foi dado o verdadeiro sentido para ele** (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acredito que é um tema de extrema importância, porque acho que cada vez mais a gente tem diversas deficiências na sociedade, sejam elas físicas, como mentais, então isso é de extrema importância. Eu vejo que muitas das vezes ainda há exclusão ou ambientes que são específicos para essas determinadas pessoas e ainda elas não estão incluídas, **mas acho que é algo que precisa ainda ser reforçado, ser trabalhado e ser conversado, para que essas pessoas continuem sendo incluídas da forma correta** (CECILIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Como última percepção, mas não menos importante, precisamos entender que a deficiência é uma característica da pessoa, que pode ser genética ou por acidente. Acima de tudo isso, devemos entender a sua humanidade, seu modo de existir no mundo, assim como nós, e deve ser respeitada como tal. Essa percepção pode ser percebida através das falas da docente Silvânia e da egressa Cátia, quando afirmam que:

Eu paro para pensar que as pessoas com deficiência dentro da escola ou dentro de da sociedade elas naturalmente são postas nesse lugar do outro. E daí a gente sempre falou sobre isso, sobre esse lugar da diferença, então para mim essa inclusão ela perpassa isso, de quando esse sujeito ele chega na escola ou ele é incluído em outros espaços sociais ele está ali, não para mostrar, mas ele desperta esse olhar para o outro tentando colocar a diferença como um fator que atravessa todo mundo. (...) Eu sou as vezes bastante, no sentido da inclusão radical, tipo assim é direito da criança, e para além disso, é direito dos outros conviver com o diferente, entendeu, é direito de todos nós porquê da mesma forma, é só demarcador, que por vezes não demarca o físico, sabe. (...) E para mim é isso, não sei se eu fui muito clara, mas o que me fez ter essa perspectiva foi muito essa alusão de que o outro por vezes somos nós, sabe. Se a gente chega nesse outro lugar que tem um padrão e tu não é o padrão, tu é o outro, então tu estás com a diferença (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO).

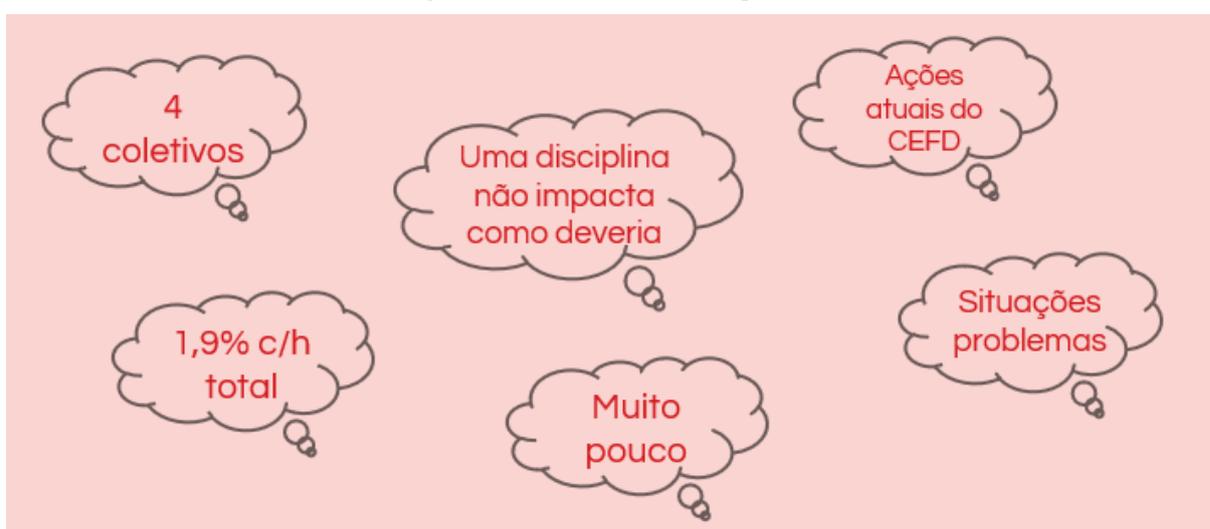
Bom, primeiro que a deficiência, ou a característica de uma pessoa com deficiência é uma característica. Por isso pessoa com deficiência, é um modo de ser, de estar no mundo, e de interagir no mundo que é natural, é da natureza humana, porque a

diversidade é natural. Aquela velha máxima de que somos únicos e somos mesmo [...] então, a gente nasce com uma condicionante, com características genéticas junto, mas ele vem com pré-disposições vamos dizer assim. Mas existe uma coisa fundamental que é o meio, o meio onde a gente vive e se desenvolve ele é fundamental para determinar o nosso modo de estar no mundo. Talvez muito mais do que aquela condição anterior genética. Então a gente tem essa influência do meio, então cultura, hábitos, valores, oportunidades, isso é uma coisa decisiva, e aí vai entrar toda uma questão econômica, social. [...] E bom a pessoa com deficiência para mim ela é uma pessoa, que tem uma especificidade como eu tenho também [...] ela tem um jeito próprio de estar no mundo, de sentir o mundo, de interagir e de conhecer, de aprender (SILVÂNIA-DOCENTE DO CURSO).

As percepções apresentadas até aqui expressam o entendimento de que a inclusão é um direito que precisa ser mais desenvolvido. Desse modo, deve-se investir em mais ações práticas, que saiam do papel, além de demonstrar uma percepção sensível, de se colocar no lugar do outro, que é diferente de mim, assim como eu sou diferente. Nessa direção, a próxima categoria aborda a matriz curricular do CEFD/UFSM como um todo, buscando analisar como os conhecimentos relativos à inclusão de pessoas com deficiência/NEE na área da Educação Física, que se quer inclusiva, são desenvolvidos no curso. Além dessa análise, iremos apresentar alternativas para a qualificação de formação de professores de Educação Física no CEFD/UFSM, bem como os desdobramentos dessa formação na prática realizada pelos alunos egressos.

6.2 CURRÍCULO E INCLUSÃO EDUCACIONAL: ELEMENTOS CONSTITUINTES

Figura 5 – Palavras-chave do tópico 6.2



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O currículo evidencia a concepção de processo de formação do aluno e futuro profissional de determinada área. Isso se expressa a partir da organização dos conhecimentos e dos componentes curriculares a serem ensinados, assim, a estruturação de como as disciplinas

serão ensinadas e qual será a sua organização são elementos que se refletem na prática pedagógica. Nessa direção, Sacristán (2013) aponta que a utilização do currículo, desde muito tempo, vem relacionada à seleção de conteúdos e à ordem com a qual os conhecimentos serão classificados.

Sacristán (2013, p. 16) afirma que o “termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere)”, na Roma Antiga, e que “o termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso”.

Segundo Sacristán (2013), existem dois sentidos que podemos atribuir ao currículo, são eles: o *curriculum vitae* e o currículo no sentido da construção da carreira do estudante. O *curriculum vitae*, conforme o autor, é o demonstrativo do caminho percorrido pelo estudante e seus êxitos, ou seja, diz respeito àquilo que já está feito; o outro currículo apresenta o sentido de construção da carreira, “de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Sobre os pressupostos de Sacristán (2013), podemos observar que o currículo apresenta algumas características, como unificador, organizador, regulador, demarcador, regrado. Ou seja, o currículo é a organização dos conhecimentos que devem ser trabalhados em uma ordem de desenvolvimento, o que consiste em um documento com regras para regular a prática pedagógica.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O currículo, então, conduz o processo de formação e o modo como ele vai se desenvolver. Significa que o estudante é formado a partir das concepções dominantes na sociedade, que se refletem na organização curricular. Apple (2006) apresenta uma reflexão sobre o assunto, relatando uma história sobre a urbanização e o aumento das pessoas nas cidades. Devido ao aumento, também se intensificaram os problemas e o número de crianças diferentes; a sociedade, então, apontou a necessidade de tomar medidas que se adaptassem conforme a sua cultura. A resposta a isso foi “a burocratização – a consolidação, aparentemente de acordo com o senso comum, das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo, os quais promoveriam a economia e a eficiência” (APPLE, 2006, p.106).

Em relação à formação profissional, Apple (2006) exemplifica com o período de industrialização no Brasil, quando os trabalhadores passaram a desenvolver especialidades e aprender sobre como gerir as máquinas para a realização do seu trabalho. O principal papel do currículo aqui era “como sendo o de desenvolver a comunidade”, aponta Apple (2006, p. 109). Em ambos os exemplos, podemos observar o currículo como forma de poder, assim como de influência que ele pode exercer sobre uma sociedade.

De acordo com Santos (2022, p. 39), o currículo é um “conjunto de ideias, visões e concepções que levam” a sua construção, constituindo-se como algo que abrange um campo maior do que apenas a matriz curricular de um curso, como pode ser confundido (OLIVEIRA, 2017).. Apesar disso, apontamos que nossas análises foram realizadas com base na matriz curricular do CEFD/UFSM, trazendo outros elementos que também constituem essa formação para pensar a inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física escolar.

Hoje em dia, existem diversas teorias curriculares, e no contexto da Educação Física isso não é diferente. Conforme Santos (2022, p.40), as concepções como “ginástica, esportivista, psicomotora, educação para a saúde, desenvolvimentista, e cultural de movimento” são todas movidas por um objetivo: trabalhar com o movimento. Ao serem elaborados, geralmente os currículos expressam uma concepção, ainda que algumas disciplinas e professores que fujam dessa proposta, isto é, sempre há uma concepção dominante.

Essas concepções podem ser percebidas principalmente através da matriz curricular, bem como nas atividades formativas propostas pelo curso, como eventos, palestras, entre outros espaços expressos no seu PPP. Em relação ao curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, de um modo geral, podemos perceber que ele ainda está muito voltado para as questões dos esportes e de algumas práticas específicas da área, como o lazer, além de privilegiar disciplinas que trazem um conhecimento relacionado à saúde e ao desenvolvimento motor. Isso expressa uma concepção esportivista, biomédica. Além disso, são poucas as disciplinas que tratam sobre educação, que são fundamentais para uma formação de professores. Sobre isso, a docente egressa Cátia aponta que:

Nós ficamos muito voltados para aqueles conteúdos, ali. O nosso currículo ele é estruturado **nos quatro grandes coletivos**¹⁷, e as partes práticas, e enquanto a formação de professor, **a parte da educação fica muito pequena, e fica só no início do curso** sabe, tu terminas toda a parte da educação nos quatro primeiros semestres se tu fizer certinho, e depois tu nunca mais vai falar daquilo (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

¹⁷ São chamados de quatro grandes coletivos os seguintes esportes: voleibol, futebol, handebol e basquetebol

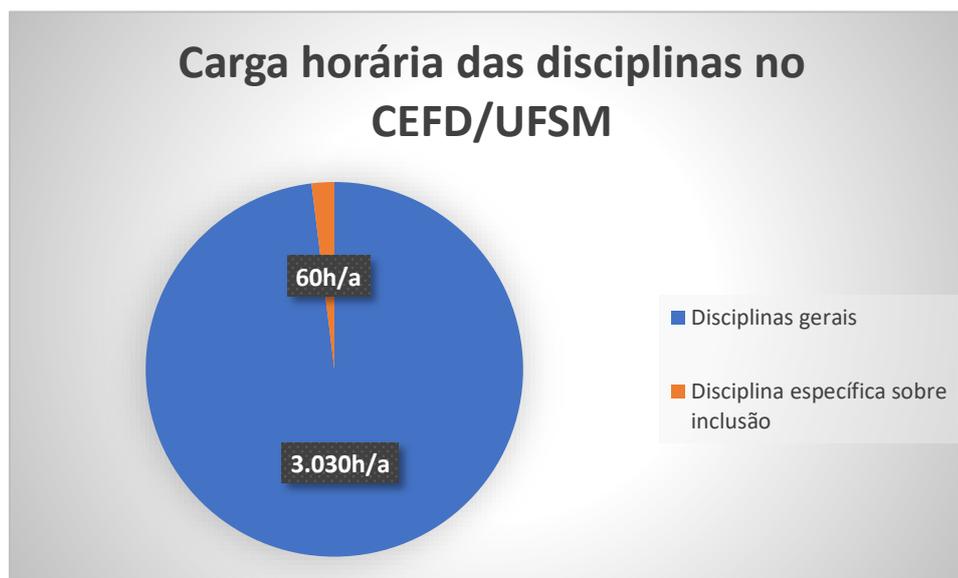
Como relatado por Cátia, as disciplinas mais voltadas aos saberes específicos da formação de professores estão alocadas principalmente nos quatro primeiros semestres do curso. Após a passagem dessas disciplinas, muito pouco se é trabalhado sobre o assunto, pois as disciplinas, em sua maioria, se voltam para questões mais práticas. Essa situação demonstra que o curso de formação de professores de Educação Física ainda enfatiza mais as questões esportivas, o que caracteriza uma concepção esportivista bem forte.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresenta em sua matriz curricular 44 disciplinas de caráter obrigatório e 72 disciplinas complementares de Graduação¹⁸, mais conhecidas como DCG. Segundo Santos (2022), existem três tipos de disciplinas: as obrigatórias, em que o aluno necessariamente deve cursar para integralização do curso; as eletivas, em que os alunos podem escolher quais disciplinas pretendem cursar, exigindo-se apenas o cumprimento de uma carga horária mínima; as optativas, que não são obrigatórias, mas trazem conteúdos importantes para complementar a formação.

Essas disciplinas contabilizam um total de 3.090h, que são distribuídas em oito semestres. A respeito da inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE no curso de Educação Física, como vimos anteriormente, existe uma disciplina específica que trata somente sobre esses conteúdos, com carga horária de 60h, o que representa aproximadamente 1,9% do total distribuído no curso. Outras quatro disciplinas apresentam em seu programa alguma referência sobre a temática, além de uma disciplina sobre políticas públicas, que apresenta a questão da Educação Especial como uma modalidade da educação. Os Gráficos 8 e 9 a seguir ilustram os dados referentes à carga horária.

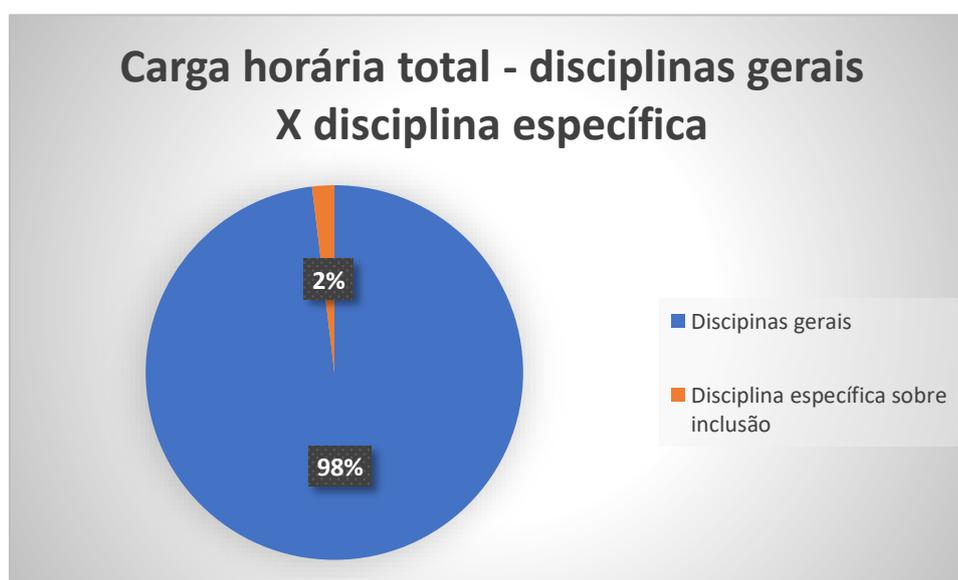
¹⁸ Link para o site da UFSM onde se encontra as informações curriculares sobre o curso de Licenciatura em Educação Física: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/informacoes-do-curriculo>.

