



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

LUIZ FERNANDO GARCIA DE ALMEIDA

CASCADEL - PR
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

LUIZ FERNANDO GARCIA DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elisabeth Rossetto

CASCVEL, PR
2017

Ficha catalográfica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Autor: Luiz Fernando Garcia de Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Luiz Fernando Garcia de Almeida, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 05/04/2017

Orientadora:

Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Franco Ezequiel Harlos

Prof. Dr. Douglas Roberto Borella

Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. Elisabeth Rossetto, que além de acreditar na capacidade do meu trabalho, possibilitou-me momentos enriquecedores de aprendizado e crescimento profissional que levarei para toda a vida.

Ao professor Dr. Douglas Roberto Borella, profissional o qual me espelho e que desde minha graduação continua presente em minha carreira acadêmica.

À professora Dra. Maria Lidia Syca Szymanski e ao professor Dr. Franco Ezequiel Harlos que contribuíram imensamente para a concretização desse trabalho.

Aos meus pais, Nilson e Joana por terem me dado todas as condições de estudo e terem compreendido meus momentos de ausência.

Aos colegas da turma de linha de Formação de Professores, pelos momentos de companheirismo e amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação/Cascavel por todo o suporte durante a realização do mestrado.

À todos os professores do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da Unioeste por terem colaborado com a construção deste trabalho.

A todos vocês, não há palavras que mensurem ou descrevam a minha gratidão.

Que o medo de ousar e colocar em prática nossos sonhos não nos proíba de viver e acreditar no possível (BORELLA, 2010).

ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Com o intuito de atender este objetivo, optamos por uma pesquisa exploratória caracterizada como um estudo de caso. Houve também a necessidade de um estudo documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) para levantar as informações referentes à contextualização do curso e dos planos de ensino para constatar se são abordados conteúdos ou temas voltados ao trabalho pedagógico com esses alunos. Como referencial teórico, fundamentamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. A coleta de dados ocorreu inicialmente por meio da aplicação de um questionário com os 19 professores que compuseram o corpo docente do curso no ano de 2016. Na sequência, foi realizada uma entrevista estruturada somente com nove professores que afirmaram no questionário contemplar conteúdos voltados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados foram analisados sob a ótica da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, constatamos que do total de 36 disciplinas ofertadas no ano letivo de 2016, de acordo com as respostas dos participantes, 16 abordam conteúdos sobre essa temática e duas são específicas na Educação Especial. Em 10 dessas 16 disciplinas, os participantes mencionaram que em suas práticas pedagógicas contemplam esses conteúdos de forma articulada aos demais trabalhados no decorrer do ano; nas outras seis, os sujeitos responderam que além dos conteúdos do plano de ensino, ainda incluem conteúdos específicos sobre essa temática. Além disso, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que suas disciplinas contribuem com a formação inicial dos acadêmicos para atuar na Educação Especial, bem como, podemos dizer que a interação entre conteúdos ou temas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso reafirma a importância da articulação entre as mesmas, de modo que essa interação interdisciplinar apresentasse como uma possibilidade que contribui com a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Palavras-chave: Formação Inicial; Educação Física; Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Trabalho Pedagógico.

ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. **Initial formation of the Physical Education teachers to work with students with special educational needs**. 2017. 201p. Masters Dissertation (Master of Education). *Stricto Sensu* Graduation Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education, Research line: Teacher Training and Learning and Schooling Process, State University of the Paraná West – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

The present study aims to investigate if the disciplines that compose the curriculum of the Physical Education graduation course from State University of the Paraná West contribute to the initial formation of the future teachers regarding to the pedagogical work with students with special educational needs inserted in regular education. In order to attend this objective, we have opted for an exploratory research characterized as a case study. There was also a need for a study of the Political Pedagogical Project (PPP) to gather the information regarding to the contextualization of the course and a study of the teaching plans with the intention of verifying if they approach contents or themes focused on the pedagogical work with these students. As a theoretical reference, we are based on Historical-Cultural Psychology from Vigotski. The data collection initially occurred through the application of a questionnaire with the 19 teachers who composed the faculty of the course in the year 2016. Then, a structured interview was conducted with only nine teachers who affirmed in the questionnaire they contemplate contents involving the process of schooling of students with special educational needs. The data were analyzed by the perspective of the content analysis technique from Bardin (2011). In this way, from the total of 36 disciplines, according to the participants answers, we find that 16 disciplines approaches its contents about this subject and another two are specific in Special Education. In 10 of these 16 disciplines, the participants mentioned that, in their pedagogical practices, they contemplate these contents in an articulated way to the others worked during the year; in another six disciplines, they answered that, besides the contents of the teaching plan, they still include specific contents on this theme. In addition to it, all interviewees were unanimous in affirming that their disciplines really contribute to the initial formation of academics to act in the Special Education, as well as, we can say that the interaction between contents or themes from the disciplines that compose the curriculum of the course reaffirms the importance of the articulation between them, so that this interdisciplinary interaction presents itself as a possibility that significantly contributes to the initial formation of the future teachers regarding to the pedagogical work with students with special educational needs inserted in regular education.

Keywords: Initial formation; Physical Education; Students with Special Educational Needs; Pedagogical Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Professores que afirmaram contemplar em suas disciplinas conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.....	123
Quadro 02: Professores que afirmaram não contemplar em suas disciplinas conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.....	125
Quadro 03: Professores que ministram disciplinas específicas voltadas aos alunos com NEE.....	127
Quadro 04: Experiências profissionais dos professores na área da Educação Especial.....	129
Quadro 05: Professores e disciplinas ministradas do curso no ano de 2016.....	131
Quadro 06: Disciplinas que contemplam conteúdos/temas relacionados aos alunos com NEE.....	134
Quadro 07: Disciplinas que não contemplam conteúdos/temas relacionados aos alunos com NEE.....	139
Quadro 08: Respostas dos professores sobre a matriz curricular contemplar disciplinas que trabalhem conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.....	141
Quadro 09: Respostas dos professores sobre as demais disciplinas contemplarem conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.....	145
Quadro 10: Respostas dos professores se o curso de licenciatura em Educação Física da Unioeste prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com NEE.....	149
Quadro 11: Práticas pedagógicas dos professores em relação aos conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE em suas disciplinas.....	157
Quadro 12: Respostas dos professores em relação à contribuição de suas disciplinas para o trabalho pedagógico do futuro professor em relação ao trabalho pedagógico com alunos com NEE.....	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APADA** – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CHEL** – Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
- CEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFED** – Conselho Federal de Educação Física
- CPB** – Comitê Paralímpico Brasileiro
- CREF** – Conselho Regional de Educação Física
- DEF-MEC** – Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura
- DEEIN** – Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar
- EsEFEx** – Escola de Educação Física do Exército
- FACIMAR** – Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
- FAFISG** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
- FIJ** – Faculdades Integradas de Jaú
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCC** – Prática como Componente Curricular
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEED** – Secretaria do Estado da Educação

SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior do Estado do Paraná

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

UNIGEPAFA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada na
Unioeste

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
REVISÃO DE LITERATURA	19
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	19
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RECORTE DESDE A DÉCADA DE 1950	19
1.2 LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	65
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	65
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES	82
2.3 DISCIPLINAS VOLTADAS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	94
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	104
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	105
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	108
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO.....	110
3.4 PARTICIPANTES.....	114
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	115
3.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	115
3.7 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	117
3.8 ANÁLISE DOS DADOS.....	119
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	122
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO	122
4.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	128
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS.....	131
4.4 CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO CURSO	140
4.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DISCIPLINAS.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE 01 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	197
APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	198
APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO	200
APÊNDICE 04 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	201

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel.