Gráfico 8 – Carga horária de disciplinas gerais e carga horária da disciplina específica sobre inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9 – Porcentagem de disciplinas gerais e porcentagem de disciplinas específicas sobre inclusão em relação a carga horária



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando a realidade do CEFD/UFSM, além da disciplina específica, também existem projetos de extensão, pesquisa e ensino, bem como programas e eventos que versam sobre a inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física e que proporcionam essa discussão dentro do centro. Na sequência, apresentamos o Quadro 12 que ilustra o que está sendo desenvolvido no CEFD/UFSM atualmente, em nível de projetos, eventos e programas:

Quadro 12 – Projetos, programas e eventos relacionados a inclusão no CEFD/UFSM

Nº	Nº do Projeto	TIPO	NOME
1	054754	Programa	Programa Segundo Tempo UFSM - Paradesporto
2		Evento	Festival Paralímpico Loterias Caixa
3	059616	Projeto de Ensino	Inclusão através da disciplina de Educação Física na escola: um projeto de ensino e amor
4	053766	Projeto de Extensão	Basquete em Cadeiras de Rodas: oportunizando a prática para pessoas com deficiência física/motora – 2ª fase
5	053463	Projeto de Extensão	“Piscina Alegre”: Atividades Aquáticas para Pessoas com Deficiência – 4ª fase
6	053458	Projeto de Extensão	Estimulação Essencial Motora Aquática para Bebês e Crianças com Deficiência – 4ª fase
7	053457	Projeto de Extensão	Atividades Lúdicas Aquáticas para Pessoas com Deficiência – 2ª fase
8	053456	Projeto de Extensão	Atividade Física e Reeducação Motora Aquática para Pessoas com Deficiência – 2ª fase
9	048966	Projeto de Extensão	Parceiros pela Educação Física Inclusiva
10	050237	Projeto de Extensão	Tênis em Cadeira de Rodas
11	053012	Projeto de Extensão	Goalball: a prática esportiva para pessoas com deficiência visual
12	060533	Projeto de Extensão	Equoterapia – Quinta fase

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Do exposto acima, identificamos 12 ações para além do componente curricular específico, que exploram a temática de inclusão de pessoas com deficiência/NEE. Entre eles, 9 são projetos de extensão, 1 é programa de extensão, 1 é evento e 1 é projeto de ensino. O Programa Segundo Tempo – Paradesporto tem como objetivo geral:

Promover práticas esportivas e de lazer aos discentes da UFSM de nível médio, superior e pós-graduação, assim como promover a vivência de práticas recreativas e esportivas educacionais às pessoas com deficiência que não dispõem de opções de práticas para este fim. Essas ações tem o propósito de atender finalidades educativas, esportiva, saúde, lazer e integração universitária, assim como favorecer a inclusão social e oportunizar a prática de atividades físicas e esportivas e o convívio social.¹⁹

Os objetivos específicos do Núcleo Paradesporto visam oportunizar práticas esportivas educacionais diversificadas, ou seja, atividades que também envolvam recreação, lazer e que propiciem o desenvolvimento da cultura corporal de todos os participantes do Programa. Essas

¹⁹Link de acesso ao site da UFSM, onde constam as informações sobre o Programa Segundo Tempo: Paradesporto: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=67081>.

atividades são desenvolvidas em três locais: na UFSM, por meio dos projetos de extensão Goalball e Basquete em Cadeiras de Rodas, nas instituições especializadas de ensino Escola Francisco Lisboa e na Associação Colibri, na cidade de Santa Maria.

Já o evento que leva o nome de Festival Paralímpico Loterias Caixa é promovido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), com o intuito de proporcionar a experiência de modalidades paralímpicas para crianças e adolescentes com deficiência/NEE, além de promover a inclusão social. A UFSM é representada pelo NAEFEFA e, em maio de 2023, recebeu a segunda edição do Festival, que também já está programado para acontecer no dia 23 de setembro de 2023. As atividades acontecem na pista e no ginásio da UFSM para comportar todos os presentes. Segundo a docente Lúcia, na última edição houve 26 representações de Santa Maria e região, além de atender 252 crianças e adolescentes com e sem deficiência, que se inscreveram como participantes do evento.

O projeto de número 3 tem como objetivo preparar materiais didáticos que deem suporte para professores da rede pública municipal de Santa Maria e acadêmicos do curso de Educação Física, visando o desenvolvimento de aulas de Educação Física com um viés de inclusão educacional.

Outro projeto também voltado para a escola, mas enquanto projeto de extensão, é o de número 9. Este projeto de extensão tem o objetivo de reunir profissionais de diversas áreas, como educação, educação especial, pedagogia, medicina e fisioterapia, com o intuito de promover uma Educação Física escolar inclusiva. Para isso, são propostas palestras, oficinas e cartilhas que abordem a inclusão educacional na Educação Física.

Os outros 8 projetos de extensão podemos destacar 4, que são desenvolvidos no meio líquido, 3 voltados para prática de esporte e 1 que proporciona uma atividade terapêutica, através da equoterapia. Os projetos de número 5, 6, 7 e 8 são destinados a pessoas com deficiência/NEE, proporcionando diversas atividades de caráter lúdico, assim como atividades físicas que visam a reeducação motora ou a estimulação, todas elas através do meio líquido. Esses projetos atingem de bebês a idosos e, além de proporcionar a prática dessas atividades para as pessoas com deficiência/NEE, promove uma experiência para os acadêmicos que atuam como monitores.

Os outros 3 projetos de extensão, de número 4, 10 e 11, desenvolvem especificamente esportes adaptados. O *goalball* é voltado para pessoas cegas ou com deficiência visual, enquanto o basquete e o tênis em cadeira de rodas são destinados a pessoas com deficiência física. Então, esses projetos tem o objetivo de proporcionar a prática de tais esportes.

O último projeto de extensão, mas não menos importante, é o de número 12, que tem como objetivo proporcionar a prática e o acesso de pessoas com deficiência/NEE à equoterapia. Trata-se de uma terapia que utiliza o cavalo como meio terapêutico. É importante salientar que as informações e os projetos podem ser encontrados no portal de projetos²⁰ da UFSM, buscando pelo número do projeto que está indicado no Quadro 12.

Além da realização de projetos, eventos e programas, neste ano de 2023, o CEFD/UFSM, através do NAEFEA, foi aprovado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) para se tornar Centro de Referência Paralímpico. Silva (2023, s/p) aponta que um Centro de Referência Paralímpico:

tem como objetivo criar uma rede de espaços dedicados à prática esportiva para pessoas com deficiência. Neste espaço, jovens de 7 a 17 anos conseguem se iniciar no esporte e até se desenvolverem como atletas de alto rendimento. Algumas modalidades também são oferecidas para adultos. De acordo com a lista da CPB, já há Centros de Referência em 16 estados do país.

O CEFD/UFSM, juntamente com o NAEFEA, será um dos primeiros Centros de Referência Paralímpico do Estado do Rio Grande do Sul, proporcionando práticas diversificadas de esportes adaptados para pessoas com deficiência/NEE. Essas são algumas das ações que estão em andamento no CEFD/UFSM, e que vão além de um componente curricular.

Isso ainda é muito pouco, considerando que as disciplinas não apresentam um tópico ou item a ser desenvolvido, deixando a cargo do professor investir nessa discussão para o componente curricular. A docente egressa Aline relata que:

Acho que é muito pouco, muito mesmo, porque **a gente só tem uma disciplina que trata basicamente disso, de vivência e enfim**. Só uma disciplina não consegue, é a **mesma coisa que tu querer ser uma treinadora de ginástica se tu tiveres só uma disciplina de ginástica**, também é muito pouco, entendeu (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Desse modo, a carga horária que se apresenta para desenvolver a temática da inclusão ainda está abaixo do que se espera da formação de professores, que atuarão nesses cenários. Em seu estudo, Santos (2022, p.81) também constatou que a carga horária na formação inicial está muito aquém do que seria ideal para que o graduando, futuro professor, tenha uma base bem sólida e estruturada [...] para ministrar aulas efetivamente inclusivas para todos”. Em relação à matriz curricular do CEFD/UFSM, egressos e docentes afirmam que:

Ao menos eu penso que **deveria ter no mínimo mais uma disciplina**, que nós podemos desenvolver algo mais prático, **porque tendo apenas uma disciplina em todo o curso, essa disciplina tem que dar conta de explicar toda a parte história, explicar parte mais teórica das deficiências**, como que a gente faz para perceber

²⁰Link de acesso ao portal de projetos da UFSM: <https://portal.ufsm.br/projetos/index.html>.

que tipo de deficiência que nossos alunos tem, e acaba que temos muito pouca experiência prática (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que existe na formação, mas eu acredito **que ainda seja muito pouco pelo tamanho da diversidade que a gente tem na sociedade, de deficiências** (CÉCILIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu entendo como muito pouco, para a formação mínima que tu falou, porque é só ela praticamente, passou pelas cadeiras dela, passou pelos projetos dela. A formação mínima tem quem se envolve com isso, mas de uma maneira geral, **todos os alunos, só a disciplina da prof.^a é muito pouco. Deveria ter uma abordagem muito maior, muito mais regular** (NATHAN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Segundo o docente Vinicius:

Temos principalmente uma professora que tem tomado frente sobre essas questões e tem criado vários espaços aonde existe a participação tanto da comunidade como dos nossos alunos. **Eu tenho dito sempre, que bom que isso está acontecendo, e proporciona para nossos alunos um espaço de aprendizagem que as disciplinas não dão conta**, então a gente já tem criado esses eventos já fazem parte da vida do CEFD, **tem que ter mais coisas sim**, tem que ter mais. [...] tem bastante coisas acontecendo, e claro que a gente tem que criar mais coisas nesse sentido, **mas já tem um lastro que ao menos proporciona que esse debate venha a público** (VINICIUS – DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Mesmo com várias atividades acontecendo, ainda é preciso desenvolvê-las mais, assim como devem ser propostas mais ações, para que a formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM se torne cada vez mais qualificada, subsidiando o desenvolvimento de uma prática coerente, que seja inclusiva e voltada a pessoas com deficiência/NEE na Educação Física escolar.

Nesse sentido, os docentes e egressos foram unânimes em salientar que as ações desenvolvidas no CEFD/UFSM são importantes e elaboradas da melhor forma possível, mas ainda há lacunas na formação de professores de Educação Física no que tange a conteúdos que abordem a inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física Escolar. Os relatos apontam o seguinte:

Eu acredito por exemplo que, como eu comentei, nas minhas disciplinas, eu faço esse trabalho, **mas eu percebo que, agora, o atual currículo não**. Nós **temos uma disciplina só**, que é desenvolvida e que eu acho que é muito pouco. Se tu me perguntares se o currículo, se o curso prepara, só o currículo ele não dá conta, só com uma disciplina. **É preciso varas inserções, pesquisas, leituras, estudos, para aprender a planejar, aprender a pensar ações, atividades**, enfim, um processo de ensino aprendizagem para pessoas com deficiência (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Estou falando que é muito pouco, **deveria ter uma abordagem muito maior, muito mais regular** (NATHAN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho assim, que **está formando minimamente, mas falta muita coisa** (JANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que em parte o CEFD/UFSM está formando [...] eu tento fazer a minha parte, **mas eu percebo que não é o suficiente. Enquanto currículo poderia ser muito mais** (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu tive uma cadeira muito boa, com a professora que desenvolve a disciplina específica, que foi excelente me ajudou muito nessa questão, mas é muito pouco. Ela não entra de vez, não entra a fundo no conteúdo de como tratar de como trabalhar. Então eu vejo como muito superficial, eu acho que o curso em si, como um todo ele fica muito distante da escola, da nossa realidade escolar, ele tem uns momentos de aproximação como os estágios, e outros programas, mas na prática ele está muito distante da escola. E obviamente essa questão da escola, da inclusão e tudo mais fica distante também. **Eu não aprendi a fazer planejamento específico, eu aprendi mais questões de nomenclatura, que a gente sabe que está toda hora mudando, então não sai preparado do curso**, acho que assim **não tive nem 10% do que eu entendo que eu precisaria ter para ter um início de preparação para tal** (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que **em partes o curso proporciona uma formação para essa atuação**. Eu acho que existe a formação, mas **eu acredito que ainda ela seja muito pouca pelo tamanho da diversidade que a gente tem na sociedade, de deficiências**, enfim. Temos as práticas também, mas se limita. Depois, **quando a gente vai para atuação profissional que percebemos que não é bem só o que tinha na formação**, que existem mais coisas. **Então acredito que sim, a formação dá uma base para experiência, mas também acredito que precisamos de bem mais** (CECILIA-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que assim existem muitas deficiências, **e a gente vê de forma muito rápida, não são tantas disciplinas que abordam**. A gente tem uma disciplina específica dentro do curso que trabalha com deficiência e só. Nenhuma outra disciplina trabalha com isso, por exemplo assim, lá no handebol, no voleibol, os professores poderiam abordar, olha se vocês têm um aluno com deficiência o que que a gente pode fazer aqui, no vôlei, que jeito que a gente vai trabalhar se tiver um aluno com amputação no braço [...] então **eu vejo que ela forma de uma certa forma, mas muito específica** (DÉBORA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

A minha formação foi fraca nesse sentido, sabe. Porque se eu for parar para pensar se eu tivesse me formado e não tivesse passado pelo mestrado, não tivesse parado para ler sobre outras coisas, eu não me sentiria apta, só com aquela formação ali, se eu tivesse feito como muitos colegas nossos fazem que só terminam ali, fazem o mínimo necessário e vão para dentro da escola. Tu não sai preparado, porque aprender a adaptar é um fator só, aí tu adapta e tu faz o que com aquilo se não dá certo, se tu não tem coisa para adaptar ou se tu não se sente motivado para isso, se tu não entende porque está adaptando, porque tu está adaptando só para fazer bonito dentro da escola? (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

O atual currículo do CEFD/UFSM, orientado por sua matriz curricular, proporciona uma formação de professores de Educação Física em que se percebe uma carência de subsídios necessários para que esse acadêmico, futuro professor, possa desenvolver uma aula de Educação Física inclusiva. Os conteúdos apresentados oferecem uma base para o desenvolvimento dessa prática, mas não há a possibilidade de aprofundar suas discussões dentro do tempo que se tem disponível.

Também é possível perceber a falta de um conjunto de conhecimentos de didática para o acadêmico, como a discussão sobre o planejamento, legislações que os professores devem saber, conhecimentos mais específicos sobre que se pode, ou não, desenvolver quando o aluno

apresenta determinada característica, além de conhecimentos que subsidiem o processo de avaliação. O egresso Clodoaldo afirma que é importante:

Saber como a gente vai lidar, saber quais são as deficiências, é importante. Eu acho que nos conhecemos muito pouco sobre os tipos de deficiência, sobre o que a gente tem que fazer conforme os tipos de deficiência. E ter digamos assim experiência, nunca nos vamos ter total experiência com a formação inicial, mas temos que ter, no mínimo um pré entendimento de como nós vamos abordar os conhecimentos de Educação Física numa turma em que tem vinte alunos entre aspas normais e um aluno com deficiência, como que nós vamos verdadeiramente incluir (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Além disso, identificamos que o tema de inclusão de pessoas com deficiência/NEE é desenvolvido quase exclusivamente na disciplina denominada “Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais”, o que também acaba contribuindo para que essa discussão não seja tratada de maneira a contemplar o curso como um todo.

A docente Jane relata que “não precisa estar simplesmente no grupo da professora para poder pesquisar sobre deficiência, tu podes estar num grupo de desenvolvimento motor e também pesquisar algo relacionado com a deficiência”.

a gente **não teve esse diálogo**, e a gente **não tinha isso nas outras disciplinas** também. eu acho que é um assunto que tem que ter uma disciplina específica, mas tem que atravessar todas as outras, ainda mais num curso de formação. (EGRESSA CÁTIA)

Mas, o que vejo nessa questão da inclusão, da deficiência, é que seria uma **matéria multi**, todas as outras matérias deveriam ter, entendeu. Por exemplo, a disciplina **de vôlei**, a **disciplina de vôlei** deveria trabalhar a deficiência, a disciplina de futebol deveria trabalhar, não deixar só para a disciplina que trabalha esse tema (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Pedrinelli e Verenguer (2013) relatam sobre a importância de se introduzir no currículo outras disciplinas voltadas a essa temática, afirmando ainda que essa mudança gera uma “infusão e difusão de conhecimentos em vários momentos do curso”, ou seja, com o conteúdo diluído em outras disciplinas de forma a contemplar o curso como um todo. Silvânia relata que:

E aí eu vou dizer que **não é a uma disciplina sozinha fazendo isso que vai impactar como deveria, porque isso não é uma questão que deveria ser de uma disciplina, isso é uma perspectiva, isso é uma visão ideológica de conhecimento de formação de professores e de prática pedagógica**. Eu entendo que um curso precisa se voltar para uma dimensão, que ela é técnica, mas é também sensível, e, portanto, ela é inclusiva (SILVÂNIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Nessa direção, alguns professores do curso comentaram sobre como é desenvolvido o conteúdo programático do seu componente curricular, com vistas a desenvolver a temática de inclusão de pessoas com deficiência/NEE nas aulas de Educação Física. Dentre eles, estão Jane, Elizabeth, Jovane e Ádria:

Procuro sempre trabalhar a partir de uma perspectiva da diversidade, da inclusão dos diferentes corpos. Tem um dia que a temática é sobre corpos com deficiência, porque nós temos corpos com deficiência no esporte, na educação física, enfim, na sociedade como um todo. [...] então acabo trabalhando na perspectiva para discutir o contexto da educação física, da questão do esporte. Trazendo, por exemplo, situações de histórias de paratletas (JANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Nós criamos **planos de aula com situações diferentes**, não vou dizer que são situações problemas, não, mas **são situações reais que acontecem na escola (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).**

Tem uma parte que eu sempre peço para eles realizarem, é observar se tem aluno incluído, também peço para eles olharem com o professor e ver as características, as limitações, de como ele está incluído, como ele trabalha na Educação Física, atualmente, que isso vai ser subsídios para o plano dele. Então eles fazem uma leitura da realidade. Depois que eles fazem essa leitura da realidade e do contexto, **tudo é debatido em sala de aula em termos de seminário, que é interessante em Santa Maria, porque a diversos contextos escolares bem diferenciados**, e claro que dar aula em contextos diferenciados é diferente e tem bastante diálogos, e diálogos muito bons da turma (JOVANE GUISSONE – DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu costumo primeiro explorar um pouco, ter mais informações sobre a situação relatada pelo acadêmico, pela acadêmica. Oriente sempre assim, intensifique o diálogo com direção da escola, com por exemplo, coordenação pedagógica, pra conhecer mais e melhor esse aluno, essa aluna. para mim esse é sempre o ponto de partida. Se tem o diagnóstico, enfim, todas essas questões como um primeiro passo, porque em geral o que eu percebo é que há exceções, **mas a maioria dos acadêmicos, se depara com a situação, ah eu vou ter um aluno cadeirante na minha aula, e agora? Então é uma angústia, um certo susto.** E claro, uma deficiência mental, uma deficiência visual, etc., então esse é o primeiro passo. O segundo passo, é que daí no que tange ao processo de planejamento de ensino, eu sempre procuro observar, e **orientar o planejamento para que o acesso ao conhecimento da educação física que está sendo trabalhado naquele momento, naquela aula que está sendo planejada, ela possa ser acessada por todos e todas.** Para que as experiências com a cultura corporal que vão ser desenvolvidas em aulas elas sejam acessadas por todos e todas a partir das suas possibilidades (ÁDRIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu percebi que **essa questão da sensibilidade, desse exercício de entender a si mesmo, na sua limitação, na sua potencialidade, a suas características, aí está a fagulha a semente para eu ser um professor, uma professora inclusiva né,** porque se eu não sou capaz de perceber o outro na sua especificidade, de entender que aquela minha aula de educação física, ela não é simplesmente um momento que os alunos vão se movimentar, eu não vou conseguir chegar nessa prática inclusiva. Então **na minha disciplina os alunos tem um diário aonde eles vão relatar como é que é o dia-a-dia desses corpos na relação com esses conteúdos tão diferentes.** Quando eu os vejo movimentando essas percepções eu vejo uma fagulha, de um olhar que parte de si para entender a condição diferente da outra pessoa que vai estar ali no futuro. Eles também vão para a escola, porque eles têm uma prática como componente curricular, e lá eles se deparam com a diversidade que é a escola, então eu tenho percebido que isso é muito importante, porque eles relatam para mim que só vão chegar na escola quando eles tão lá no estágio, então isso faz muita diferença, inclusive na questão de lidar com pessoas com deficiência. [...] **Então não basta eu trabalhar um conteúdo que diga as pessoas com deficiência, acessibilidade, capacitismo, se eu não agir de forma ante capacitista, se eu efetivamente não ter a minha prática como inclusiva, então eu tento, eu acho que essa é a forma mais importante, de atuação que eu tenho nessa perspectiva da inclusão é tentar fazer com que a minha prática seja inclusiva ainda que eu não tenha todo o semestre um aluno diagnosticado, porque eu não preciso ter um aluno diagnosticado para**

ter uma pratica inclusiva. Além disso, que faço essas inserções, as vezes eu dou muito assim trabalhos em grupos que eles têm que preparar uma aula e ministrar para os colegas a partir de uma referência, ta, mas nessa turma tem o Rafael que é cego. Então como seria, como o Rafael vai participar dela, isso eu faço com bastante frequência (SILVÂNIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Conforme o exposto, percebemos que, quando esses professores do CEFD/UFMS desenvolvem conteúdos nas suas disciplinas sobre a inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física, procuram trazer alguns exemplos de situações, possibilidades de aulas em que os acadêmicos terão alunos com deficiência/NEE. Dessa forma, os discentes devem pensar o que fazer, o que planejar e como desenvolver uma aula de Educação Física mais inclusiva.

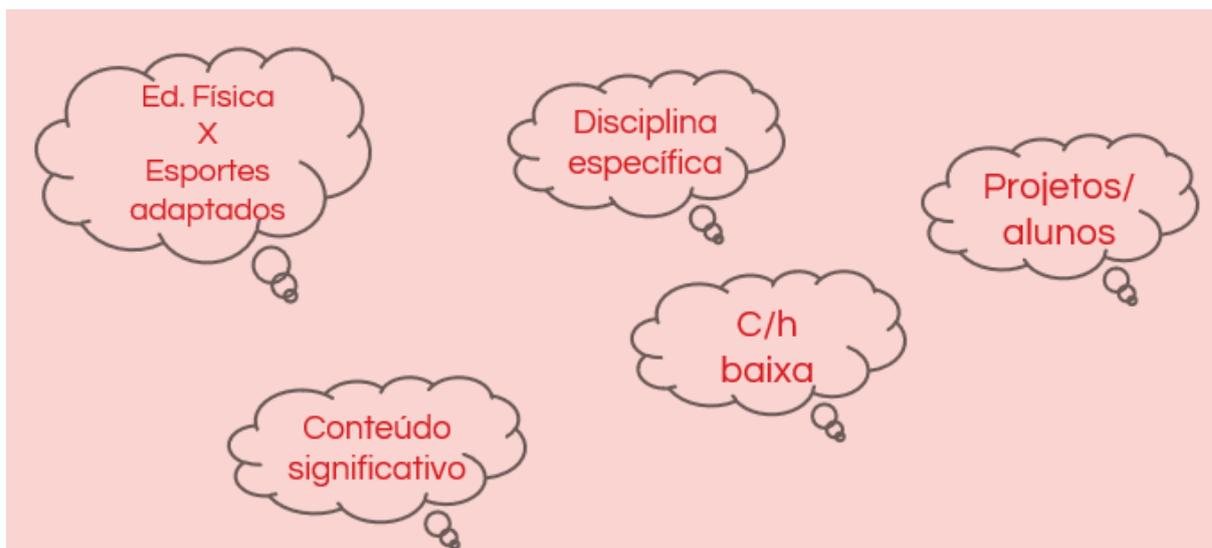
Além disso, Silvânia apresenta uma questão muito importante, destacando que, mais do que pensar em situações, é preciso que a prática de cada docente em formação de professores seja inclusiva. Muito pouco adianta pensar na inclusão, recomendar que os acadêmicos pensem sobre isso, se essa prática exclui, segrega, se é uma prática capacitista, ou seja, “que se refere a todo e qualquer tipo de discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, de forma a entende-las como incapazes” (SILVA, 2019, p.100). Quando olhamos para o aluno e só enxergamos nele aquilo que ele não é capaz de fazer, estamos sendo capacitistas.

Ainda nessa direção, Mello (2016, p. 3272), aponta que o capacitismo “é uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes”. Essas práticas preconceituosas aparecem com frequência nas aulas de Educação Física, a começar pelos professores, quando pré-julgam seus alunos como incapazes de realizar determinadas atividades propostas. É preciso mudar essa realidade, caminhar para uma prática que busque compreender tudo que aqueles alunos conseguem fazer, potencializando todas as suas capacidades.

Assim, após esse panorama geral do CEFD/UFMS e de suas questões pontuais sobre uma Educação Física que se quer inclusiva, iremos adentrar na disciplina específica que aborda o tema e está na matriz curricular do CEFD/UFMS.

6.2.1 A ação docente e a inclusão educacional: o processo de formação

Figura 6 – Palavras-chave tópico 6.2.1



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Educação Física como um todo e, nesse caso, a Educação Física escolar, nasce de uma vertente com viés militarista, médico, higienista, eugênico, esportivista, entre tantos conceitos que tinham como um dos principais objetivos formar corpos saudáveis, atléticos. Assim, as questões mais valorizadas eram a performance, o rendimento, o esporte de alto nível, considerando chegar ao ideal de um corpo considerado belo perante determinados padrões.

Essas vertentes foram tão fortes que muitas delas ainda são perpetuadas na formação de professores de Educação Física e, de certa forma, chegam na Educação Física escolar. Atualmente, o que mais podemos perceber são as questões ligadas aos esportes de rendimento, que também parecem refletir a concepção que a maioria das pessoas têm sobre a Educação Física escolar, como se existisse apenas o esporte e, maioria das vezes, um único esporte, o futebol. Esse foi o modo como a área da Educação Física foi se estruturando ao longo do tempo.

Historicamente, os cursos de formação de professores de Educação Física eram baseados em conteúdos voltados para a saúde e para o esporte. Formavam-se técnicos, e não professores para atuar com a prática da Educação Física nas escolas. Com o passar dos anos, começou a se pensar em questões mais pedagógicas da área, visto que a Educação Física é uma disciplina ministrada dentro da escola. Desse momento até os dias atuais, muito se tem discutido sobre as questões pedagógicas que envolvem a Educação Física.

Dito isso, voltamos nosso olhar para o lugar das pessoas com deficiência/NEE no contexto da Educação Física escolar, compreendendo que a área também direciona sua atenção para uma finalidade terapêutica, de reabilitação (GREGUOL, GORGATTI, 2013). Segundo os autores, as atividades físicas ou esportivas dedicadas a essas pessoas, da forma como

conhecemos hoje, iniciou-se no final do século XIX. O esporte adaptado, ou a atividade física adaptada, ganha maior destaque após as grandes Guerras, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando muitos soldados voltaram para os seus países com algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva ou motora, conforme relatam Greguol e Gorgatti (2013). Os autores apontam que:

Essa situação forçou os governos e as instituições a tomarem uma série de providências para proporcionar aos veteranos de guerra melhor condição de vida. Com essa preocupação evidenciada, muitas pessoas com deficiência começaram a ter acesso à prática esportiva e muitas pesquisas evoluíram para tornar a vida dessas pessoas mais digna e saudável (GREGUOL; GORGATTI, 2013, p.621).

Novamente, percebemos que o tema só ganha destaque na sociedade quando há algum interesse voltado para uma parte privilegiada da sociedade, que precisa desfrutar de algo. Nesse caso, o desenvolvimento de atividades físicas adaptadas e de esportes adaptados ganham destaque porque os soldados precisavam de meios para se reabilitar, para melhorar sua qualidade de vida.

Da mesma forma que a Educação Física escolar, a Educação Física inclusiva se desenvolve em um viés de reabilitação/médico, atrelado a um viés esportivista. A partir dessa constatação, percebemos que durante anos essas pessoas foram privadas das oportunidades de se beneficiar do movimento que a área pode proporcionar, ou então eram separadas dos demais para realizar outros movimentos por se acreditar que não eram capazes de realizar as atividades propostas para a maioria. Podemos observar esta realidade no relato de Pedrinelli e Verenguer (2013, p.3) quando afirmam que:

A mudança de um modelo médico para um modelo pedagógico procurou garantir a prática de atividades físicas no contexto escolar. Inicialmente, os estudantes com deficiência eram engajados em um programa de educação física especial, uma vez que se afirmava que estes não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de Educação Física.

Anos mais tarde, as pessoas com deficiência/NEE começam a ser inseridas nas aulas de Educação Física, muito sob influência da tendência de inclusão social, que começa a se expandir a nível mundial e no Brasil (PEDRIELLI; VERENGUER, 2013). Assim, surge uma preocupação maior com a mudança de pensamento sobre a Educação Física voltada às pessoas com deficiência/NEE, já que o desafio agora é pensar em uma Educação Física que busque atividades visando incluir todos os participantes (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013). Os autores relatam que, “nesse sentido, até mesmo a utilidade do termo adaptada tem disso questionada, no entanto, ainda não surgiu nenhuma alternativa amplamente aceita” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013, p. 4).

Atualmente, ainda há confusão quando falamos em esporte adaptado ou em atividade física adaptada, considerando uma Educação Física Inclusiva. Costuma-se entender que adaptar é incluir, mas, na verdade, as atividades adaptadas dentro da Educação Física escolar são aquelas que podem ser desenvolvidas como qualquer outra, mas não são necessariamente inclusivas, como relata o Professor Daniel ao dizer que:

a questão do esporte adaptado, da atividade, de **como adaptar e da importância de adaptar, isso não é necessariamente inclusão. Então são coisas interligadas, mas não são a mesma coisa** (DANIEL-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Nessa direção, a Professora Maria Carolina também aponta que:

tem **uma grande confusão de inclusão e esporte adaptado nas disciplinas**, eu vejo isso claro na teoria e na prática. [...] Precisam entender que incluir não é adaptar, e adaptar não é incluir. O esporte adaptado está dentro do grande plano que é a inclusão escolar (MARIA CAROLINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Assim, compartilhamos a compreensão da professora Maria Carolina de que o esporte adaptado faz parte de um todo, já que está junto dos demais conteúdos e pode ser desenvolvido na Educação Física escolar mesmo que não haja alunos com deficiência/NEE na turma. A esse respeito, a professora Egressa Bruna defende que “o esporte adaptado **não precisa ser trabalhado somente quando temos algum aluno com deficiência** na sala, eu já trabalhei assim no 9º ano, o vôlei sentado” (grifos nossos). Nessa perspectiva, os autores Portilho, Ramos, Daronco e Oliveira (2021, p. 48) salientam:

Cabe ressaltar, ainda, que a Educação Física Inclusiva se difere da Educação Física Adaptada na maneira como é repassada aos alunos. A Educação Física Inclusiva visa à permissão da inclusão dos alunos com deficiências e NEE no convívio com a turma, enquanto a Educação Física Adaptada visa à adaptação das atividades para serem praticadas exclusivamente por alunos com deficiências e NEE. A Educação Física Inclusiva modifica e adapta as atividades, os jogos e os esportes conforme a necessidade dos alunos, para que todos possam participar.

Desse modo, mais do que adaptar, devemos promover uma Educação Física escolar que seja inclusiva, englobando todos os alunos, para que todos possam participar e tenham acesso a todas as formas de movimento que a Educação Física pode proporcionar.

Com o surgimento dessa nova demanda, também surgiram outras necessidades, uma delas é começar a se pensar na formação de professores de Educação Física buscando capacitar o ensino considerando todas as possibilidades de movimento que englobam os conteúdos da área, visto que a demanda por conhecimentos e estratégias que garantem a participação de todos nas aulas vinha crescendo (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013). Segundo as autoras, no Brasil, a formação acadêmica e profissional voltada a uma Educação Física Inclusiva é datada

de 1980. Em 1981, com o ano Internacional da Pessoas com Deficiência, um diagnóstico apontou que havia pouca atuação dos professores de Educação Física na área de Educação Especial, situação atrelada à falta de qualificação dos profissionais (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013).

Então, começam a surgir eventos e o tema passa a ser mais discutido, o que também reverbera na criação de cursos de Pós-Graduação voltados a discutir a temática. O primeiro foi o curso de especialização em Educação Física Adaptada, criado em 1988 em Uberlândia, Minas Gerais (PEDRINELLI; VERENGUER 2013).

A partir dos anos 90, observa-se a inserção nos cursos de Graduação em Educação Física de disciplinas voltadas às pessoas com deficiência/NEE, que, na época levavam o nome de Educação Física Adaptada, Educação Física Especial ou Educação Física Diferenciada (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013). Sabemos que as disciplinas voltadas a esse tema são de extrema importância para a formação de professores de Educação Física, considerando que, cada vez mais, os alunos com deficiência/NEE estão chegando às escolas e têm o direito de ter acesso a todos esses conteúdos.

Quando indagados sobre a importância de disciplinas que discutam tais conteúdos, os docentes foram unânimes, ou seja, 100% afirmam que esse assunto é significativo para a formação dos professores de Educação Física.

São pertinentes, porque no mercado tu pode trabalhar com todos os tipos de pessoas. Desde uma que a princípio não tenha nenhum tipo de deficiência até alguma outra pessoa que mostre uma deficiência severa. Tem que estar preparado minimamente para realizar tua ação profissional da melhor maneira possível (ALESSANDRO-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Primeiro que não é só pertinente, é uma questão de um direito. A gente pode se remeter a declaração de direitos humanos, Declaração Universal dos Direitos Humanos, a gente pode pensar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se ela propõe uma educação para todos os corpos, na Educação Básica, é pressuposto, um tanto quanto óbvio, que a formação de professores em todas as áreas, de conta de refletir sobre que Política é essa. Então eu não imagino um curso de licenciatura no Brasil, onde as pessoas não conheçam essa política, para mim é inadmissível. Além disso, dessa política, a gente tem a Lei Brasileira de Inclusão, que é um marco importante e tantas outras políticas de bem estar e de direitos que são princípios básicos. Se a gente quer uma sociedade mais humana, mais saudável, mas afetiva, mais colaborativa, ela não vai acontecer se ela não for inclusiva. Então eu não consigo imaginar formar professores sem esses componentes. Não só porque eles vão se deparar com alunos com deficiência na Educação Básica, e eles entre aspas, muitas aspas não estarão preparados, mas porque a perspectiva inclusiva me torna alguém que vai olhar para os processos de aprender e para os alunos que eu estou lidando, todos eles, de uma forma muito mais ampla, humanizada, acolhedora (SILVÂNIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Não só pertinentes, é como eu falei sobre a inclusão, é necessário. Se a gente fala de inclusão, aceita a inclusão, trabalha para a inclusão de todos, esse todos estão em

todos os espaços. Então na formação de Educação Física, seja de professores de Educação Física, dos profissionais de Educação Física, é necessário hoje, ter essa formação (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Acho que tem total importância. Acho que toda a disciplina deveria ter conteúdos voltados para a deficiência porque **as pessoas estão aí, tu vai na escola e elas estão lá**, então essa coisa assim de que só o curso de Educação Especial teria que formar, não, eu acho que todo professor tem que ter essa base. **Na Educação Física vai ter uma pessoa em cadeira de rodas, vai ter uma pessoa surda, vai ter uma pessoa cega.** E aí?! **Como tu vai trabalhar se não tiver essa formação na Educação Física?** (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Com certeza, porque é nosso público alvo, nós vamos encontrar nas escolas, independente se ela é escola particular ou escola pública [...] **então eu acho que a gente vai encontrar na escola**, então se a gente vai encontrar na escola é o nosso público, e se a gente está sendo formado para ser professor de uma escola que **abrange pessoas com necessidades especiais, com deficiência, a gente precisa trabalhar isso na graduação** (PETRÚCIO- EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Sem dúvida. **Ter componentes curriculares na formação inicial que abranjam esse tema é fundamental.** Para primeiro nos entendermos o que se trata o tema inclusão [...] entender o que realmente significa, o que realmente vai significar para a criança, para o aluno, ser incluído numa escola, Saber como a gente vai lidar, saber quais são as deficiências (CLODOALDO- EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Essas falas reforçam o quanto é pertinente incluir no currículo, na matriz curricular, componentes que tragam a discussão sobre uma Educação Física voltada às pessoas com deficiência, não só na formação de professores de Educação Física, mas em todo e qualquer curso que forme professores.