Tem como objetivo geral investigar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da Unioeste contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Como objetivos específicos, pretende-se: a) averiguar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste trabalham conteúdos ou temas voltados à prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais; b) verificar o que pensam os docentes do curso sobre a contribuição das disciplinas por eles ministradas para atuação dos futuros professores junto a esses alunos.

A escolha por este curso deu-se por vários motivos, em especial por se tratar da minha área de formação inicial que, atualmente, se articula a uma formação que envolve a Educação Física e a Educação Especial. Por isso, surgiram inquietações sobre como os acadêmicos, isto é, os futuros professores, estão sendo formados também para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Aliado a esses motivos, no decorrer do trabalho foi possível observar que o referido curso de Educação Física atualmente evidencia-se como o único curso nessa área ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da Região Oeste do Estado que atende ao disposto no Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao dispor que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão¹”. Ou seja, o curso prima por uma formação inicial com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, considerado fundamental no âmbito do ensino superior.

Acreditamos que a articulação entre os elementos desse tripé seja fundamental para o processo de formação inicial e consolida o preparo de

¹No período de realização da pesquisa, não se constatou projetos de extensão em andamento na área da Educação Especial. Porém, é do nosso conhecimento que em momentos anteriores, tais projetos já foram contemplados.

profissionais capacitados à atuação na sociedade em concordância com os pressupostos de uma formação de qualidade que uma universidade pública deve oportunizar, tal como demonstra ser a Unioeste ao formar seus professores de Educação Física.

Nesse sentido, de acordo com o atual Projeto Político-Pedagógico² (PPP) do curso, instituído pela Resolução n.º 209/2013 (CEPE/UNIOESTE, 2013), a matriz curricular do curso contempla, no segundo ano, uma disciplina denominada “Atividade Física e Pessoas com Deficiência”, com duração de 102 horas. Essa disciplina tem como premissa oportunizar aos futuros professores experiências e reflexões acerca da prática pedagógica em Educação Física envolvendo alunos com deficiência no ambiente escolar. Todavia, entendemos que o processo de formação inicial ocorre durante todo o período da graduação e, nesse caso, as demais disciplinas também deveriam contribuir com esse processo, uma vez que somente uma disciplina não é suficiente para que se possa dizer que o professor tenha formação voltada ao trabalho com a diversidade.

No atual sistema educacional brasileiro, a Educação Física apresenta-se como uma disciplina curricular obrigatória da Educação Básica³, conforme dispõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Lei n.º 10.793/2003 (BRASIL, 2003), bem como o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quando assegura o direito de todos os alunos à educação. Assim, entendemos que às IES cabe a função de proporcionar aos futuros professores uma formação inicial que ofereça condições de atender a todos os alunos do ensino regular, com ou sem deficiência, independente das necessidades educacionais especiais que cada um apresente.

Estudos que se debruçam sobre disciplinas específicas ofertadas nas IES voltadas ao trabalho pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais têm buscado refletir acerca da contribuição dessas disciplinas na formação inicial e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico do professor junto a esses alunos (LIMA, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010; FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013).

²O atual PPP encontra-se disponível na página eletrônica do curso: <http://www5.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcr-campus?campi=0&curso=MCR0026>. Acesso em: 07 Dez. 2016.

³A Lei n.º. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que aprovou a Medida Provisória n.º. 746/2016, ao tratar das reformas no ensino médio, em seu Art. 35-A, § 2º, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física.

Porém, segundo Gomes (2007) e Borella (2010), essas disciplinas não devem ser trabalhadas de maneira isolada, mas sim articuladas com as demais que compõem a matriz curricular do curso, no intuito de conceber uma formação inicial que possa contemplar conhecimentos referentes às necessidades educacionais especiais dos alunos, de acordo com a especificidade de cada disciplina.

Diante do contexto apresentado e de nossas inquietações, como problema de pesquisa, este trabalho parte dos seguintes questionamentos: as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste trabalham conteúdos ou temas voltados à prática pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais? O que pensam os docentes do curso sobre a contribuição das disciplinas por eles ministradas para atuação dos futuros professores junto a esses alunos? Afinal, com a reestruturação do curso, instituída pela Resolução n.º 209/2013 (CEPE/UNIOESTE, 2013) e com o PPP atualmente em vigência, proposto a partir do ano de 2014, como as disciplinas do curso podem contribuir com a formação inicial do futuro professor em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular?

Para responder a essas questões, optamos por uma pesquisa exploratória caracterizada como um estudo de caso, uma vez que nos propomos a estudar a realidade do referido curso à luz do que pensam seus docentes, isto é, os sujeitos que fazem parte da realidade estudada no que tange à formação inicial de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais. Também, houve a necessidade de um estudo documental ao nos debruçarmos no PPP para levantar as informações necessárias referentes à contextualização e atual funcionamento do curso. Além desse documento, os planos de ensino das disciplinas que compõem a matriz curricular foram analisados com o objetivo de constatar se são abordados elementos, conteúdos ou temas voltados ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais.

Como referencial teórico, nos apoiamos na Teoria Histórico-Cultural por entendermos que Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) apresenta uma compreensão do desenvolvimento humano pautada numa visão sistêmica de sujeito e parte do pressuposto de que os sujeitos se constituem num processo permanente de interações e relações sociais, culturais e históricas (ROSSETTO, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos e científicos, a Teoria Histórico-Cultural

fundamenta-se no método Materialista Histórico-Dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Concordamos com Martins (2006) ao compreender esse método como um instrumento de interpretação da realidade cuja essência contém uma lógica dialética que direciona o estudo para análises e interpretações mais concretas do objeto estudado. Nesse viés, a lógica dialética se fundamenta no conhecimento crítico com vistas à transformação da realidade anterior no plano do conhecimento histórico-social. Sob nosso ponto de vista, esse método possibilita a compreensão de que o trabalho pedagógico dos professores com alunos com necessidades educacionais especiais tem influências advindas tanto da formação inicial recebida durante a graduação quanto da atuação dos docentes do curso ao conduzirem suas aulas pautados em pressupostos epistemológicos de uma Educação Inclusiva⁴.