No caso específico do CEFD/UFSM, que já tem uma caminhada de 53 anos de história, três currículos foram desenvolvidos: o primeiro datado de 1969; o segundo de 1990, que tinham uma formação única, ou seja, o formado poderia atuar em todas as áreas da Educação Física; e o terceiro currículo de 2005, que vigora nos dias atuais e rege o curso de Licenciatura em Educação Física, formando professores de Educação Física.

O currículo de 1969 não contava com nenhuma disciplina obrigatória sobre Educação Especial. Em um total de 3.000h, apenas 1.000h eram destinadas à prática esportiva. Além disso, a matriz curricular expressava uma tendência de praticismo, dedicando boa parte do seu tempo à prática de exercícios físicos e pouco sobre as questões mais teóricas (MAZO, 1992).

Já na matriz curricular de 1990, também não havia disciplinas obrigatórias sobre o tema. Apenas a partir de 1994 foi criada uma disciplina de caráter optativo, chamada Introdução à Educação Física Adaptada, que foi ofertada por influência da criação do NAEFFA – Núcleo de Apoio e Estudo da Educação Física Adaptada. Segundo a professora Lúcia:

Existia antes do currículo de 2005 uma disciplina chamada Introdução à Educação Física Adaptada, na época era ACG ainda. Era o um professor da época que oferecia, e era esporadicamente que era ofertada essa disciplina. E ela foi criada em função da criação do NAEFFA que foi em 1994, não sei ao certo a data que ela foi criada, não

sei se ela aparece, mas não era uma disciplina obrigatória era eventualmente ofertada (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO).

Através da análise da matriz curricular vigente, identificamos somente uma disciplina que trata especificamente sobre o tema, que leva o nome de Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais, com carga horária de 60h. Essa disciplina, segundo o programa disponível no site do CEFD/UFSM²¹, tem como objetivo:

Conhecer e compreender os aspectos sócio-históricos e educacionais e identificar os diversos fatores etiológicos relacionados às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE). Conhecer, compreender e interpretar a atuação do profissional e os princípios didáticos-pedagógicos norteadores na Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais. Aplicar e avaliar atividades didáticos-pedagógicas esportivas e recreativas em Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE).

Criada para proporcionar uma prática inclusiva, essa disciplina é dividida em cinco unidades, são elas: Unidade 1 – Aspectos filosóficos, sociológicos, históricos e educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE); Unidade 2 – Etiologia das PNEE; Unidade 3 – Características da PNEE e suas implicações na Educação Física; Unidade 4 – As necessidades educacionais especiais e a Educação Física; Unidade 5 – Jogos, esportes, e atividades físicas adaptadas às PNEE.

Através dessas unidades, é possível perceber que a disciplina se propõe a desenvolver aspectos relacionados ao contexto das pessoas com deficiência/NEE, apresentando as leis relacionadas à temática, as causas que levam a algumas deficiências, bem como as características de algumas deficiências, que podem implicar na prática da Educação Física. A disciplina também se propõe a apresentar princípios didáticos-pedagógicos e, por fim, introduz uma unidade relacionada aos jogos, esportes e atividades físicas adaptadas.

O que podemos perceber, em relação ao programa desta disciplina, é que ela apresenta boa parte dos seus conteúdos voltamos a um viés médico, em que se apresentam as causas e características das deficiências, relacionando ao que pode ser feito ou adaptado em termos de atividades, esportes e jogos no contexto da Educação Física. Nessa direção, a professora egressa Cátia e o professor Daniel relatam que:

A disciplina que tem no curso de Educação Física ela é uma disciplina pensada, a que eu fiz pelo menos, era uma disciplina que pensava só adaptação, que **ensinava o que era cada CID, que ensinava os demarcadores, o que acontecia com cada uma daquelas crianças ali, e como a gente poderia adaptara a aula. E não que isso seja invalido, é obvio que tudo e valido**, tem muitas coisas que eu aproveito (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

²¹ Link de acesso ao programa da Disciplina Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=8789325>.

A disciplina trabalha **muito a questão do esporte adaptado, da atividade, de como adaptar** e da importância de adaptar (DANIEL-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Para a formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, essa disciplina é de grande importância, pois propõe a discussão de uma Educação Física Inclusiva para a matriz curricular, fazendo com que os alunos tenham acesso a esses conteúdos. Conforme afirma Santos (2022, p.66)

é indispensável que a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência e o esporte adaptado seja aberta para que políticas públicas possam ser implementadas e também para que as pessoas sem deficiência conheçam, respeitem e levem adiante a defesa dos direitos alcançados por esse setor da sociedade.

O trabalho desenvolvido no CEFD/UFSM é importante e reconhecido, tanto por professores do curso como por professores egressos, que ressaltam a importância da disciplina. Os relatos de acadêmicos também indicam de maneira positiva a questão da inclusão com outros conteúdos:

Eu tive uma cadeira muito boa, que **foi excelente e me ajudou muito nessa questão** (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Então eu vejo que assim, **a gente tem a disciplina específica que trabalha isso, que nos dá uma base**, então a gente vai trabalhar o que foi passado ali (DÉBORA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eles fazem plano, eles falam em inclusão, eles usam o termo inclusão, e aí quando você vai ver, geralmente, é alguma situação que tem a ver com alguma deficiência. **Aparece mais essa questão possivelmente porque tem a disciplina**, principalmente se eles fizeram a disciplina próximo ou tão fazendo naquele semestre. Então acho que isso aparece, ou seja, **a disciplina desenvolvida pela professora do CEFD/UFSM tem um impacto**, visivelmente (EVELYN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Como é possível perceber através das falas desses professores, ainda que seja um tema de extrema importância, apenas uma disciplina com carga horária de 60h em um curso que possui quarenta e seis disciplinas é insuficiente, pois não se consegue abranger e desenvolver todos os conteúdos necessários. Essa realidade também é apontada por outros professores:

Só essa disciplina ela me ajudou, mas não muito, ainda fico bem perdida, acho que a palavra é essa, a gente fica bem perdida (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu creio que **o que se tem de formação inicial na Educação Física do CEFD/UFSM, é boa, porém acredito que não dá conta, só ela**, de abranger tudo (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

A professora tem um trabalho espetacular, ímpar, diferente dentro da disciplina, tanto é que tem tanto projeto, tanta coisa, e faz com uma competência. **Só que a minha preocupação é uma pessoa só, dar conta de algo tão importante e que tem, não**

sei quantos % da população Brasileira (TEREZINHA GUILHERMINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

É muito pouco. Tive essa cadeira que ajudou muito mesmo, mas não chegou nem perto daquilo que eu entendo que seria preciso para poder trabalhar com esse público de uma maneira mais segura (PETRÚCIO- EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Santos (2022), ao analisar o currículo das instituições superiores de Diadema, em São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, também faz apontamentos sobre as questões de carga horária, demonstrando que, se comparado a outros temas, o tempo dedicado à inclusão de pessoas com deficiência/NEE é muito pouco. A autora afirma ainda que, somente quando identificarmos nas matrizes curriculares dos cursos disciplinas com uma carga horária proporcional, “teremos condições de formar melhores professores para ensinarem os alunos a identificar e a respeitar as diferenças para transformar suas atitudes e ajudá-los na interação e na socialização com os outros” (SANTOS, 2022, p.78).

Além da disciplina que trata especificamente sobre o tema de inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física do CEFD/UFSM, o curso também conta com a atuação do NAEFFA. Criado no ano de 1994, a partir do interesse de alguns alunos orientados pelo Professor Sérgio Carvalho, o NAEFFA teve seu primeiro projeto de extensão denominado como “Atividades Lúdicas e Esportes Adaptados”, cujo objetivo era desenvolver práticas recreativas e desportivas para pessoas com deficiência/NEE (PALMA; FECK; CADÓ, 2021). Ao longo dos anos, o núcleo foi crescendo e proporcionando diversos outros projetos de extensão e de pesquisa, que contribuem para o desenvolvimento da área.

Segundo Palma, Feck e Cadó (2021, p. 245), o NAEFFA atende:

aos alunos com deficiência intelectual, mental, física e motora, visual, auditiva e múltipla, bem como com dificuldades de aprendizagem; com altas habilidades ou superdotação; com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; com disfunções e limitações físico-motoras; com condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves; com transtornos do desenvolvimento; com problemas de saúde associados às necessidades especiais (obesidade, hipertensão, asma, diabetes, etc.). Além disso, presta auxílio aos pais e responsáveis desses alunos.

Também tem como objetivo o desenvolvimento de trabalhos científicos, projetos de pesquisa, extensão e ensino na área de Educação Física Adaptada, além de uma Educação Física Inclusiva, promovendo assim o aprofundamento de estudos relacionados ao tema (PALMA; FECK; CADÓ, 2021). Os projetos ativos proporcionados pelo NAEFFA hoje em dia são:

Programa “Piscina Alegre: Atividades Aquáticas para Pessoas com Deficiência”, envolvendo quatro projetos em meio líquido, sendo eles: “Estimulação Essencial Motora Aquática para Bebês e Crianças com Deficiência”; “Atividades Lúdicas Aquáticas para Alunos com Deficiência”; “Atividade Física e de Reeducação Motora

Aquática para Pessoas com Deficiência”; “Natação para Pessoas com Deficiência”. Também o Basquetebol, Handebol e Tênis em Cadeira de Rodas, Futebol de Cinco, Goalball (PALMA; FECK; CADÓ, 2021, p. 246).

Através das pesquisas e dos projetos realizados pelo NAEFFA, também é oferecido outro espaço de formação, que possibilita o aprendizado e aprofundamento de conhecimentos relativos a uma Educação Física Inclusiva. Esses projetos são de suma importância para proporcionar experiências diversificadas aos alunos, como apontam os docentes:

Então **percebo que muitos alunos avançam e muito nesse sentido quando participam dessas atividades, desses projetos**, de forma mais aprofundada, com mais conhecimento que não somente uma disciplina, uma disciplina é muito pouco, um semestre é muito pouco para gente poder dizer que um aluno está preparado para trabalhar com um aluno com deficiência (ELIZABETH- DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Olha, eu acho assim que quem passou pela disciplina e passou por projetos, tem uma noção. E quando tu tens uma noção, tu sabes por onde começar, mas aí tu vais ter que estudar, voltar ler, e talvez voltar para o centro para continuar participando dos grupos, dos projetos (TEREZINHA GUILHERMINA- DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu só posso dizer que eu me senti “apta” por causa dos projetos, porque eu gostava e participava (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Podemos observar que, principalmente, os projetos de extensão proporcionam uma prática que pode ser considerada um adicional à formação inicial. Esses projetos possibilitam aos acadêmicos se inserir, pesquisar e discutir a inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física escolar. Apesar de proporcionar toda essa experiência, não podemos aferir que elas contribuem efetivamente para a formação, já que a participação nos projetos de pesquisa ou extensão depende do interesse de cada aluno. Isto é, nem todos passam por essa experiência, que está além do currículo, um aspecto que também é algo apontado pelos professores:

Além do esforço dos professores, **eu acredito que deva ter também um interesse dos próprios alunos em pedir para os professores trazerem esses assuntos ou irem atrás eles próprios** dos assuntos por conta própria, ou conversando com pessoas tanto aqui quanto lá fora (ALESSANDRO-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Nem todos têm esse interesse. Então, eu acredito que em parte e que **vai muito do interesse de cada um** também (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Tem projetos, existem projetos, **mas isso vai muito do interesse do aluno, e às vezes o aluno ele tem interesse naquela atividade**, mas ele tem maior interesse em outra, e **não tem tempo de entrar em quatro, cinco projetos ao mesmo tempo**, então ele **direciona para aquilo que ele tem maior interesse**, e acaba que ficando meio capenga as outras áreas (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

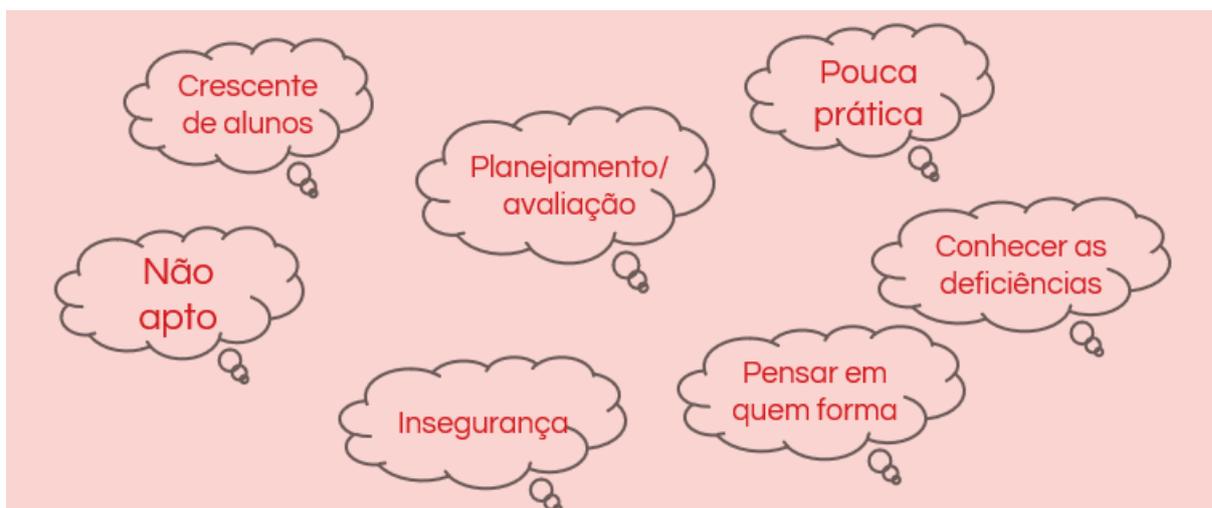
Além do interesse, a participação do acadêmico pode ser afetada pelo tempo. Como citado por Clodoaldo, muitas vezes o acadêmico interessado em determinado projeto acaba por

não ter tempo de participar de outros projetos, relacionados a diversificados assuntos. Assim, a participação do acadêmico em projetos é condicionada ao seu interesse e tempo disponível.

A partir do que discutimos até aqui sobre a formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM, questionamos: como foi e como está sendo a atuação desse egresso na escola? Como ele se sentiu, ou ainda se sente, frente a uma turma que inclui alunos com deficiência/NEE? Essas questões serão discutidas na subcategoria seguinte, buscando apresentar um pouco sobre as experiências desses egressos no chão da escola.

6.2.2 A docência numa perspectiva da Educação Física inclusiva: o que não está incluído na formação?

Figura 7 – Palavras-chave do tópico 6.2.2



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A cada dia que passa, percebemos maior presença de pessoas com deficiência/NEE nas escolas, situação que demanda uma qualificação constante dos profissionais para melhor atendê-los. A docente do curso Lúcia afirma que hoje “a pessoa com deficiência está num caminho mais aberto, as pessoas com deficiência elas estão se mostrando mais, elas estão chegando mais para todos nós”. Nessa direção, o egresso Clodoaldo também relata que:

Eu lembro que eu deveria ter em torno de uns cinco alunos com deficiência quando eu entrei, hoje dificilmente tem uma turma que não tenha aluno com deficiência, fora aqueles alunos que já estão em investigação, que a escola já percebeu que existe alguma deficiência e que a família já está indo atrás, e isso que dou aula em uma escola de 1200 alunos, e quarenta e duas turmas. E aí tu imagina a quantidade de alunos que tem deficiência. E se o tema não for tratado com seriedade esses alunos vão ficar naquelas, vão passar na escola, vão estar incluídos na escola, entre aspas, mas e o desenvolvimento dessas crianças? Será que eles realmente vão ter o desenvolvimento que eles poderiam ter tido se tivesse um debate? (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Ainda que o último censo do IBGE, que data do ano de 2010, possa apresentar dados considerados desatualizados, por conta do espaço de tempo entre o ano da pesquisa e os dias de hoje, a pesquisa já apontava que 24% da população brasileira possuía algum tipo de deficiência. Segundo dados do censo escolar da Educação Básica de 2022, o percentual de matrículas de alunos na Educação Especial tem aumentado a cada ano.