Assim sendo, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro, discutimos a formação de professores em Educação Especial no Brasil desde a década de 1950 até o ano de 2016, fundamentados em autores que escrevem sobre essa formação concebendo o papel docente como indispensável à garantia de uma educação de qualidade para todos, tais como Almeida (2004), Borella (2010), Bueno (1999; 2002; 2012), Brabo (2013), Chacon (2004), Caiado e Laplane (2009), Harlos (2015), Garcia (2013), Mazzota (2005), Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), Prieto (2008; 2009). Estudamos também as principais políticas, leis e documentos legais que dispõem sobre a formação de professores em Educação Especial, pois entendemos que o conhecimento nessa área exige uma compreensão docente no sentido de conceber práticas pedagógicas baseadas nos princípios da Educação Inclusiva. Dentre os principais documentos, merecem destaque a Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994); a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996); a Lei Federal n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001e); a Resolução n.º 01/2002 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL/CNE, 2002), que instituiu oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

⁴De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 01), a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e, ainda, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

(BRASIL/MEC/SEESP, 2008); a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ/DEEIN, 2009); a Resolução n.º 04/2009 do CNE (BRASIL/CNE, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e a Lei Federal n.º 13.005 (BRASIL, 2014a), que aprovou o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b).

No segundo, discorremos acerca da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil e refletimos sobre as principais características e transformações dessa formação ao longo da história. Foi necessário também discutir essa formação no contexto das disciplinas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura em Educação Física. Também trouxemos reflexões que envolvem a disciplina de Educação Física na escola e o trabalho pedagógico do professor com esses alunos, de modo que nos fundamentamos em bibliografias como Cidade e Freitas (2002), Lima (2005), Gomes (2007), Souza (2007), Ribeiro (2009), Borella (2010), Castellani Filho (2010), Mahl (2012) e Ferreira, Lopes, Ferreira e Nista-Piccolo (2013).

Para a construção da revisão de literatura, utilizamos livros, artigos científicos publicados no portal Scielo⁵, assim como de teses e dissertações disponíveis no banco da CAPES⁶ e nas bibliotecas digitais da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM⁷ e da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar⁸.

No terceiro capítulo, explicitamos os caminhos e os procedimentos metodológicos necessários para atender os objetivos propostos neste estudo.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados com base nas respostas dos sujeitos, bem como o estudo do PPP e dos planos de ensino das disciplinas por eles ministradas. Enfatizamos que essa discussão foi realizada sob a ótica do referencial teórico que norteia este estudo, uma vez que a análise dos dados não se limitou apenas à descrição das informações obtidas, mas também buscou conceber o objeto de estudo como elemento dentro do contexto histórico e social do curso estudado.

Por fim, as considerações finais vêm concretizar todo o trabalho realizado no

⁵Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 03 mar. 2016.

⁶Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em: 03 mar. 2016

⁷Disponível em: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 04 mar. 2016

⁸Disponível em: <http://www.bco.ufscar.br/biblioteca-digital.04>. Acesso em: 04 mar. 2016

decorrer desses dois anos.

REVISÃO DE LITERATURA

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, discutimos os elementos que envolvem a trajetória histórica dessa formação no Brasil desde a década de 1950. Justificamos esse recorte pelos estudos específicos sobre essa formação apresentarem nessa época seus primeiros registros, embora saibamos que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais vem sendo discutida em décadas anteriores.

Em seguida, trazemos a legislação que ampara a formação de professores em Educação Especial, bem como apresentamos os documentos legais e o que cada um estabelece em suas diretrizes, considerando o avanço das produções existentes a partir da década de 1990 no que se refere a essa formação.

Entendemos que é indispensável refletirmos sobre os rumos dessa formação, contribuindo para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RECORTE DESDE A DÉCADA DE 1950

Ao pesquisar sobre a história dos cursos de formação de professores em Educação Especial, segundo os autores que contextualizam a temática, notamos que, desde a década de 1950, se vem pensando em um modelo de educação que possa atender os alunos com necessidades educacionais especiais. A formação desses profissionais, apesar das mudanças em relação à natureza e características dos cursos, historicamente contribuiu para fomentar debates e reflexões no campo das práticas pedagógicas na busca de assegurar o direito de todos à educação.

Na década de 1950, os primeiros cursos de formação de professores em Educação Especial no Brasil ocorriam em nível médio e, segundo Almeida (2004), as cargas horárias apresentavam variações, pois eram cursos intensivos que reuniam professores de diferentes estados. Esses cursos eram ministrados nas Instituições Federais de Ensino, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ), no

Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ) e nas organizações não governamentais. A autora se reporta a Mazzota (1992) e Gotti (2001), mencionando que, desde 1951, o Instituto Pestalozzi (BH/MG) realizava curso de férias para professores de “excepcionais⁹”.

No Estado do Paraná, o primeiro evento voltado à formação de recursos humanos para a Educação Especial de que se tem registro se refere a um “Ciclo de Conferências” realizado em novembro de 1961, em Curitiba, que reuniu as mais eminentes autoridades multidisciplinares da área de Prevenção e Educação Especial, estando presentes importantes e renomados neurologistas, psicólogos, orientadores pedagógicos e demais profissionais da área. Depois desse evento, os Serviços de Educação Especial no Paraná foram iniciados após o retorno de profissionais de Curitiba que foram à Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo, realizar curso de “Especialização em Deficiência Mental” (ALMEIDA, 1998; 2004).

No ano de 1984, a Especialização *lato sensu* teve início na área de deficiência mental, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (antiga FAFIG), ganhando força total em todo o estado nos anos 90. Nos cursos de Graduação em Pedagogia, somente a partir de 1996 a habilitação em Educação Especial aconteceu em duas universidades: na UNICENTRO, no ano de 1996, nas cidades de Irati e Guarapuava, e na UEPG, em 1988, na cidade de Ponta Grossa (ALMEIDA, 2004).

Além dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, no Estado de São Paulo ocorreram eventos históricos importantes em relação à formação de professores em Educação Especial.

Mazzota (2005) registra que o Instituto Pestalozzi, de São Paulo, em 1952, elaborou um plano de ação para a educação e uma das metas desse plano consistia em preparar professores para atuar junto a alunos com deficiência intelectual. Até o ano de 1959, o referido Instituto organizou cursos que eram ministrados anualmente e ofertados no período de férias escolares. Porém, mesmo com tal iniciativa, não houve registro de nenhum curso regular de graduação nem de especialização voltado à formação de professores para a Educação Especial até o ano de 1954. Nesse contexto, com base nos estudos de Almeida (2004), aponta-se que, no ano de 1955, foi implantado o primeiro curso de “Especialização para o Ensino de

⁹Terminologia conforme apresentam os próprios autores.

Cegos” no Instituto Caetano de Campos, autorizado por um Decreto do Governo do Estado de São Paulo.

A mesma autora pontua que, a partir da década de 1960, a formação de professores para atuar na Educação Especial dava-se por meio de estudos adicionais¹⁰ (ALMEIDA, 2004). Esses estudos designavam-se como cursos de especialização *lato sensu* que, segundo Harlos (2015, p. 22), “eram adicionados à formação inicial (magistério/normal) de nível médio formando professores normalistas especializados”. Assim, até o final da década de 1960, os cursos de formação de professores em Educação Especial se davam em nível médio em todo o Brasil (BUENO, 1999; GOTTI, 2001; ALMEIDA, 2004; GARCIA, 2013).

Como característica, de acordo com Mazzota (2005), esses cursos apresentavam duas formas de organização: educacional e clínica ou médico/pedagógica. A tendência educacional se adequava aos cursos de especialização para o ensino de pessoas com deficiência visual e auditiva, enquanto a tendência médico/pedagógica aos cursos de especialização para pessoas com deficiência física e intelectual.