Em 2022, segundo censo escolar, houve um total de 1.527,794 matrículas de alunos com deficiência, sendo 183.510 matrículas na Educação Infantil; 1.001,139 matrículas no Ensino Fundamental 1 e 2; 204.233 matrículas no Ensino Médio; 8.830 matrículas na Educação Profissional subsequente e concomitante; 130.082 matrículas no EJA. O nível de ensino que mais tem matrículas é o Ensino Fundamental, talvez por ser o nível com maior tempo de duração, enquanto o que recebe menos matrículas é a Educação Profissional, ou seja, numericamente, alunos com deficiência não tem chegado no ensino técnico.

Assim, chegamos a um percentual de 94,2%, considerando alunos de 4 a 17 anos, matriculados na Educação Especial em classes comuns. No setor Estadual, encontramos o maior número de matrículas, com 98,8%, e no setor privado o menor número, com 63,6% de matrículas. É possível perceber esse aumento na prática através das falas dos docentes egressos entrevistados, os quais foram unânimes em relatar que tiveram e ainda têm alunos com deficiência em sala:

Eu tive e tenho ainda (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Sim, tenho ainda, alunos com algum tipo de deficiência (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Tive desde que eu comecei a trabalhar em escola. Antes de ingressar no município eu trabalhava em escola particular, sempre tive sim, e o que eu mais encontrei foi autismo, com Síndrome de Down, poucos com deficiência física, poucos (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Sim, já tive vários, principalmente o autismo nas escolas (CECILIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que ano passado na creche, eu tinha 8 salas, ou 10 salas, das 8 salas que eu dava aula, **7 tinha alunos com deficiência**, só uma sala não (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu tenho um aluno com deficiência intelectual e motora nos anos finais, e outros nos demais níveis (DÉBORA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Minha primeira experiência e contato com a questão dos alunos com deficiência, foi o ano passado nos anos finais. **Numa turma eu tinha três alunos**, autistas, de 12, 13 anos (JERUSA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Esses dados revelam a importância de se investir, cada vez mais, em conhecimentos que auxiliem os professores e futuros professores, que devem ser desenvolvidos na formação inicial e continuada, garantindo o suporte para desenvolver uma ação docente que atenda a todos. Louzada (2017) aponta que a atuação do egresso do curso de Educação Física se concentra na educação básica, motivo pelo qual é necessário estabelecer uma discussão para compreender se esses professores estão preparados para a diversidade que eles vão encontrar nos espaços escolares.

Para a autora, “é sabido que, com o movimento em favor da Educação Inclusiva, nos deparamos com grupos cada vez mais heterogêneos nos espaços educacionais” (LOUZADA, 2017, p. 41). Essa realidade pode ser observada na fala dos docentes egressos entrevistados, os quais, ao serem perguntados sobre como se sentem para desenvolver sua atuação com pessoas com deficiência/NEE a partir dos ensinamentos obtidos na sua formação, relatam ter dificuldades e não se sentirem aptos:

Não me sinto apta, ainda não me sinto 100% preparada, **é um desafio assim muito grande**, muito grande mesmo, a gente não tem noção assim, eu falo por mim, eu não tinha noção quando eu estava na faculdade, e tu chega na prática parece que tu não estudou nada (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu sempre tenho insegurança, então quando eu soube que tinha esses alunos eu **fiquei um pouco insegura**, porque a gente sempre pensa será que eu vou conseguir incluir esses alunos, será que ele vai se sentir bem, será que ele não vai se sentir excluído. Mas foi tranquilo trabalhar com eles (DÉBORA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Então, em alguns momentos me senti apto, em outros não. Eu tive dois alunos de cadeira de rodas, um ele só não tinha o movimento das pernas, era mais fácil de trabalhar, mas eu tinha outro que tinha uma deficiência bem severa, no movimento das mãos, dos braços e com o passar do tempo eu fui conseguindo desenvolver, mas **no início foi bem difícil, até entender o que ele poderia fazer**, como ele poderia fazer, querendo ou não **bate aquele certo receita**, do que que tu pode ou não fazer com aquele aluno. **Então algumas deficiências eu tive mais facilidade, em outras não, outras eu achei mais complicado, e foi um desafio bem grande** (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Hoje em dia eu me sinto um pouco mais seguro, mas **não me sinto totalmente preparado para**. Mas **quando eu me deparei eu não sabia muito o que fazer**, foi na tentativa e no erro, foi conversando, conversando com o próprio aluno, com a própria aluna, **pois não tive um preparo para me deparar com isso** (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Me sentir totalmente preparada, eu acho que não (CECILIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Tiveram alguns casos que eu assumi que até assim, conversando com a prof.^a ali da escola, com a rede, eu falei para ela, **olha a gente não tem formação para isso** (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

O que podemos perceber é que os egressos do CEFD/UFSM estão sentindo dificuldades na sua atuação quando se deparam com os alunos que possuem alguma deficiência/NEE, ou seja, os egressos não estão saindo totalmente preparados do curso. Assim, os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos podem não estar sendo suficientes para dar conta do que esses egressos vão encontrar na escola.

Frisamos as falas de Clodoaldo e de Petrúcio, quando eles dizem que, além de não se sentirem preparados, apontam que seu aprendizado consiste na tentativa e erro, ou seja, na prática. De início, esse contato pode gerar insegurança porque muitas vezes não se sabe o que pode, ou não, ser desenvolvido em uma aula. Além disso, também foram apontadas dificuldades em relação ao planejamento para as aulas de Educação Física, que deve incluir a todos, somada a dificuldades de como atuar, como lidar com o aluno. Essa situação se explicita nas seguintes falas dos egressos:

Então, para mim ainda é **muito difícil planejar e adequar as atividades para a pessoas com deficiência**, alunos com deficiência (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Não tive um preparo para atuar, para fazer um planejamento diferenciado, para fazer **uma avaliação diferenciada**, para entender todo o processo daquele aluno especificamente. Já errei, já teve casos que uma família veio falar comigo para tentar encontrar outra forma de trabalho porque realmente é na tentativa e no erro, porque a gente vai, vai tentando entender, mas quando vê a gente vai cometer um erro ali que também é um aprendizado, mas assim, estou mais seguro do que eu faço, mas **não me sinto totalmente preparado para isso ainda** (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Em seu estudo, Fiorini e Manzini (2014) também apontam que os professores encontram dificuldades relacionadas às estratégias de ensino, especificamente na escolha dos conteúdos e durante a elaboração dos planos de aula. Os autores frisam a importância de ampliar a discussão desses temas durante toda a formação inicial, considerando a oportunidade de se adquirir diversos conhecimentos para essas e outras dificuldades apontadas pelos egressos possam surgir durante o percurso profissional, sendo enfrentadas e superadas pelo melhor caminho.

Outro ponto de dificuldade levantado tem relação com a falta de conhecimento das diversas deficiências, a fim de identificar a melhor forma de atuar. Também se levantou a situação em que um ou mais alunos com deficiência, em uma turma com demais alunos sem deficiência, como elaborar uma atividade em que todos sejam incluídos, sem excluir ninguém. A fala do egresso Clodoaldo apresenta essa questão:

Saber como a gente vai lidar, saber quais são as deficiências, eu acho que nos conhecemos muito pouco sobre os tipos de deficiência, sobre o que a gente tem que fazer conforme os tipos de deficiência. E ter digamos assim experiência, nunca nós vamos ter total experiência com a formação inicial, mas nós precisamos ter, **no**

mínimo um pré entendimento de como nós vamos abordar os conhecimentos de Educação Física numa turma em que tem vinte alunos entre aspas normais e um aluno com deficiência, como que nós vamos verdadeiramente incluir sem privilegiar ele ou privilegiar os outros (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos)

O docente do curso Daniel corrobora essa fala de Clodoaldo, ao trazer questões que envolvem a complexidade de pensar uma aula que deve incluir a todos, sem excluir ou privilegiar ninguém. O docente diz que:

Enquanto eu estou focando aqui talvez eu esteja tirando a oportunidade de alguns de aprenderem e desenvolverem outras habilidades, **então isso é um pouco complexo, [...] incluir dentro de uma sala onde você tem 25 alunos, com uma diferença muito grande de alguém que é muito dispare disso, como trabalhar? Eu não tive essa formação, e eu acho que o nosso aluno ainda não tem**, e os nossos professores na escola também não tem, aquele professor de português, de matemática, de Educação Física, eles tiveram uma formação para isso? Não. Esse é o grande desafio da inclusão, como essas diferenças tão grandes se consegue minimizar (DANIEL-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Outro ponto apresentado foi a falta de vivências mais voltadas para a prática, que não se limitem a conteúdos teóricos, sugerindo uma contradição, já que, em um curso de Educação Física, deve-se trabalhar com o movimento, investindo na parte prática. Essa vivência pode proporcionar ao acadêmico uma experiência mais próxima do que ele irá encontrar no seu futuro campo de atuação, possibilitando que se observe na prática aquilo que ele estuda na teoria, entendendo quais são as limitações na realidade escolar. Essa questão também é apontada pelos egressos do curso:

Temos muito pouca experiência prática. E eu lembro que **todas as vivências práticas que nós tivemos foram muito produtivas, eu mesmo inclusive utilizei várias assim**, mas foram poucas (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Às vezes é muita teoria e não te prepara para a prática (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Como eu te disse várias vezes, eu lembro das aulas, eu acho que o que a gente teve na teoria foi muito bom, a professora era muito boa. Claro a gente teve algumas aulas práticas. **A questão é, que a gente tenha talvez uma formação boa teórica, mas o que falta é a implementação lá na escola, eu acho que falta essa prática**, não sei, essa coisa individual mesmo do professor com o aluno, ou também das questões dos recursos humanos, desses próprios tutores. Essa questão da implementação, eu acho que a teoria a gente teve uma base muito boa (JERUSA-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Fiorini e Manzini (2014, p.51) também apontam que há maior incidência de conteúdos teóricos do que práticos nas disciplinas sobre Educação Física e inclusão, “quando era ofertada, se atrelava a teoria, abordava na maioria das vezes a deficiência física e situações hipotéticas de deficiência”. Essa situação distancia cada vez mais o acadêmico da realidade escolar, afinal, quando falamos do campo hipotético, nem sempre nos aproximamos da realidade encontrada

na prática. Da mesma forma, nem sempre será possível desenvolver aquilo que foi aprendido na teoria, pois falta essa aproximação. Nessa direção, o docente do curso Vinicius relata que:

Eu tenho a concepção e tenho, nos espaços que eu posso debater, clareza dessa discussão, **muito do que está se produzindo na formação inicial e nos programas de pós-graduação tem muito pouco a ver com a intervenção, eu acho que ainda nós estamos formando professores do arco para dentro**, a universidade ainda está de costa para as escolas e para os outros campos de intervenção **e isso na educação física fica muito evidente**. Então tenho colocado e tenho defendido que nós precisamos mais sim ter ações e atividades aonde os alunos possam vivenciar o campo de intervenção de diferentes formas, desde observação, desde acompanhamento com o professor, desde planejamento por que o ser professor, a coisa mais fácil é dar aula, a complexidade que é ser professor é muito mais do que dar aula, o cotidiano do professor dentro da escola e nesse sentido **ainda eu vejo que nós estamos distantes, ainda é muito incipiente** (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO).

Assim, Vinicius reforça a importância de que o futuro professor esteja engajado em experiências ligadas com seu campo de intervenção. Na sua visão, o currículo do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM contribui muito pouco nesse sentido, então é preciso que tais aproximações sejam mais desenvolvidas para qualificar essa formação.

Outro ponto relatado como uma dificuldade diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de uma aula para as crianças com deficiência/NEE, mais especificamente do nível de ensino da Educação Infantil, já que os alunos são menores e dependem mais dos professores. A esse respeito, a egressa Jerusa aponta que:

Para a Educação Infantil, muitas vezes eu não me sinto apta, como te disse, é outra realidade, **são alunos de quatro anos** que os pais ainda não aceitam o diagnóstico, então aquela criança **ela não tem um diagnóstico, não tem um acompanhamento**, não toma medicação, não sei como funciona sobre isso. **E aí tem dias que simplesmente nada acontece na aula, então tem dias que eu não me sinto apta**, a pedagoga também não se sente apta, e ninguém dali se sente apta, e ainda a gente ouve da mãe que três professores não são suficientes para barrar o aluno., barrar a energia do filho. **Então na Educação Infantil eu tenho muita dificuldade mesmo** (JERUSA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Ano passado então **eu trabalhei na creche**, e nunca tinha tido contato com criança pequena assim, e fiquei com medo de começar porque achei que não ia dar conta. **Em relação a deficiência, eu tinha um aluno do G6, que o grau dele era bem alto**, não falava não verbalizava, não socializava, e **era muito difícil fazer com que ele participasse das minhas aulas**, acho que de todas as aulas que eu dei o ano passado para a sala dele que era três vezes por semana, não sei te dizer quantas, mas foram pouquíssimas que ele conseguiu. Sentar na roda ele não sentava, nas brincadeiras de roda, batata quente, ovo choco a gente tentava com que ele sentasse junto, a professora sentava junto comigo, eu ficava na roda, **a gente tentava, mas não dava** (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Percebemos, então, a necessidade de conhecimentos que subsidiem esse egresso para o trabalho envolvendo as crianças com deficiência que estão na Educação Infantil. Quanto à questão da Educação Infantil no CEFD/UFSM, o que não cabe discutirmos, mas vale citarmos, é que não estão previstas disciplinas de estágio para esse nível de ensino. Os estágios no CEFD

são divididos em três: um para os anos iniciais do ensino fundamental, outro para os anos finais e outro para o ensino médio. Assim, destacamos a falta de discussão sobre a Educação Infantil, pois existe apenas uma disciplina, que é DCG, voltada para o debate dessa temática.

Um ponto também destacado por alguns egressos, que ajudou a minimizar um pouco as suas dificuldades de atuação, foi a participação em projetos. Como já discutimos anteriormente, o CEFD/UFSM disponibiliza diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à área de inclusão de pessoas com deficiência/NEE, mas a participação nesses projetos depende do interesse dos acadêmicos e do tempo disponível para participação. Então, muitos acabam passando pelo curso sem essa experiência, que, conforme o relato de alguns egressos, ajuda a pensar sua atuação profissional:

Eu acho que eu tive um ponto positivo na área da deficiência em relação aos outros colegas da Educação Física justamente **porque eu me inseri num Núcleo de Educação Física Adaptada, e isso já fez uma diferença.** Porque participando dos projetos de extensão que seria dentro do Piscina Alegre voltada a pessoas com deficiência, com paralisia cerebral, tinha um autista lá também, **então assim, ali a gente desenvolvia e aprendia muitas atividades voltadas a esse público, então eu acho um ponto positivo** (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Participei de vários projetos, então acho que isso ajudou muito a ter um crescimento profissional bem mais proveitoso. Acho que na faculdade a gente tem a disciplina, mas é tudo muito raso, né!? **A gente aprende muito mais através de, às vezes, os projetos que a gente vai se incluindo** (CECILIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu só posso dizer que eu me senti um pouco preparada por causa dos projetos, porque eu gostava e participa (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Então, ressaltamos a importância da oferta de projetos e de sua participação durante a formação, já que essa experiência pode contribuir com a aquisição de conhecimentos sobre outros temas, além de proporcionar experiências práticas voltadas ao seu desenvolvimento. Segundo o relato dos egressos, esse processo é um ponto positivo durante o planejamento e atuação no campo profissional.

Além das dificuldades sentidas pelos egressos, também percebemos inquietações nas falas dos docentes do curso, que, por vezes, apontaram se sentir inseguros, pois não tiveram esses conhecimentos na sua formação. Também se destaca a necessidade de uma formação continuada para dar conta de desenvolver aulas que incluam todos os alunos, relacionando os conteúdos de inclusão com os seus temas.

Falta muita coisa, porque **se eu vou analisar a minha formação, não se discutia nada disso,** eu fui me deparar numa escola estadual, quando **apareceu um aluno down, e eu fiquei muito assustado e tive muita dificuldade e aprendi muito com esse processo.** Nós enquanto professores não fomos formados para isso, nós

estamos aprendendo sobre isso (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

No campo educacional a gente tem uma série de desafios **que é de formação de professores, inicial ou continuada**, mas é também das próprias instituições como um todo, da gestão, eu vejo como algo coletivo e que a gente precisa tratar mais, e falar mais, e debater mais, não dá para dizer que nós incluímos, e as pessoas com deficiência efetivamente, estão aqui, elas estão supostamente incluídas. Mas quais ações efetivamente são realizadas para que essa inclusão ocorra. **Eu já tive alunos e alunas com deficiência**, tanto ao trabalhar na pedagógica quanto ao trabalhar na educação física, e assim, **no início eu tive dificuldades porque na minha formação ela tem lacunas nesses aspectos, tive apoio da universidade em questões pontuais e as vezes no que eu tinha dúvidas e busquei procurar** (ÁDRIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que também passa pelo fato **de nos docentes termos uma compreensão também da importância da inclusão desses conteúdos**, por exemplo, eu te disse **que eu não sei, não tenho certeza do que significa a palavra capacitismo, então isso denota falta de uma formação**. E eu vejo isso não só em relação a própria deficiência, mas de outros temas também (JANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

A gente sempre pensa na formação inicial, mas é interessante pensar quem faz, quem forma a formação inicial. Para o professor universitário também é importante uma formação continuada, principalmente porque estão abrindo acessos, isso é ótimo, mas eu vejo a inclusão puxando para o ensino superior, **que não é só criar acessos, mas manter ali, e também não é só manter espaços físicos, acessos, mas pedagogicamente manter**, eu não posso dar a mesma aula que eu dou para outros, eu tenho que incluir realmente, **eu sinto certa carência assim, de quem recorrer nesse sentido. É importante a formação de quem forma** (JOVANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Então, como ressalta o docente Jovane, é preciso investir também na formação de quem forma, já que os atuais alunos podem atuar profissionalmente no ensino superior. Ainda que em número reduzido, esses serão os professores formadores, que também precisam de conhecimentos sobre a inclusão, se considerarmos que a sua formação apresenta carências nesse aspecto.