De acordo com Garcia (2013), nessa época, o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais limitava-se, como especialidade, ao nível primário nos estabelecimentos federais de ensino e, por isso, os professores buscavam conhecimento no próprio exercício profissional, no trabalho docente prático com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. Porém, a partir do Parecer n.º 295/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), a formação de professores em Educação Especial foi elevada de nível médio para nível superior.

Por essa razão, na década de 1970, com o Parecer n.º 295/1969 e o Parecer n.º 252/1969 do CFE, que regulamentou os cursos de Pedagogia, esses cursos passaram a ofertar, além das habilitações já existentes em outros campos de atuação, a habilitação em Educação Especial, que compreendia suas áreas específicas (deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência visual ou deficiência física) (OMOTE, 1988; MAZZOTA, 1992; ALMEIDA, 2004, GARCIA, 2013). Com a obrigatoriedade dessa formação, segundo Almeida (2004), houve uma ampliação na oferta dos cursos de Pedagogia com essas habilitações, que foram sendo instalados

¹⁰Os estudos adicionais eram destinados a preparar o professor com alguma especialização em uma disciplina de alguma área específica de conhecimento, de acordo com a Lei n.º 5.692/1971, a qual foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

em outras regiões do estado. Nas palavras da autora, o serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação contribuiu significativamente para a implantação dos cursos superiores.

As principais universidades do Estado de São Paulo destacaram-se, nessa época, por implementarem a habilitação em Educação Especial em seus cursos de graduação em Pedagogia. No ano de 1977, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) foi a primeira a ofertar a “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais” (MAZZOTA, 1993; DEIMLING, 2013; HARLOS, 2015).

Após essa iniciativa da UNESP, entre os anos de 1978 e 1983, outras IES também passaram a oferecer habilitações em Educação Especial em seus cursos de Pedagogia, como a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú (atual Faculdades Integradas de Jaú – FIJ), a Universidade de Taubaté (UNITAU) e o Centro de Estudos Superiores do Carmo, da cidade de Santos. Em 1983, a Universidade de São Paulo (USP) também instalou, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, as habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais” e, no ano de 1988, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) implementou a “Habilitação em Educação de Deficientes Mentais” no curso de Pedagogia (MAZZOTA, 1993; DEIMLING, 2013).

Ainda na década de 1970, o Estado de São Paulo institucionalizou um sistema de Educação Especial que incluiu, dentre outras metas, a formação de professores para atuar nessa área. Ao constatar a necessidade dessa formação, de acordo com Mendes *et al.* (2010), a pós-graduação enquadrava-se como a alternativa mais apropriada para a época, pois os cursos de graduação passavam por constantes mudanças em sua estrutura. Assim, no ano de 1978 foi implantado, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Programa de Mestrado em Educação Especial, caracterizando-se como o primeiro programa específico na área (MENDES *et al.*, 2010).

No que se refere aos cursos de nível superior em licenciatura, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, em 1979, foi a primeira universidade brasileira a instituir o “Curso de Formação de Professores para a Educação Especial – Licenciatura Plena”. De acordo com o PPP do curso em questão, o mesmo foi elaborado com base na Indicação n.º 71/1976, do CFE,

contendo uma carga horária de 2.550 horas, distribuídas em sete semestres, ou seja, trinta e duas disciplinas obrigatórias, com 144 créditos. O “Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais” foi reconhecido pelo CFE com base no Parecer n.º 1.308/1980. Atualmente¹¹, o curso conta com uma carga horária de 3.690 horas-aula, distribuídas em oito semestres letivos, e o PPP estabelece que a formação do licenciado em Educação Especial deve oferecer competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, valorizando a Educação Inclusiva.

A formação de professores em nível superior, a partir da década de 1970, significou um avanço para a reforma educacional brasileira e teve fundamental importância na consolidação e reestruturação na área da Educação Especial, uma vez que, como mencionado na Introdução desta pesquisa, os estudos envolvendo essa formação adquiriram maior relevância para a concretização de uma política educacional inclusiva.

Os anos 80 marcaram a história da educação brasileira em seu contexto mais amplo. De acordo com Prieto (2009), na Educação Especial a legislação adotou – como alternativa preferencial – a oferta de AEE na rede regular de ensino. Para a autora, a partir da Constituição Federal de 1998, foi firmado o compromisso com a universalização do ensino, além da matrícula e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica.

Assim, sabe-se que o direito à educação para todos e a garantia de AEE tornou-se o referencial para a proposição e organização das políticas públicas educacionais direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (PAGNEZ; PRIETO; SOFIATO, 2015; BRASIL, 1988). No entanto, embora conceba a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família no Art. 205; o ensino fundamentado no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no Art. 206; a liberdade para as universidades gozarem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial no Art. 207; e o

¹¹As informações referentes ao curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM encontram-se disponíveis em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/>. Acesso em: 06 jun. 2015.

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹², preferencialmente na rede Regular de Ensino no Art. 208, a Constituição Federal de 1988 não estabeleceu diretrizes envolvendo a formação de professores em Educação Especial.

Conforme Brabo (2013), até o final da década de 1980 não se encontram registros significativos sobre a legislação que regulamentava a formação docente direcionada à Educação Especial, uma vez que as discussões a respeito dessa temática só tomaram impulso a partir da década de 1990. Em um estudo realizado pela mesma autora, que buscou quantificar o número de teses e dissertações sobre a formação de professores para atuar na Educação Especial, ela justificou iniciar sua busca a partir da década de 2000, pois,

[...] antes dessa década – mais precisamente antes de 1996, quando foi aprovada a Lei n.º 9.394, a LDB —, não se encontram registros significativos sobre formação docente direcionada à inclusão escolar, já que as discussões a respeito de inclusão só tomaram impulso a partir dessa Lei. Com ela, o Plano Decenal de Educação para Todos, criado em 1993 – na esteira da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 – ganhou força e maior exequibilidade (BRABO, 2013, p. 23).

Dessa forma, com a busca efetuada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, entre os anos de 2001 a 2010, os resultados registraram um total de 73 dissertações e 10 teses que abordam o referido tema (BRABO, 2013).

De acordo com Bueno (2012), estima-se que grande parte dos escritos acadêmicos sobre as políticas de Educação Especial ganhou destaque nessa época, ao considerar que os estudos sobre a legislação propiciaram avanços significativos no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, influenciado por movimentos em prol de uma educação para todos, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

¹²Terminologia conforme a redação da própria Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (1999), o Brasil optou pela construção de um sistema de Educação Inclusiva, acordando uma série de compromissos que foram transformados em metas a serem alcançadas nas décadas de 1990 e 2000 (CHACON, 2004; BRABO, 2013).

Para tanto, em 1993, a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), reuniu professores universitários para compor um grupo de trabalho como objetivo de discutir e analisar uma pesquisa feita pela própria secretaria, envolvendo universidades brasileiras (CHACON, 2004). Essa pesquisa ocorreu por meio de um questionário a respeito da formação oferecida na área da Educação Especial nessas universidades. O grupo de trabalho, após analisar os dados obtidos, elaborou uma proposta de inclusão de uma disciplina específica ou tópicos de Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais (CHACON, 2004).

Em dezembro do mesmo ano, a referida proposta foi encaminhada ao CFE, que criou a Portaria n.º 1.793, de 27 de dezembro de 1994, recomendando a inclusão, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, da disciplina denominada “Aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” (BRASIL/MEC, 1994; CHACON, 2004).

No ano de 1994 também foi publicada, pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 1994), que, em seu texto, aponta o despreparo dos professores e técnicos das escolas de ensino regular para atender o alunado da Educação Especial, decorrente da inadequação curricular dos cursos de formação de magistério (BRASIL/MEC/SEESP, 1994; BRABO, 2013). No que tange à formação de professores em Educação Especial, tal política discute ações em parceria com órgãos de ensino superior em relação à formação e especialização, estágios e inclusão de disciplinas ou itens nas matrizes curriculares dos cursos de formação de magistério em níveis de 2º e 3º graus (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

Em 1996, destaca-se a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que expressa os pressupostos assumidos junto às Conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), estabelecendo avanços nas ações e embates políticos envolvendo a Inclusão Escolar e alterando algumas questões relativas à formação de professores. Dentre as alterações, Almeida (2004) destaca o Capítulo V, inciso III do Art. 59 da

LDB, mencionando dois tipos de docentes para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: professores com especialização em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; e professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses alunos em classes comuns. No entanto, nem a própria LDB n.º 9.394/1996 traz especificações acerca dessas formações, ou seja, não estabelece a natureza dos cursos, o conteúdo nem as áreas específicas do conhecimento (BUENO, 1999; GOTTI, 2001; ALMEIDA, 2004).

Assim, após trinta anos da exigência da formação do professor de Educação Especial em nível superior estabelecida na década de 1970, a LDB n.º 9.394/1996 recupera a formação em nível médio. Conforme observa Bueno (1999), embora mantendo a possibilidade de formação em nível superior, a mencionada lei não discutiu essa formação ao referenciar os institutos superiores de educação, evidenciando a falta de uma política clara, consistente e avançada no que se refere à temática.

Nesse sentido, o autor questiona: “o retorno da formação de professores de Educação Especial em nível médio é positivo ou negativo? Essa formação dar-se-á em nível médio e graduação plena?” (BUENO, 1999, p. 20). Essas interrogações pareciam apontar para a necessidade de se pensar em ações voltadas a uma formação na qual as características dos alunos com necessidades educacionais especiais fossem levadas em consideração no processo de ensino (BUENO, 1999).

Na década de 1990, a formação em nível superior do professor para atuar na Educação Especial esteve vinculada aos cursos de graduação em Pedagogia. De acordo com Silva (2009), essa formação caracterizava-se como um curso de licenciatura, o que gerou debates e culminou numa visão dicotômica entre as formações geral e de especialista e o questionamento quanto à formação teórica e prática consistente desse profissional.

Nesta reflexão, cabe mencionar que a habilitação vinculada ao curso de Pedagogia objetivava primeiramente a formação do professor da Educação Básica para, em seguida, formar o professor especialista, uma vez que esse tipo de curso possibilitava que o acadêmico tivesse uma formação geral e, posteriormente, deveria optar pela habilitação em diferentes áreas de atuação, dentre elas a Educação Especial (BUENO, 1999; SILVA, 2009).

A referida habilitação em Educação Especial, segundo Omote (2001), citado por Silva (2009), objetivou preparar os professores para atuar junto aos alunos com

necessidades educacionais especiais, oferecendo conhecimentos específicos no intento de possibilitar o desenvolvimento e o aprendizado de acordo com as demandas de todos os alunos.

Mendes (2002, p. 15) ressalta que os estudos acerca dessa habilitação já vinham “sinalizando para a necessidade de reformulação com vistas a fazer com que o professor de Educação Especial fosse antes de tudo um professor e não apenas um especialista”. Para a autora, isso significava acabar com a visão de uma formação insuficiente e repensar uma nova formação para esses professores (MENDES, 2002).

Bueno (1999), ao posicionar-se sobre a formação de professores para a Educação Especial ter sido incluída como habilitação nos cursos de Pedagogia, adverte que esse tipo de formação poderia revelar-se insuficiente para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, uma vez que boa parte dos cursos de Pedagogia considerou, em suas matrizes curriculares, a inclusão de somente uma ou, no máximo, duas disciplinas voltadas ao tema.

Nesse embate, o documento intitulado “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” (BRASIL/MEC, 2000) buscou construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, tendo como princípios prescritos pela LDB n.º 9.394/1996 as normas instituídas nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio” e as recomendações constantes nos “Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica”, ambos elaborados pelo MEC.

A proposta objetivou, também, a proposição de orientações gerais que apontassem na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades da Educação Básica, constatadas a partir do ano 2000, tendo como base a documentação existente no MEC e textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e, ainda, estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL/MEC, 2000).

O papel das IES é tratado, na proposta, como um dos princípios da formação de professores. Quanto à formação em Educação Especial, ao referenciar a Resolução n.º 01/1999 do CNE, que dispõe sobre os institutos superiores de

educação, a proposta expressa, dentre outras questões, o entendimento de que os cursos em nível superior de licenciatura para atuação multidisciplinar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas modalidades do ensino fundamental especializadas em jovens e adultos, indígenas e portadores de necessidades especiais¹³ de aprendizagem, deve ter papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas voltadas à educação de todos os alunos, desde que nesses cursos sejam trabalhados conhecimentos referentes à Educação Especial (BRASIL/MEC, 2000).

De acordo com Mendes (2002), citada por Harlos (2015), até o final do ano 2000 havia 31 cursos de habilitação em Educação Especial no Brasil e, desse número, apenas o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da UFSM não era vinculado ao curso de Pedagogia.

No ano de 2001, porém, alguns acontecimentos foram fundamentais para a concretização de ações envolvendo a formação de professores em Educação Especial, pela elaboração e publicação de documentos com vistas a garantir avanços na educação em dimensão nacional. Por exemplo, no dia 10 de janeiro foi publicada a Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o PNE 2001/2011 (BRASIL, 2001e), com duração de dez anos. Para Dourado (2010), a implementação desse plano foi resultado da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso na época. O autor contextualiza que o Governo Federal, por meio do MEC, efetivou políticas e lógicas de gestão, implantando um processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram pela “adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação” (DOURADO, 2010, p. 683).

No que se refere à formação docente, o PNE 2001/2011 visou promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta de cursos de especialização voltados à formação de professores para as diferentes áreas de ensino, incluindo a Educação Especial. O PNE 2001/2011 também estipulou que, no prazo de cinco anos, todos os professores em exercício deveriam possuir, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade Normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2001e).

¹³Terminologia conforme a “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” (BRASIL/MEC, 2000).

Constatando a necessidade de se conceber um professor que tivesse como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos respeitando a sua diversidade, o MEC, em maio de 2000, remeteu ao CNE uma proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por um grupo de trabalho designado para esse fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior (BRASIL/CNE, 2001b).