Desse modo, percebemos que os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresentam lacunas na formação de uma Educação Física inclusiva, o que se reflete na atuação docente. Os docentes apontam as dificuldades encontradas quando é preciso pensar e desenvolver aulas inclusivas, conforme o relato da docente egressa Alana:

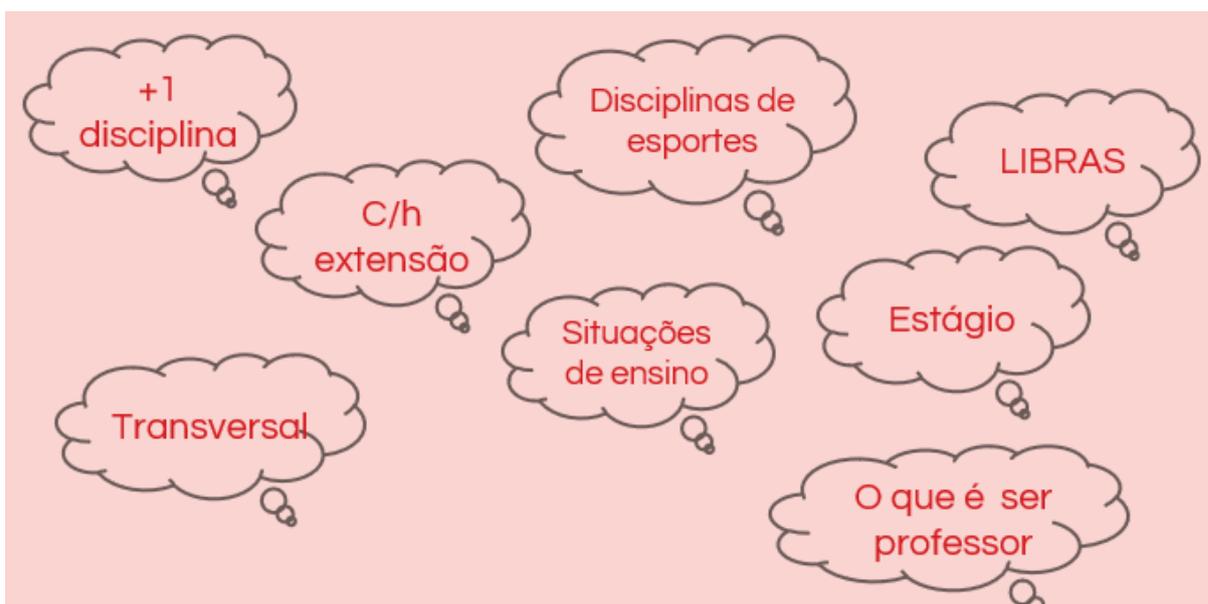
Se a Educação Física tivesse me oportunizado, não sei se é a palavra certa, total experiência, que eu estou plenamente pronta para trabalhar, eu não teria feito Educação Especial, **talvez eu não teria buscado uma formação continuada na Educação Especial para conhecer o restante**, o público alvo que seria o público alvo, além de deficiência as pessoas com transtornos de desenvolvimento e também as altas habilidade, que também eu não tinha conhecimento (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Desse modo, é preciso pensar em maneiras de qualificar esse processo de formação inicial, buscando minimamente dar um norte para a atuação desses egressos. Segundo Louzada

(2017, p.50), 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”. Dessa forma, no tópico a seguir iremos apontar algumas alternativas apresentadas pelos docentes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM para que a formação possa ser qualificada, no sentido de dar subsídios relacionados à inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física escolar.

6.3 ALTERNATIVAS PARA “SUPRIR” AS BRECHAS FORMATIVAS

Figura 8 – Palavras-chave do tópico 6.3



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como podemos perceber, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresenta algumas lacunas, tanto em termos do número de disciplinas específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência/NEE, quanto em conteúdos voltados à Educação Física inclusiva que constituam disciplinas técnicas para a formação em Educação Física escolar. Sendo assim, os docentes e os egressos do curso apontaram algumas alternativas para que essa formação seja mais qualificada, de modo que os futuros professores possam sair desse curso com maiores condições de atuar com os estudantes atendidos pela Educação Especial. Portanto, algumas alternativas serão apresentadas como sugestão do que pode vir a integrar a formação do curso de Licenciatura em Educação Física.

Uma das alternativas citadas foi a de trazer mais experiências práticas para as disciplinas, seja através de observações na escola ou de uma prática curricular que proporcione experienciar aulas voltadas para pessoas com deficiência/NEE. Segundo o docente Daniel, “às vezes eles passam por muitas disciplinas básicas sem terem ido para a escola”, então esse seria um ponto importante. Outros participantes contribuem com o debate:

Então eu penso que **deveria ter no mínimo mais alguma disciplina que desse conta de desenvolver vivências mais práticas**, de diversas deficiências, tratando de deficiência física, mental, aluno surdo, cego (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Apresentar alguma coisa mais prática, ajudaria bastante (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que estar na escola, é o ir para a escola. Ir para a escola e observar o que está acontecendo, mergulhar naquela realidade. **Ir para o ambiente onde existe isso incluído, e tentar fazer dentro da disciplina o que tu observa de diferença, e comportamentos, e interações e aspectos**, eu acho que permitiria eles compreenderem melhor esses elementos da dificuldade, o que eles vão enfrentar lá fora. [...] **Então desde o primeiro semestre começar a vivenciar isso, então talvez conhecer mais**. Estar na escola com mais frequência, permite uma leitura mais dinâmica disso, de estar lá e olhar para o diferente, **porque a gente foca muito aqui no “normal”, não no diferente** (DANIEL-DOCENTE EGRESSO, grifos nossos).

Essas falas, expressam a necessidade de ampliar essas práticas, já que se percebe a falta do tema durante a formação. Mais do que somente observar, seria interessante tentar efetivar pelo menos uma prática na escola, como ressalta o docente Daniel, para que essas vivências comecem desde o primeiro semestre do curso. Ainda segundo este docente, o curso costuma focar em experiências com alunos sem deficiência.

Uma das alternativas que também vai nessa direção é citada pela docente Silvânia, que aponta a curricularização da extensão, advinda do Conselho Nacional da Educação – CNE a partir da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e da outras providências” (BRASIL, 2014). Essa resolução preconiza uma carga horária de extensão obrigatória para os cursos de Graduação, ou seja, o aluno agora tem que passar por essas experiências. A esse respeito, Silvânia aponta que:

A gente pegou uma legislação **que ela coloca na formação das graduações no Brasil, uma carga horária de extensão**, e aí como que a gente a gente dividiu essa carga horária de extensão por várias disciplinas do campo prático, tem carga horária extensionista. **Então a gente trabalha os conteúdos, mas a gente tem que fazer uma extensão com os alunos. Então por exemplo, eu vou te dar o exemplo da minha disciplina, ela tem 90hs, olha a carga horária que tem. Ela tem 90hs e 15hs é de extensão, e aí onde é essa extensão, ela é obrigatória dentro das 90hs, na minha disciplina acontece dentro de um projeto**. Então o que que acontece, eu tenho

certeza Bhanca **que dessa forma todos os alunos do curso XX que se formarem a partir de então vivenciaram essa experiência porque passaram pelo projeto.** Aí tu vais me dizer 15hs é muito pouco, sim, é muito pouco, mas é uma possibilidade muito interessante. **Então eu acho que essa carga horária de extensão ela é muito importante, é uma possibilidade muito interessante, e que a gente poderia então ter realmente a presença maior de pessoas da comunidade que não estão no ensino superior, e essa extensão pode acontecer na escola** (SILVANIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Outra alternativa apontada se refere ao fato de que o curso trata a inclusão como um tema transversal, ou seja, desenvolvendo esses conhecimentos em diversas disciplinas, cada uma se relacionando com seu conteúdo específico:

Em relação ao CEFD, eu acho **que qualquer disciplina poderia abordar superficialmente essas inclusões**, algumas mais para um deficiências físicas que eu diria que é mais o meu caso, outras mais intelectuais, outras pra outros tipos de inclusão que devem ser feitas. **Se cada um conseguisse fazer isso** (WENDEL-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu penso que todos os conteúdos que nós temos na Educação Física eles podem ter como eu disse né, um olhar criterioso para pensar em como nós vamos efetivar eles, mas não que precise ter especificamente conteúdos próprios. **Os próprios conteúdos que a gente já tem eles têm que estar mediados por essa construção. De como tornar acessível para as pessoas com deficiência.** Não percebo que a gente tenha que criar algum conteúdo diferenciado, mas realizar a aproximação desses conhecimentos com ações que os alunos possam realmente trabalhar com pessoas com deficiência e se colocar no lugar delas (ELIZABETH-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Ter uma disciplina específica, eu acho que é importante manter, até para ver algumas proposições em termos de atividade física, **mas ela tinha que ser incorporado como um tema que perpassa, um tema transversal em todas as disciplinas, assim como direitos humanos, assim como tem outras temáticas que tem perpassavam assim.** E quando tu tá formando a licenciatura, **todo esse conhecimento vai para a escola.** Na minha visão seria isso, talvez trabalhar, e **vou puxar um conteúdo bem específico o voleibol, que além da técnica e tática, e alguns procedimentos, mas também direitos humanos no voleibol, inclusão no voleibol** (JOVANE-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que falta bastante, para dar segurança para a pessoa, o aluno jamais vai sair com segurança, não importa, isso aqui ou aquilo ali, ou natação ou judô, não vai sair com segurança, **mas para talvez ajudar nesse conteúdo que é totalmente transversal**, que é a educação física adaptada, e transversal, são conteúdos transversais **que precisava passar por tudo** (ANTÔNIO-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Todas as alternativas apresentadas podem proporcionar maior segurança para que os egressos atuem com suas turmas, visto que esse conteúdo “transversal” poderia ser trabalhado de forma mais ampla, sendo diluído em outras disciplinas e não apenas de maneira específica. Sabemos que nunca teremos total segurança, como aponta o docente Antônio, mas isso poderia proporcionar maior aporte para os professores. Também nessa direção, podemos observar a indicação de se trabalhar com a inclusão em disciplinas que contemplem os esportes investindo em subsídios para desenvolver tais práticas na escola:

Eu acho que os esportes, eu vejo que eu tenho bastante dificuldades nessa parte dos esportes. Porque as vezes eu me sinto assim, tu vai fazer um vôlei, aí tu tem possibilidade de fazer um vôlei sentado, mas as vezes tu fica assim parece que focando, só na pessoa, só no aluno com deficiência, eu tenho essa impressão. Claro que tu tens várias possibilidades de fazer o esporte, mas as vezes tu fazer só esse, tu não vai estar focando? **Então eu gostaria que tivesse mais essa parte dos esportes, e de todos assim, atletismo, basquete, vôlei, enfim, toda essa parte dos esportes.** Que eu tive assim foi mais atividades voltadas para cada tipo de deficiência, mas não acho que contemplou muito essa parte dos esportes (BRUNA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Seria interessante que outras disciplinas trabalhassem isso. No vôlei, ou no basquete esse aluno com deficiência tem o braço direito ou esquerdo amputado ele jogaria a bola do basquete com o braço direito, com mais dificuldade, então de que forma eu posso fazer. [...] Porque as vezes a gente chega, e por exemplo, **principalmente nos anos finais que a gente trabalha mais com a questão esportiva**, que o esporte está mais presente, **as vezes a gente pensa meu deus, e agora o que que eu faço, de que jeito vou incluir esse aluno** (DEBORA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que deveria ser trabalhado durante as disciplinas dos outros professores, por exemplo, e principalmente os esportes, porque é o que tu vai trabalhar na escola, querendo ou não é isso, tu vai trabalhar os coletivos e individuais, e brincadeiras, brincadeiras jogos e enfim, **essas disciplinas eu acho que já deveriam embasar alguma coisa sobre a inclusão, deficiência enfim.** Não precisa ser específico para paralisia cerebral, é uma coisa geral, eu acho que isso (ALINE-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Trazer o tema inclusão de pessoas com deficiência/NEE aliado aos esportes é uma alternativa que pode auxiliar os egressos a trabalhar os esportes na escola, sem excluir ninguém. Os docentes do curso também apontaram outra opção, ainda nesse viés transversal, propostas de situações que envolvam alunos com deficiência, trazendo para contextos da realidade. Dessa forma, os alunos podem pensar sua prática a partir da disciplina que estão cursando:

Trabalhar mais situações problemas, trazer mais a realidade do mercado. Qual é a realidade do mercado? O professor estar na sala com vinte crianças normais e uma com deficiência, ou duas com deficiência, e **aí fazer um plano de ensino e saber como fazer. É vivenciar mais a prática, a realidade** (TEREZINHA GUILHERMINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Podemos, agora pensando, inserir no plano, e por exemplo, fazer uma vivencia de alguma coisa, agora vamos fazer o seguinte **“Bhianca, olha só, a gente tá querendo desenvolver esse conteúdo e a gente tem um aluno com autismo, ou a gente tem um aluno Down, em tal situação”, posso propor devolver pra turma, fazer um trabalho, uma atividade em grupo, “nós vamos planejar uma aula, nós temos uma turma, a gente tá ensinando tal conteúdo, e chegou um aluno novo” e aí aquela história, tá sempre chegando.** Aí eu posso pegar grupos, estou pensando isso agora, já vou inserir no próximo plano. **“Ah, aqui chegou um aluno com autismo, pra vocês chegou um aluno que usa cadeira de rodas, pra vocês chegou um aluno com deficiência visual severa, pra vocês chegou um aluno surdo que usa aparelho, tem audição residual, faz leitura labial”.** [...] é, talvez tem que inserir os tópicos e tal”. **E de repente, criar situação concreta, quase, uma situação simulada, mas que projete pra concretude da escola. Como eu faço? A escola tem tais e tais condições.** Quando eu faço aquele primeiro exercício, geralmente que eu faço um primeiro exercício que vocês fazem um plano ainda, não pra escola

diretamente, colocar essa questão. **Ou, colocar disperso, “tem um aluno que tá sofrendo um tipo de bullying por causa da sua condição étnico-racial ou porque é um aluno trans”. Eu acho que é por aí que eu vejo.** Em construção (EVELYN-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Em algumas disciplinas que eu trabalhei nos últimos semestres **eu trabalhava muito com situações problema, e aí eu colocava a situação, se tu chegar tem trinta alunos vai vim um aluno down, um outro assim, o que você faria para essa situação.** Ou você tem um cadeirante o que você faria, ou você tem um aluno agressivo, o que você faria com isso, como você enfrenta o problema, aquele que não quer jogar com o outro. **São situações de ensino, que como eu venho da escola eu vivenciei muito essas situações e eu parei de ficar naquele ensino tradicional.** Para mim foi fantástico nesse sentido de que eu proporcionava a inserção dos alunos e a discussão que aludia o chão da escola. **Então você traz essas situações e aí a gente incluir essas questões principalmente da inclusão. [...] Então eu trabalhava e eu tenho defendido essas perspectivas do ensino,** de você trabalhar (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

As “situações problema” podem ser uma variação interessante, pois provoca o acadêmico a pensar sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física escolar, refletindo sobre como pode planejar sua atuação em determinadas situações. Em relação ao planejamento, o egresso Petrucio relata que também seria interessante incluir nas disciplinas conhecimentos relacionados à inclusão, explorando formas de lidar com as pessoas com deficiência/NEE em sala:

Uma coisa assim que me fez muita falta, que eu acho que é muito interessante é **o próprio trato com as pessoas, tu saber lidar com as pessoas,** saber conversar com as pessoas, de entender como que a gente vai abordar uma pessoa com deficiência na frente dos outros alunos, se a gente tem que fazer essa abordagem na frente de todos, se não pode ser na frente de todos. **Eu acho falta muito esse trato, esse entendimento de como abordar um aluno, acho que esse é um ponto bem importante.** A questão da avaliação desses alunos, geralmente quando se trata da questão intelectual e tudo mais, é por meio de parecer, então como a gente constrói um parecer qual o entendimento de avaliação desses alunos, a gente vai reter, não vai reter, pode reter. [...] Acho também que a **questão do planejamento, acho que isso é uma discussão meio certa que teria que ter.** Então eu diria que a questão da abordagem desses alunos, como abordar esses alunos, a questão do processo avaliativo desses alunos, a questão da legislação específica, a questão do planejamento e o conhecimento mais aprofundado de cada deficiência ali que se enquadra nesse processo (PETRÚCIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Petrúcio destaca um ponto importante, pois precisamos pensar sobre o planejamento da aula para que ela seja de fato inclusiva. A disso, é possível pensar em modos para avaliar o aluno com deficiência nesse processo de aprendizagem. Além de trabalhar esses conteúdos de forma interdisciplinar no curso, é importante buscar questões multiprofissionais, como aponta a docente Maria Carolina, quando afirma que “as pessoas têm que ter humildade para **trabalhar de forma multiprofissional, e trabalhar na formação do aluno isso**” (grifos nossos). Essa proposta considera unir as áreas comuns para desenvolver uma ação profissional integrada, que contribua com o desenvolvimento do aluno.