Com o intuito de discutir e apresentar propostas envolvendo a formação de professores em Educação Especial, em 20 de março de 2001 aconteceu, em Brasília, uma reunião institucional entre representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, e representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental. Após as deliberações ocorridas nessa reunião, em 8 de maio de 2001 foi homologado o Parecer n.º 09/2001 (BRASIL/CNE, 2001b), que dispôs sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Esse documento, assim como outros já citados, enfatiza a necessidade da formação de professores ao considerar que os cursos que se propõem a formar esses profissionais apresentam ainda um formato tradicional, não contemplando características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais a de saber lidar com a diversidade e a diferença entre os alunos. Também, reconhece que as temáticas referentes à Educação Especial raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos (BRASIL/CNE, 2001b).

Portanto, de acordo com o Parecer n.º 09/2001, esses cursos deveriam oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar à Educação Especial, ou seja, conceber um profissional com qualificação específica, uma vez que a Educação Básica, assim como os demais níveis de ensino, deve ser inclusiva e esse processo exige que a formação de professores contemple conhecimentos e conteúdos relativos à educação de alunos com necessidades

educacionais especiais (BRASIL/CNE, 2001b).

Diante dessa exigência, no dia 3 de julho foi publicado o Parecer n.º 17/2001 (BRASIL/CNE, 2001c), que dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, trazendo estudos relativos à Educação Especial. Esses estudos foram decorrentes do trabalho do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL/CNE, 2001c).

No dia 11 de setembro de 2001, foi publicada a Resolução n.º 02/2001 (BRASIL/CNE, 2001d), que instituiu oficialmente as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Nas palavras de Garcia (2008), essa resolução definiu, com maior precisão, a formação e as habilidades concernentes a cada uma das categorias docentes, uma vez que, de acordo com o estabelecido para atuar na Educação Especial, os professores deveriam ser capacitados ou especializados para desenvolver o trabalho pedagógico em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo de comprovar que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas as competências necessárias para favorecer sua prática pedagógica com tais alunos (BRASIL/CNE, 2001d).

Bueno (2012) diz que a Inclusão Escolar demanda um corpo docente qualificado, expresso por uma formação de professores que esteja atrelada aos preceitos da Educação Inclusiva, na qual o conjunto de conhecimentos referentes à Educação Especial se constitua de modo indispensável ao trabalho pedagógico pautado no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Assim, diante da contextualização referente ao ano de 2001, a formação em Educação Especial no Brasil apresentava o seguinte quadro: a) *Formação inicial em nível médio*: professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas nos cursos de estudos adicionais; professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas Secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação; b) *Formação inicial em nível superior*: professores habilitados em Educação Especial nos cursos de Pedagogia; professores licenciados somente em Educação Especial; professores especializados em cursos de pós-graduação (Especialização *lato sensu* e mestrado); e c) *Formação continuada*: professores licenciados em qualquer área do conhecimento especializado por meio de cursos de

aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos pelas IES ou pelas secretarias de Educação; professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por IES, institutos e secretarias de Educação; e professores (com formação de nível médio ou superior) atuando junto a alunos com necessidades educacionais especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial (ALMEIDA, 2004; HARLOS, 2015).

Em um estudo¹⁴ realizado por Bueno (2002) sobre a oferta de cursos voltados à Educação Especial nas IES brasileiras, constatou-se que, após 27 anos do CFE ter elevado a formação ao nível superior, o número de instituições que ofertava essa formação, de acordo com os parâmetros legais, isto é, em nível superior, era muito pequeno. Por isso, até o ano de 1998, apenas 23 IES ofertavam essa formação, sendo que 17 eram habilitações nos cursos de Pedagogia, três eram cursos de formação multiprofissional (ou seja, formação não específica a esta ou aquela deficiência, independente dos cursos de Pedagogia) e três eram cursos de licenciatura específica.

O mesmo autor constatou também que não havia nenhuma instituição na região norte, no período que desenvolveu a pesquisa (ano de 1998), que ofertasse habilitação em Educação Especial. Nas regiões nordeste e centro-oeste, concentravam-se apenas quatro cursos (dois em cada região), sendo que “três deles se dirigiam à formação do professor generalista e um se voltava à formação de professores de deficientes mentais” (BUENO, 2002, p. 29).

Outro apontamento relevante foi a constatação de que, nessas regiões, não havia nas universidades nenhum curso voltado à formação de professores nas áreas da deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência física que se enquadrasse nos moldes preconizados pela legislação em vigor em nível superior e de graduação plena (BUENO, 2002). Verificou-se, ainda, que o número de cursos de formação de professores em Educação Especial foi mais expressivo nas regiões sul (sete cursos) e sudeste (com 21), nos quais se destacou o predomínio da tendência generalista (oito entre os dez cursos generalistas existentes). O autor constatou também um baixo número de cursos de formação de professores para atuar com alunos com deficiência visual (dois cursos) e deficiência física (um curso), todos

¹⁴Esse estudo foi realizado em 1998 e visou "fotografar" a situação da Educação Especial nas universidades brasileiras. O documento contém um resumo e uma análise dos resultados dos dados obtidos por meio de um levantamento elaborado pelo Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, com o apoio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BUENO, 2002, p. 11).

sediados na região sudeste (BUENO, 2002).

Pagnez, Prieto e Sofiato (2015) analisam que, no início dos anos 2000, pela formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais vincular-se às habilitações nos cursos de graduação em Pedagogia, em algumas regiões do país sequer eram ofertados cursos de formação para que os professores atuassem nas diferentes áreas de deficiência. Com base nos estudos das autoras, se fazia necessário contemplar, nesses cursos, conhecimentos que pudessem direcionar o trabalho do professor numa perspectiva voltada às necessidades educacionais de todos os alunos.

Reiterando a necessidade de conhecimentos sobre a Educação Especial nos cursos de formação de professores, no ano de 2002 o CNE, no uso de suas atribuições legais, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, por meio da Resolução n.º 01 do CNE (BRASIL/CNE, 2002). Essa resolução, em suas diretrizes, determina a inclusão de conteúdos curriculares e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais e o trato da diversidade em todos os cursos de formação inicial (BRASIL/CNE, 2002).

A inclusão de conteúdos curriculares que objetivam discutir a Educação Especial, por sua vez, tem sido concebida por meio de disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. De acordo com Bridi (2011), essas disciplinas, em geral, compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas ao campo da Educação Especial.

No entanto, apesar da garantia legal da introdução de disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação inicial, a autora demonstra inquietação em relação ao modo como essas disciplinas vêm sendo construídas e implementadas ao enfatizar a necessidade de investigações que se debruçam sobre a importância dessas disciplinas na formação inicial de professores, considerando o “pouco conhecimento” que se tem sobre suas implicações teóricas relacionadas à prática docente (BRIDI, 2011, p. 190).

Dessa forma, com o propósito de complementar a formação inicial de professores para o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir dos anos 2000, destacou-se no cenário educacional brasileiro, a modalidade de formação continuada. Segundo Michels (2009), essa modalidade de formação tem sido a estratégia mais utilizada para formar

professores que atuam diretamente com o alunado da Educação Especial. De fato, com base no contexto apresentado nessa pesquisa referente ao início dos anos 2000, somente a UFSM ofertava um curso de licenciatura plena em Educação Especial em nível superior, o que evidenciou a urgência de se buscar na formação continuada uma oportunidade para ampliar a formação dos professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, no ano de 2003, no âmbito da formação continuada, foi criado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade¹⁵” (BRASIL/MEC, 2006), promovido pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC. De acordo com Caiado e Laplane (2009), por meio desse programa, o MEC se comprometeu a fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, reunindo recursos e firmando convênios e parcerias com a comunidade.

Podemos compreender então, sob a ótica de Garcia (2013), que o referido programa caracterizou-se por disseminar a política de Educação Inclusiva por meio de parcerias com os municípios, apoiando a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Essa formação ocorria em cursos anuais de 40 horas, nos quais se trabalhavam eixos de conhecimentos relativos à Educação Especial, tais como: Fundamentos e princípios da Educação Inclusiva; Orientações e marcos legais para a inclusão; Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental; Tecnologias assistivas no processo educacional; além de eixos voltados aos conhecimentos referentes à inclusão de alunos cegos, surdos, com altas habilidades e autismo (BRASIL, 2006; CAIADO; LAPLANE, 2009).

Cabe ressaltar que até o ano de 2010, de acordo com um levantamento realizado por Borowski (2010), citado por Garcia (2013), o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” contava com a participação de 162 municípios-polo que atuavam como multiplicadores para outros 5.564 municípios da área de abrangência e envolveu não somente professores como também os dirigentes estaduais e municipais da educação. Podemos constatar um avanço das ações do programa ao compararmos com os dados referentes ao ano de 2006, que, conforme Caiado e Laplane (2009), contava com 144 municípios-polo atuando como

¹⁵Esse Programa objetivou “formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2006, p. 3). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município-polo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência (CAIADO; LAPLANE, 2009).

multiplicadores para 4.646 da área de abrangência. Esse aumento pode ter sido influenciado diante da demanda de matrículas¹⁶ de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, uma vez que a Educação Especial se constitui numa modalidade de ensino da Educação Básica e essa demanda requer professores com formação na área.

Em 2006, a formação de professores em Educação Especial foi oficialmente desvinculada dos cursos de graduação em Pedagogia. Por esse motivo, no dia 15 de maio, foi publicada a Resolução n.º 01/2006 do CNE, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia”. Em seu Art. 10, essa resolução anunciou a extinção da Habilitação em Educação Especial; assim, as habilitações em cursos de Pedagogia existentes entrariam em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação dessa resolução (BRASIL/CNE, 2006).

Conforme Zanni e Paulino (2011), dentre as habilitações a serem extintas estavam as específicas das áreas da deficiência. Por essa razão, algumas universidades que mantinham cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial por área, tiveram que reestruturar seus cursos por meio da inserção de disciplinas, aprofundamentos e complementação em Educação Especial e Educação Inclusiva nas disciplinas já existentes na matriz curricular (ZANNI; PAULINO, 2011).

Saviani (2009) frisa que a formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, com a publicação da Resolução n.º 01/2006, foi contemplada de modo secundário, ou seja, a Educação Especial não se enquadrou como modalidade de ensino, apenas foi situada no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade, além de limitá-la a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. Outro apontamento feito pelo autor remete-se ao fato de que essa legislação previu que as instituições de ensino, além do ensino normal, ministrassem cursos de especialização para formar, entre outros, professores na área da Educação Especial (SAVIANI, 2009).

Em outras palavras, pode-se dizer que a habilitação em Educação Especial, vinculada diretamente ao curso de Pedagogia, não poderia ser mais ofertada em nenhuma instituição de ensino. Esse acontecimento gerou incertezas sobre a formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais

¹⁶Em um estudo realizado por Meletti (2014), constatou-se que, no Brasil, no ano de 2012, dos 820.433 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Básica, 620.777 (75,67%) estavam no ensino regular e 199.656 (24,33%) na modalidade especial de ensino.

especiais, conforme aponta Mendes (2002):

A formação de professores especializados em Educação Especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral quanto da própria história dessa área específica de formação (MENDES, 2002, p. 13).

Com a extinção das habilitações em Educação Especial e somente com o curso de Graduação em Licenciatura em Educação Especial (UFES) em todo o país, a partir de 2007, a formação continuada ampliou suas ações na oferta de cursos de especialização. De acordo com Michels (2009), houve uma grande ênfase dada a essa formação¹⁷ por parte do MEC ao reconhecer que a implantação de propostas para a formação de professores é indispensável para a construção de uma educação para todos. Nesse contexto, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que fora instituído no ano de 2003, também passou a oferecer a modalidade de “Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado”. Segundo Garcia (2013), o referido curso, em ação conjunta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) integrou o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais¹⁸”.

Cabe reiterar que o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, mencionados anteriormente e que fazem parte das políticas para a Educação Especial no Brasil, estiveram vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.º 6.094/2007 (BRASIL, 2007), dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, conforme aponta Saviani (2007).

Nas palavras de Saviani (2007, p. 1.233), o PDE caracteriza-se como “um grande guarda-chuva que abrigou praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Vale dizer que o PDE tem sua importância na formação

¹⁷A autora contextualiza que tal formação passou a ser indicada para que ocorresse em nível de pós-graduação. Ainda, destaca que foram as instituições privadas de ensino superior as mais cotadas para fazerem a formação desses chamados “Especialistas em Educação Especial”, uma vez que os cursos de especialização são oferecidos, majoritariamente, por essas instituições (MICHELS, 2009, p. 143).

¹⁸De acordo com Garcia (2013, p. 103), o programa apoiou os sistemas de ensino na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção foi atender alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular, uma vez que o programa foi destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, nas quais os alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento estiveram registrados no censo escolar do MEC por meio do INEP.

continuada de professores, por ter possibilitado o acesso de muitos profissionais às tendências educacionais que vieram sendo modificadas ao longo do tempo por conta de novos estudos e pesquisas. Sob essa ótica, apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação (SAVIANI, 2007; GARCIA, 2008; 2013).

Nesse caso, segundo Garcia (2008), no que tange à Educação Especial, o PDE caracteriza-se como um plano de medidas e indica a criação, nas redes municipais e estaduais, de salas de recursos multifuncionais e do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial¹⁹” (BRASIL/MEC, 2007b). Podemos conceber que o PDE tem sido uma alternativa para a formação continuada até os dias atuais, criando oportunidades de aperfeiçoamento pedagógico aos professores que, durante a graduação, não tiveram em sua matriz curricular conhecimentos ou disciplinas envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais no contexto educativo.

Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), esse programa visou ofertar cursos de formação continuada, na modalidade à distância, para professores que atuam no AEE ou em salas comuns (BRASIL/MEC, 2007c; SAVIANI, 2007; ZANNI; PAULINO, 2011), considerando, de acordo com o Edital nº 02 do MEC (BRASIL/MEC, 2007b, p. 3), “a carência da formação de professores na área da Educação Especial, que constitui uma barreira para o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação na escola”.

Sobre a modalidade de ensino à distância, Saviani (2007) enfatiza que, embora se trate de uma atual auxiliar do processo educativo, tomá-la como a base de cursos de formação pode se tornar um equívoco, pois arrisca “converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva”, uma vez que essa qualificação efetiva exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades (SAVIANI, 2007, p. 1.250).