No CEFD/UFSM, não está prevista a disciplina de LIBRAS na matriz curricular, ainda que esse componente curricular seja obrigatório, como previsto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No documento, o ensino de LIBRAS deve obrigatoriamente estar presente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. Isso também é apontado como uma falta do curso, como um conhecimento que deveria ser ofertado:

Eu praticamente, falo por mim, **tenho muita dificuldade de me comunicar com um aluno que tem deficiência auditiva**, eu conheço muito poucos sinais de LIBRAS, então para eu poder me comunicar eu tenho que fazer um curso de LIBRAS fora, e se nós tivéssemos uma outra disciplina, quem sabe ao menos o básico nos sairíamos tendo esse conhecimento (CLODOALDO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que disciplinas voltadas a deficiência visual, eu acho que a LIBRAS (ALANA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Também no sentido de contribuir com as práticas da formação de professores do CEFD/UFSM, foi apontada como alternativa o desenvolvimento de um estágio voltado para a área da inclusão, a fim de garantir que todos os acadêmicos passem por essa experiência, como apontam o docente António e a docente egressa Jerusa:

Seria importante um estágio, umas observações, umas coisas de estar mais na realidade mesmo, **porque no meu estágio eu não me deparei com alunos especiais, sabe, eu acho que muita gente não teve esse contato** (JERUSA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Eu sou um grande defensor disso, **eu acho que as pessoas tem que ter pelo menos um estágio e saber trabalhar com vários tipos de pessoas que necessitam, que tem essas necessidades especiais**. Esse é meu olhar, eu acho que a graduação não pode simplesmente pensar que ela vai dar conta com disciplina, não vai, e ela não dá conta só com disciplina, a não ser que você realmente no estágio já tenha expertise prática desse tipo de orientação. Eu acho que por mais que seja uma das melhores referências, um dos melhores professores, **o que realmente vai te dar segurança, é iniciar o processo de intervenção [...] no caso específico que é o teu trabalho eu acho que precise talvez um estágio, não obrigue, mas orienta o aluno a trabalhar os alunos com essas necessidades** (ANTÓNIO-EGRESSO DO CURSO, grifos nossos).

Fiorini e Manzini (2014) também apontaram alternativas que vão ao encontro das falas dos participantes, quando defendem a oferta de uma disciplina de estágio em que se possa construir um momento de aprendizagem significativa. Essa proposta dialoga com a pesquisa de Gelamo (2016, p. 129), já que o autor também relata sugestões que envolvem a criação de um estágio direcionado às pessoas com deficiência/NEE, em que “as justificativas que mais se destacaram foram pela interação que se possa ter com as PcD no ambiente escolar (26) e o fato de adquirir maiores conhecimentos por meio da prática”. Louzada (2017, p. 80, grifos nossos) aponta ainda que

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.

Além disso, também é importante desenvolver nas disciplinas os conhecimentos que se relacionem a uma perspectiva de inclusão no sentido amplo, que apresente os direitos das pessoas com deficiência/NEE. Mais especificamente, o direito de acessar as aulas de Educação Física e os conteúdos que voltados à formação de professores no geral, rompendo com a concepção tecnicista da Educação Física. Muitas vezes, entende-se que o professor de Educação Física é um técnico na escola, quando na verdade ele é um professor. Podemos observar essa questão nas seguintes falas:

Acredito que o tema principal é a inclusão. Porque somos diferentes e algumas questões, e restrições, e a resistência digamos assim de trabalhar, porque nós acreditamos que a única pessoa diferente é aquela pessoa com deficiência que está na nossa aula, e na verdade não é, **todos somos diferentes**, então trabalhar a questão da inclusão de todos numa educação física se faz em todos os conteúdos. Se faz no esporte, seja no vôlei, no basquete, enfim, se faz no atletismo, se faz na natação, se faz em todos os espaços (LÚCIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Eu acho que é muito nesse sentido de preparação do que que é ser professor sabe, a gente não é técnico, a gente não é bacharel dentro de uma escola, a gente é professor. Então isso é uma outra coisa, claro que a gente tem o nosso conhecimento, é claro que é importante ensinar a parte técnica de cada coisa porque é um conhecimento. E daí porque que eu estou falando isso, porque eu acho que as vezes o que falta especificamente para a área, para todas as áreas na verdade. **Dentro da escola eu pouco vejo esse olhar sabe, eu acho que de uma forma geral a gente fica muito ensimesmado dentro do nosso conteúdo. Então o que falta é o sentido da educação, é uma disciplina que se coloque disponível para pensar o que é uma escola, e aí dentro disso a gente para pra falar sobre N teorias sabe, e eu acho que isso é uma disciplina importante**, e disciplina mesmo não aquela que a gente tem lá de teorias, fundamentos epistemológicos e filosóficos e históricos e políticos da educação, que tu tem que ver tudo em um semestre. Então é isso, é nesse sentido que tem que ser reformulados os currículos daqui para adiante sabe, que tem que ser pensado um currículo novo de formação de professores que propriamente dialoga com o que é a escola hoje, que ela é diferente da escola que a gente foi aluno, que a gente foi estudante, é muito diferente. [...] **Então para mim é isso, formação de professores tem que falar sobre o que é ser professor, porque as vezes falta, as vezes a gente fica falando sobre o que e educação física, sobre qual a importância, sobre várias coisa, e também é importante, mas sobre o que é ser professor a gente não fala, então para mim o espaço está aí de diálogo, tanto para falar sobre inclusão, como para falar sobre, enfim o que eu já tinha falado antes** (CÁTIA-EGRESSA DO CURSO, grifos nossos).

Então eu acho que o ponto de partida, desse aspecto, porque eu acho que é o que vai nos ajudar a compreender então o que é a educação escolar, para que, ou qual o objetivo ou a finalidade dela, ou a quem ela se volta, ela se dirige, ou seja, para todos e todas, **a educação é um direito, precisa ser um direito, não só em texto de lei, mas precisa efetivamente assegurando para todos e todas.** Isso de saída diz respeito a uma dada visão de mundo, dentro da nossa sociedade, e **aí a partir disso, dessa questão educacional mais ampla, caminhar para os nexos, relações com o ensino, a relação professor aluno, o trato dos conteúdos da Educação Física, e a Educação Física em si, ou seja, de uma visão de mundo inclusiva, uma sociedade inclusiva** (ÁDRIA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

A partir do exposto, podemos perceber diversas alternativas riquíssimas, que poderiam auxiliar de diversas formas para qualificar o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Então, procurando contribuir com essas e tantas outras questões do curso, foram criados momentos de discussões entre todos os docentes e, quando necessário, entre docentes e alunos. Desse modo, a formação do profissional de Educação Física pode ser debatida e qualificada, como aponta o docente Daniel:

E outra coisa, que eu acho que falta aqui nesse curso, no centro como um todo é os professores do curso da licenciatura discutirem essa formação. Hoje o que o Fernando faz, eu não sei, por isso que eu te digo, eu não sei o que os outros fazem, como que eles fazem, o quanto que o que eu falo e trato na minha disciplina é importante para eles até para mudar o meu foco, daqui a pouco eu precisaria saber, oh é importante que tu foque mais nisso aqui, porque aqui vai contribuir. Então não tem, as disciplinas elas estão montadas, mas elas têm uma conexão teórica, mas elas não têm uma concepção filosófica vamos dizer assim. Então assim, a gente discuti, inclusão todo mundo faz, mas o que que é conhecimento da área? O que nos professores de Educação Física temos como meta e objeto pela nossa formação? A gente não senta para discutir isso, e não senta para falar de inclusão. Cada um faz o seu (DANIEL-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Não discutimos. A gente fala um pouco as vezes em departamento e um pouco em colegiado, que são estancias que reúnem um grupo de professores (TEREZINHA GUILHERMINA-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

A gente tem vivido essas ações e essas discussões nos pequenos espaços que a gente tem de reunião mais coletiva. Mas assim do CEFD como um todo é muito pouco, é uma reunião por ano, as vezes duas reuniões gerais em função da dinâmica que tem a universidade e essas questões. Mas isso está mais sobre a responsabilidade dos colegiados de todos os cursos que trata dessas questões (VINICIUS-DOCENTE DO CURSO, grifos nossos).

Através de debates com a participação de todos os professores, é possível pensar em mudanças efetivas, identificar as brechas, entender alguns processos, e construir um currículo que desenvolva mais conhecimentos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência/NEE. Atualmente, sabemos que está em discussão a nova proposta pedagógica do curso no CEFD/UFSM, cuja matriz curricular atualizada deve entrar em vigor no primeiro ou segundo semestre de 2024.

Pouco se sabe sobre as alterações curriculares, pois não foi possível acessar os documentos que estão sendo preparados. Apenas podemos antecipar que se pretende investir na curricularização da extensão, ou seja, algumas disciplinas terão uma carga horária específica, o que pode proporcionar uma aproximação dos acadêmicos com a realidade de seu futuro campo de atuação. Outra informação que se pode adiantar é a de que haverá uma entrada única para os acadêmicos, que irão cursar dois anos de núcleo comum e, logo após, deverão escolher entre a Licenciatura ou o Bacharelado. Então, o curso segue por mais dois anos com disciplinas

voltadas para os objetivos da área escolhida, o que é previsto pela Resolução nº 06/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física.

Em relação à temática que aborde uma Educação Física inclusiva, sabemos também que se organizará em duas disciplinas de caráter obrigatório, uma comum aos dois cursos, ministrada em algum momento dos dois primeiros anos de formação, e uma disciplina específica, que deve explorar questões envolvendo uma Educação Física inclusiva, também a ser ministrada em um dos dois anos previstos. O novo currículo também deve contar com uma DCG de esportes adaptados, que será ofertada aos alunos que demonstrarem interesse. Essa DCG foi recomendada pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, como forma de incentivar o estudo do assunto. Vale lembrar que o CEFD, através do NAEFA, está se tornando um Centro de Referência Paralímpico.

Assim, percebemos que tais mudanças são necessárias para o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. É preciso pensar em reformulações, refletindo sobre qual tipo de formação se espera, entendendo de maneira positiva o despertar de novas perspectivas. Parece clichê, mas ainda assim é algo que deve ser cada vez mais reafirmado, considerando as nossas concepções sobre as pessoas com deficiência/NEE: o ideal seria que não precisássemos falar em inclusão, se todo esse movimento acontecesse sem a necessidade de rótulos, sem que fosse preciso pensar no desenvolvimento de uma inclusão educacional na Graduação ainda nos dias atuais, anos depois do início das discussões sobre o tema. O docente Nathan aponta esse fato quando diz que “é paradoxal tu usar o termo inclusão, numa coisa que não tinha nem que ser adotado como termo”. Portanto, é imperativo agir de maneira determinada e resiliente na busca por excelência na formação dos estudantes e futuros professores. Ainda chegaremos ao momento em que não será mais necessário abordar a inclusão, mas sim contemplando uma Educação Física acessível a todos e todas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM JOGO EM ABERTO

É sempre um desafio encerrar o que começamos, mas este é o momento de expressar os resultados da nossa pesquisa, deixando explícita nossa ideia. Então, para começar, importa afirmar que esta pesquisa manteve sempre como guia o problema central: **Quais os elementos presentes na formação do professor de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria que possibilitam a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais?**

Com o intuito de responder ao nosso problema de pesquisa, analisamos o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, entrevistamos docentes e egressos da área para buscar entender essa realidade. Após essa experiência, acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados.

Ao analisar as 37 matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Brasil, foi possível identificar que trinta e seis dessas universidades contam com pelo menos uma disciplina voltada para a Educação Física numa perspectiva inclusiva. A UNB, em seu PPC datado de 2011, é a única universidade que não apresenta nenhuma disciplina na matriz curricular que trate especificamente sobre essa temática. Consideramos esse fato preocupante, pois esta universidade pode ser considerada umas das mais importantes do Brasil, que está formando professores de Educação Física sem considerar sequer uma disciplina obrigatória sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física como parte percurso formativo de seus acadêmicos.

Além disso, observamos também que, das noventa e uma disciplinas encontradas nos PPCs analisados, trinta e quatro são disciplinas de LIBRAS, desenvolvendo a Língua Brasileira de Sinais, um conteúdo obrigatório desde o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dos trinta e sete PPCs analisados, seis não possuem essa disciplina, ainda que sua obrigatoriedade esteja prevista o Brasil há dezoito anos, ou seja, os cursos não estão cumprindo a lei vigente. Desses seis cursos, três estão localizados no sul do Brasil: dois no RS, dentre os quais um é justamente o curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Ao analisarmos o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, constatamos que sua matriz curricular mais atualizada é datada de 2005, ou seja tem 18 anos de história, apresentando diversas falhas desde a sua implementação em relação à legislação vigente. Um desses pontos é a falta da disciplina de LIBRAS como componente obrigatório no curso, algo já previsto em lei, como foi discutido ao longo desta tese. O curso disponibiliza a

oferta de algumas vagas na disciplina de LIBRAS **como DCG**, mas sem prever a inclusão do tema no PPP (2005) do curso. A disciplina está listada apenas no site do curso, onde encontramos a lista de todas as DCG's.

Além disso, é importante salientar que a disciplina de LIBRAS é ofertada pelo Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM, isto é, ela não acontece no CEFD/UFSM e é pouco divulgada por lá, de modo que não há garantia de que os acadêmicos irão buscar por esse conhecimento.

Dessa forma, o PPP do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM apresenta apenas uma disciplina que trata especificamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência/NEE e a Educação Física, a qual tem uma carga horária baixíssima, correspondendo a 1,9% da carga horária total do curso. Devido à baixa carga horária, muitas vezes essa única disciplina não consegue abranger o conteúdo necessário para a formação em uma perspectiva de Educação Física inclusiva. Também observamos que a formação sob a ótica da Educação Especial está concentrada em uma docente, já que disciplina em questão é ministrada pela mesma pessoa há muitos anos. Esse profissional também é responsável pela maioria dos projetos que englobam a inclusão de pessoas com deficiência/NEE, fazendo com que a comunidade acadêmica sempre se dirija a essa pessoa quando é preciso tratar sobre a inclusão educacional. Logo, podemos notar uma “personalização” da formação.

Por meio das análises das ementas, também identificamos disciplinas que apresentam alguma referência em sua bibliografia sobre inclusão relacionada à Educação Física. Apenas três disciplinas apresentam na ementa uma bibliografia básica voltada sobre o tema, enquanto outras duas disciplinas apresentam uma bibliografia complementar, mas sem incluir um tópico como conteúdo a ser desenvolvido, o que não garante o desenvolvimento do tema por parte do docente. Também identificamos uma disciplina sobre políticas públicas, com um subitem que trata das modalidades da educação, onde consta a modalidade da Educação Especial. Esse é o panorama atual do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, conforme o PPP (2005), no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência/NEE.

Alguns docentes entrevistados ainda apontam que, por vezes, desenvolvem em suas disciplinas conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência/NEE através de situações que desafiem esses acadêmicos a pensar uma aula com a presença de alunos com determinadas características. Outros afirmam desenvolver suas aulas no formato de discussões, caso o tema venha a surgir pela demanda dos alunos. Esses pontos dependem muito do interesse dos docentes, pois o assunto não está descrito no PPP ou em ementas.

Outro aspecto encontrado no CEFD/UFSM sobre a inclusão de pessoas com deficiência/NEE na Educação Física se refere aos projetos, de ensino e extensão, que são espaços interessantes de aprendizado. No entanto, também não são uma garantia de experiência, pois os acadêmicos irão participar conforme seus interesses e horários disponíveis.

Mais um ponto a ser debatido é que a maioria dos conhecimentos desenvolvidos no curso versa sobre os esportes adaptados, ou adaptação de atividades, que são pensados a partir de alguma característica do aluno. Não deixa de ser um aspecto, porém o curso precisa voltar seu olhar para as questões de inclusão educacional desses alunos, buscando o desenvolvimento de uma Educação Física escolar efetivamente inclusiva.

A partir dessas lacunas, os egressos do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM apontam algumas dificuldades na sua atuação docente quando se deparam com alunos com deficiência/NEE. De acordo com seus relatos, notamos as dificuldades em planejar, avaliar e pensar atividades que englobem todos os estudantes presentes na aula, sem excluir ninguém. Além dos egressos, os próprios docentes do curso também apresentam dificuldades quando precisam atuar em uma turma do ensino superior que tenha alunos com deficiência/NEE. Os professores afirmam se sentirem despreparados, pois também não tiveram em sua formação inicial conteúdos que capacitasse para tal. Então, para além de qualificar a formação inicial atual, é preciso investir formação continuada de quem está formando esses futuros professores.

Assim, ao final da pesquisa, concluímos que os subsídios formativos integrantes do processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, voltados à inclusão educacional, ainda são incipientes. É necessário criar um número maior de disciplinas sobre o tema, e as disciplinas existentes devem inserir elementos que relacionem a área específica da Educação Física ao desenvolvimento das pessoas com deficiência/NEE.

Portanto, defendo a tese de que é necessário repensar e inserir, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, elementos que venham a constituir e garantir uma formação inicial que repercutirá no processo de docência em serviço.

É preciso que o CEFD/UFSM repense seu currículo, propondo reformulações contribuam cada vez mais com a formação do futuro professor de Educação Física, para que se pense a Educação Física de maneira atrelada à inclusão de pessoas com deficiência/NEE.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?** Motrivivência, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 44-54, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p44>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ANTIPOFF, H.; BARBOSA, Y. **Material para Estudo da Experimentação Natural no trabalho – década de 1940: Escola Rural D. Silvério** – Outubro de 1943 – Como Método de Experimentação. In: CDPH (Org.). Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1943 - 1992. 3 v.
- APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. Editora Artmed. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315584/> . Acesso em: 27 dez. 2021.c
- AZEVEDO, Fernando de. **“Higiene e saúde”**. Educação Física (53), p. 40-42.
- BARBOSA, Andreza. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, p. 343-360, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mXh465f7ZRRhRT4MG4tM57d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BEZERRA, Adriana Mamede Carvalho. **A formação de Professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. 2017.178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BIRK, Márcia. **Interesses e disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BORGES, Everton Cardoso. **Formação de Professores para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRASIL. Conselho Federal de Educação – CFE. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: DIREITO a educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do ministério público Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasil, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para todos.** Jontiem: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontien-1990>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, Página 116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53 de 1966.** Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/11/1966, Página 13416. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53, em 1968.** Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/11/1966, Página 13416. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.276/1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de dezembro de 1999; 178o da Independência e 111o da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do

Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União, Brasil, DF, 2 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set., 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.**

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540 e em 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/11/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **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 de outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Último acesso: 20 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei Federal 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.393/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fevereiro, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em 15/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, DE 27 de Dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez., 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 31 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set., 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out., 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resolucao-cne-cp-1-2009-segundalicenciatura-pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de março de 2011 – Seção 1 – pp. 14-15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201%2C%20D,E%2018,Diploma%20de%20Licenciatura%20em%20Letras.. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020,

Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 03 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 215, 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. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 138, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial N.º 1.793,** Brasília MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr., 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 69, de 1969.** Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 set. 1987. Seção 1, p. 172. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 6 de abril de 2009.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União,** Brasília/DF, 7 abr. 2009. Seção 1, p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 10 dez.2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48-49. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Rio Grande do Sul. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura**. UFSM, 2005.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Decreto Legislativo no 198, de 13 de junho de 2001 que aprova a Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília. 2001.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, p. 359-379, 2016.

BREYER, Patrícia Alves. **Educação Inclusiva: transpondo barreiras para uma inclusão educacional**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial**. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J *et al.* (Org). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 166p.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; DA COSTA, Renata Luiza. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 9, pág. e208996575-e208996575, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3004587-diretrizes-curriculares-nacionais-para-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-para-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-de-2015-e-2019-perspectivas-pr%C3%A1tica-e-emancipadora. Acesso em: 10 dez. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de Educação Física**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2ªed. Rio de Janeiro: Graal. 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. Autêntica, Belo Horizonte, p. 125-142, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf. Acessado em: 10 dez. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

DE AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André. **Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/231>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DE SOUZA NETO, Samuel 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, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DE SOUZA, Calixto Júnior. **Formação de Professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em bola de neve e respondent-driven sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53f. TCC (Graduação) – Curso de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Brasiliense. São Paulo. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas v. 36, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

EDLER, Rosita. **Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. 1977. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **“Sistema Educacional Inclusivo”**: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho Colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

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.

FLORES, Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. **Formação em Educação Física**: um olhar para a inclusão escolar. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, Nº 150, Noviembre de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDO, I. Metodologia da Pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1989. cap.6, p. 69-90.

GALLERT, Adriana Ziemer.; LOUREIRO, Denise Gomes; SILVA, Marinalva do Rego Barros; SOUZA, Raquel. Castilho. **Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey**. Artigo elaborado como requisito parcial da disciplina de Pesquisa em Educação, ministrada pela Profa. Dra. Wivian Weller, no curso de Mestrado em Educação da UnB – Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18055/18055.PDF>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDO, I. Metodologia da Pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1989. cap.7, p. 91-116.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. In GARCIA, R. M. C. (org.) Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED**. Revista brasileira de educação especial, v. 17, p. 105-124, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.; MICHELS, Maria Helena. **Educação especial nas políticas de inclusão**. Revista Retratos da Escola, v. 8, n. 15, p. 329-352, 2014.

GATTI, Bernardete. et. al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 10 dez. 2021.

GELAMO, Katia Garcia. **Formação Inicial em Educação Física: o caso da disciplina de Educação Física Adaptada**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores**. Revista Formação em Movimento, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GÓES, R.S. de. **O direito à Educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)**. 2009. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GREGUOL, Márcia; GORGATTI, Tiago. **O esporte para pessoas com deficiência**. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade Física adaptada: qualidade**

de vida para pessoas com necessidades especiais. 3.ed. ver. E ampl. – Barueri, SP: Manole, 2013.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IORA, Jacob Alfredo; DA SILVA SOUZA, Maristela; PRIETTO, Adelina Lorenzi. **A divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos.** Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-473, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63979>. Acesso em: 10 dez. 2021.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil.** Autores Associados. Edição do Kindle., v. 35, n. 124, p. 255-256, 2017.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** 11.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. 87 p.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial (1974/2016).** 2018. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física.** 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

MARTINS, Kelly Cristina Pinto. **Formação de Professores de Educação física :Desvinculação Teoria e Prática.** 1997. 28f. Monografia (Graduação em Educação Física) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MAZO, Janice Zarpellon. **A história do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: um relato cronológico.** Monografia (Pós- Graduação) do Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desporto, UFSM, Santa Maria (RS), 1992.

MAZO, Janice Zarpellon; BEGOSSI, Tuany Defaveri; OLIVEIRA, Raquel Valente de. Linha do Tempo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. In: RIBAS, João Francisco Magno; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. **Memórias das trajetórias e desafios no cinquentenário do CEFD/UFSM.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 304 p. – (Coleção Educação Física).

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos.** In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu. Arquivos de Evento: Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5789-int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo. Ed. 2011.

MELLO, A. G. Deficiência incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, V.21, n.10, p.3265-3276, out., 2016.

MENEZES, Regiane Silva de. **Experiências de bullying escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. **A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/53293>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1313>. Acesso em: 31 de out.2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, M. C. (Org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. cap. 3, p 61-77.

MORICONI, Gabriela M.; MARCONI, Nelson. **Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?**. In: Encontro Nacional de Economia, 36., 2008, Salvador.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2014.192p.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 10 dez.2021.

OLIVEIRA, Tatiane Pereira. **A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial**. 2021. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal**. Educar em Revista, n. 18, p. 185-199, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8zLpXgkwyJ9sfzv363GrFWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. **Formação inicial e currículo no CEFD/UFES**. Pensar a Prática, Goiania, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PALMA, Luciana Erina; FECK, Roberta Marostega; CADÒ, Lenice de Fátima. Educação Física Inclusiva e Formação Profissional: A Trajetória do CEFD/UFES e NAEFEA. In: RIBAS, João Francisco Magno; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. **Memórias das trajetórias e desafios no cinquentenário do CEFD/UFES**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 304 p. – (Coleção Educação Física).

PEDRINELLI, Verena Junghahnel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade Física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 3.ed. ver. E ampl. – Barueri, SP: Manole, 2013.

PORTILHO, Camilla Bordin; DARCIELI, Lima Ramos; DARONCO, Luciane Sanhotene Etchepare; OLIVEIRA, Rafael Pimentel de. Educação Física Escolar Adaptada. In: DARONCO, Luciane Sanhotene Etchepare et al. **Educação Física para todos: além da cultura da bola**. – Santa Maria, RS: Ed. UFSM: Pró Reitoria de Extensão, 2021

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”**: uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.33, p.228-252, mar. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. Penso Editora, 3ª Ed. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Carlos E. M. et. al. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS, Evanir Sebastião dos. **Direito a Educação de Pessoas com Deficiência: um estudo a partir da análise das diretrizes e matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física**. 2022. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência? Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHEIBE, Leda. **A Formação Pedagógica do Professor Licenciado -Contexto Histórico.** Perspectiva, Florianópolis, v.1, p.31-45, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316/7647>. Acessado em: 10 dez.2021.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica.** Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acessado em: 10 dez. 2021.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais.** Educação em Perspectiva, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6628>. Acessa em: 10 dez. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas.** 2007. 198f. Tese (Doutora em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Celia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988).** In: Reunião anual da ANPED, 31, 2008, **anais Caxambu**> ANPED, 2008.

SILVA, Luciélem Chequim da. **Processo de Inclusão de servidores públicos com deficiência e sua repercussão na saúde ocupacional: um estudo sobre a UFSM.** 2019. 2014 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo Uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, Denise Ttolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. **Concepções de professor nos currículos de formação docente em Educação Física.** In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/1892>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOCIEDADE PESTALOZZI. **Estatutos.** Ibirité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, 1939. Datilografado.

SOUZA, Maristela da Silva; COUTO, Maíra Lara; MARIN, Elizara Carolina. **A relação entre as ciências sociais e as ciências naturais na formação em Educação Física do CEFD/UFSM**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014.

SOUZA, Maristela Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabrício Krusche. **Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 17-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p17>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA NETO, Samuel de.; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. **A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Fanny Aparecida Condé. **Processo de Formação dos Cursos de Licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

TERRAZZAN, Eduardo A. et al. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores**. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3973>. Acesso em: 10 dez. 2021.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de educação especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa.; FERRAZ, Ana Paula dos Santos. MEDEIROS, Bruna; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Formação de professores em educação especial no “Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira” de 1997**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 133-149, jan./abr. 2017.

TORRES, Natali Esteve. **Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWY9Dq/?lang=pt>. Acessado em: 10 dez. 2021.

ZINI, Rodrigo. **Formação Inicial do Professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Formação do Professor de Educação Física da UFSM: elementos que possibilitem a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais.

Pesquisador responsável: Bhanca Conterato Patias.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3340-b, 97105-970 - Santa Maria - RS. Fone: (55)9 9613-3569.

Local da coleta de dados: Por meio da plataforma google meet e também presencial.

Eu Bhanca Conterato Patias, responsável pela pesquisa **A Formação do Professor de Educação Física da UFSM: elementos que possibilitem a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais**, convido você a participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa busca analisar quais os elementos na formação do professor de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria possibilitam a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. Além disso com objetivos específicos busca:

- Analisar o PPP do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e os programas das disciplinas que compõem o curso
- Identificar de que forma o curso desenvolve aspectos que relacionem a Educação Física e a inclusão educacional.
- Verificar junto à professores egressos do curso de Educação Física da UFSM, os desdobramentos desta formação para a sua atuação como docente.

É possível que aconteçam alguns desconfortos ao responder algumas perguntas, podendo, portanto, a qualquer momento desistir de colaborar com a pesquisa, sendo os riscos mínimos. Os benefícios que esperamos com o estudo relaciona-se ao fato de que trará maior conhecimento sobre o tema abordado, ajudando na elaboração de estudos que contemplam o tema Jogos e elucidando o conhecimento científico.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, ____ de _____ 2023.

Sujeito da Pesquisa

Responsável Bhianca Conterato Patias

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A Formação do Professor de Educação Física da UFSM: elementos que possibilitem a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais

Pesquisador responsável: Bhianca Conterato Patias

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

Telefone para contato: (55)9 99613-3569

Local da coleta de dados: Plataforma online Google Meet.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevista semi-estruturadas.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3340-b, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Bhianca Conterato Patias. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria,.....dede 2023

.....
Bhianca Conterato Patias

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA PARA OS DOCENTES DO CURSO

- 1 Cite sua idade e cargo/atividade desenvolvida
- 2 Fale um pouco sobre sua formação
- 3 Fale como se deu seu ingresso como servidor/a da Universidade Federal de Santa Maria
- 4 Você sempre atuou no mesmo setor? (em caso de resposta negativa, mencionar aonde mais atuou)
- 5 Fale um pouco sobre as disciplinas em que atua
- 6 Cite quais conteúdos você costuma desenvolver e de que forma você trabalha com eles
- 7 Comente sua percepção sobre inclusão de pessoas deficiência
- 8 Você costuma abordar questões de inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas?
- 9 Fale como você desenvolve esse conteúdo
- 10 Para você, conteúdos que abrangem a inclusão de pessoas com deficiência são pertinentes para formação de professores de Educação Física?
- 11 De acordo com a sua vivência no ambiente do CEFD/UFSM, você acredita que o curso oferece uma formação que capacite os estudantes, futuros profissionais, para o trabalho com pessoas com deficiência?
- 12 Pensando a respeito do componente curricular que você ministra, quais os conteúdos referentes à educação física das pessoas com deficiência deveriam ser contemplados nos componentes curriculares, de modo a abarcar a formação de professores de educação física?
- 13 Fale sobre algo que não foi perguntado

APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTAS PARA OS EGRESSOS DO CURSO

- 1 Cite seu nome, sua idade e o cargo/atividade desenvolvida
- 2 Fale um pouco sobre sua formação
- 3 Fale como se deu seu ingresso como servidor/a aonde você trabalha hoje
- 4 Você sempre atuou no mesmo setor? (em caso de resposta negativa, mencionar aonde mais atuou)
- 5 Fale um pouco sobre a disciplina em que atua
- 6 Cite quais conteúdos você costuma desenvolver e de que forma você trabalha com eles
- 7 Comente sua percepção sobre inclusão de pessoas com deficiência
- 8 Você já teve alunos com deficiência em sua trajetória profissional até aqui? Se sim, se sentiu apta para trabalhar com essa população?
- 9 Para você, conteúdos que abrangem a inclusão de pessoas com deficiência são pertinentes para formação de professores de Educação Física?
- 10 De acordo com a sua vivência no ambiente do CEFD/UFSM, você acredita que o curso oferece uma formação que capacite os estudantes, futuros profissionais, para o trabalho com pessoas com deficiência?
- 11 Pensando a respeito da formação em Educação Física que você ministra, quais os conteúdos referentes à educação física das pessoas com deficiência deveriam ser contemplados nos componentes curriculares, de modo a abarcar a formação de professores de educação física?
- 12 Fale sobre algo que não foi perguntado

APÊNDICE E – ROTEIRO GESTÃO DO CEFD/UFSM

- 1 Cite sua idade e cargo/atividade desenvolvida
- 2 Fale um pouco sobre sua formação (Onde se formou, que ano se formou)
- 3 Fale como se deu seu ingresso como servidor/a da Universidade Federal de Santa Maria? Em que ano
- 4 Você sempre atuou no mesmo setor? (em caso de resposta negativa, mencionar aonde mais atuou)
- 5 Fale um pouco sobre as disciplinas em que atua
- 6 Cite quais conteúdos você costuma desenvolver e de que forma você trabalha com eles
- 7 Comente sua percepção sobre inclusão de pessoas deficiência
- 8 Para você, conteúdos que abranjam a inclusão de pessoas com deficiência são pertinentes para formação de professores de Educação Física? Por quê?
- 9 De acordo com a sua vivência no ambiente do CEFD/UFSM, você acredita que o curso oferece uma formação que capacite os estudantes, futuros profissionais, para o trabalho com pessoas com deficiência? Por quê?
- 10 O que o CEFD/UFSM vem realizando de ações com a temática inclusão e Educação Física Escolar?
- 11 O que o NDE vem pensando sobre o tema inclusão de pessoas com deficiência para o novo currículo que está sendo elaborado?
Há conteúdos sobre este tema sendo inseridos, e em quais disciplinas?
- 12 Como vem sendo estruturada a curricularização da extensão? Há alguma discussão dentro dessa curricularização que insira nessas disciplinas atividades que envolvam as pessoas com deficiência?
- 13 Para além das discussões no NDE e no Colegiado, há algum espaço que discuta a formação do professor de Educação Física que o CEFD forma?
- 14 A disciplina de Fundamentos da Educação Especial que o departamento de Educação Especial oferece para outros cursos já foi oferecida no CEFD ou é conhecida?
- 15 Pensando a respeito do componente curricular que você ministra, quais os conteúdos referentes à educação física das pessoas com deficiência deveriam ser contemplados nos componentes curriculares, de modo a abarcar a formação de professores de educação física?
- 16 Fale sobre algo que não foi perguntado

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DO CEFD/UFSM**AUTORIZAÇÃO DO CENTRO**

Eu, **Rosalvo Luis Sawitzki**, abaixo assinado, responsável pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, autorizo a realização do estudo nomeado “A formação do professor de Educação Física da UFSM: elementos para subsidiar o processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais”, que tem como objetivo geral “Identificar e analisar em que medida a formação do professor de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria desenvolve elementos que subsidiem o processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidade educacionais especiais?”, a ser conduzido pelos pesquisadores **Bhianca Conterato Patias**, acadêmica do Curso de Doutorado em Educação do Centro de Educação da UFSM e pela **Fabiane Adela Tonetto Costas** Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM.

Santa Maria, 4 de novembro de 2022.

Rosalvo Luis Sawitzki

Coordenador do Centro de Educação Física
e Desportos da UFSM

Prof. Rosalvo Luis Sawitzki
Diretor do CEFD/UFSM
SIAPE 1726903 Port. nº 91.362/2018