Desde 2007, conforme Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), por meio de parceria da UAB com universidades públicas, o MEC tem formado, na modalidade à distância, um número significativo de profissionais das diferentes redes de ensino

¹⁹O “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” convidou as Instituições Públicas de Ensino Superior a se cadastrarem, por meio da participação na seleção de propostas de cursos de formação continuada na área de Educação Especial, em nível de extensão ou pós-graduação, na modalidade à distância, para professores do ensino básico em exercício na rede pública. A carga horária mínima dos cursos era de 120 horas (BRASIL/MEC, 2007b, p. 3).

em todo o país. De acordo com as autoras, compreendemos que os cursos na modalidade de ensino à distância são uma realidade e objetivam preencher lacunas na formação dos professores. No entanto, deve-se considerar o atual momento histórico da educação no Brasil, no qual os cursos de especialização *lato sensu* são usados como forma de muitas universidades acumularem capitais financeiros, primando pelo lucro e não pela qualidade de ensino, o que também envolve a realidade da modalidade de educação à distância.

Ao constatar a necessidade de uma política norteadora para a Educação Especial em nível nacional, a qual pudesse orientar todos os sistemas de ensino a se organizar para o trabalho docente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições imprescindíveis para uma educação de qualidade para todos, em janeiro de 2008 foi criado o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Segundo Machado e Vernick (2013), essa política traz a ideia de que, com fundamento na concepção dos direitos humanos, a Educação Inclusiva é, antes de cultural, social e pedagógica, uma ação política promotora de uma educação de qualidade para todos. Segundo o documento, essa política foi pensada diante das dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e da necessidade de confrontar a discriminação no ambiente educacional, visando criar alternativas para superá-la. Nesse sentido, no que tange ao papel da escola na superação da exclusão, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate dessas questões (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Desse modo, a organização de escolas e das salas multifuncionais passa a ser novamente repensada a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, o que implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades e necessidades atendidas (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Preocupando-se com a formação de professores, Machado e Vernick (2013, p. 57) avaliam que a referida política determina aos sistemas de ensino uma organização que visa atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências, garantindo, dentre outros elementos, a “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação de profissionais da educação e comunidade escolar para o trabalho na perspectiva

inclusiva”, o que indica um avanço no que tange às medidas de atendimento a esses alunos.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) enfatiza a necessidade de professores que tiveram, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos para o exercício da docência junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL/MEC/SEESP, 2008).

Assim, reconhecendo a importância de se formar professores com perfil para trabalhar com esses alunos, foi criado, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de acordo com as diretrizes do “Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI”, o curso de Licenciatura em Educação Especial, Resolução ConsUni n.º 588, de 19 de agosto de 2008, objetivando formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse programa reitera os princípios contidos nas atuais políticas educacionais e, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (MENDES *et al.*, 2010). De acordo com o PPP, o curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar tem duração de quatro anos, com funcionamento no período diurno, em consonância com o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008; MENDES *et al.*, 2010).

No ano de 2009, no Estado do Paraná, foi instituída a “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão” (PARANÁ/DEEIN, 2009). Segundo Machado e Vernick (2013), no contexto de criação e elaboração dessa política, ocorreu um desdobramento, o qual explicitamos a seguir, diferente do que está disposto nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/SEESP, 2008) no que se refere às Escolas Especiais²⁰. Esse acontecimento mostrou-se imbuído de interesses tanto de caráter político quanto ideológico no que se refere à permanência das instituições especializadas no estado (MACHADO; VERNICK, 2013; PIAIA, 2016).

Desse modo, conforme o contexto apresentado, com a publicação da Política

²⁰A Secretaria de Estado da Educação - SEED, por meio do Ofício n.º 4832/2009-GS/SEED, de 1º de novembro de 2009, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação - CEE, por solicitação da Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) do Estado do Paraná, a proposta de alteração da denominação das “Escolas de Educação Especial” para “Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial”, o qual resultou no Parecer n.º 108/2010 CEE/CEB e na Resolução n.º 3.600/2011 - GS/SEED (PIAIA, 2016, p. 62).

Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008), as entidades filantrópicas do Estado do Paraná buscaram apoio político na defesa da permanência das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN, que, por sua vez, publica o documento intitulado “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão” (PARANÁ/DEEIN, 2009), cujo conteúdo abre precedentes para que a Educação Especial continue a ocorrer de forma substitutiva ao ensino regular, mantendo, assim, as Escolas Especiais (MACHADO; VERNICK, 2013; PIAIA, 2016). Ou seja, no contexto da Educação Especial paranaense, é assegurada a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em instituições filantrópicas de ensino com base na sua própria legislação, não seguindo as orientações da política de 2008 no que tange à matrícula desses alunos no ensino regular.

No que se refere à formação de professores, a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ/DEEIN, 2009) enfatiza que a SEED investiu, junto com seus departamentos, desde o ano de 2003 até 2009, em cursos de formação continuada como também em semanas pedagógicas, grupos de estudos, em propostas de leituras e discussões voltadas à Educação Especial, contando com 149 cursos certificados dentro do programa de formação continuada, totalizando 16.944 participantes tanto da Educação Especial quanto do ensino regular nesse período (PARANÁ/DEEIN, 2009).

Ainda no ano de 2009, no dia 2 de outubro, a Câmara de Educação Básica do CNE publicou a Resolução n.º 04/2009 (BRASIL/CNE, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE²¹ na Educação Básica, modalidade Educação Especial, cujas orientações foram direcionadas para dar suporte aos professores que trabalham no AEE e nas salas de recursos multifuncionais no intuito de favorecer a ação educativa pretendida, em concordância com a proposta divulgada em suas diretrizes (BRASIL/CNE, 2009; PERTILE, 2014).

Sob a ótica de Pertile (2014), conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008), a concepção da Educação Inclusiva estabelece uma nova abordagem para a Educação Especial ao propor a inserção de alunos com necessidades educacionais

²¹O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/CNE, 2009, p. 01).

especiais nas escolas regulares e dar destaque ao AEE como forma de apoio à educação desses alunos. Para a autora, essa política traz uma ênfase na matrícula de todos os alunos no ensino regular, o que era apenas mencionado em documentos anteriores com pouco destaque e, embora o AEE tenha sido discutido anteriormente, “[...] essa legislação define e busca respostas às demandas escolares atuais de atendimento aos alunos, colocando-o sob novos princípios, agora regidos pela lógica da inclusão” (PERTILE, 2014, p. 67). Isto é, por meio da Resolução n.º 04/2009 (BRASIL/CNE, 2009), entendemos que o AEE passa a ser operacionalizado com vistas a complementar e suplementar o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Assim, faz-se necessário destacar que a expressão “atendimento educacional especializado” também está presente em documentos anteriores à Resolução n.º 04/2009 (BRASIL/CNE, 2009); porém, através dessa resolução, o AEE foi organizado nos moldes da Educação Inclusiva, sendo o professor o principal responsável pela apropriação dos conteúdos por parte dos alunos (PERTILE, 2014).

Portanto, essa resolução teve sua contribuição na formação de professores em Educação Especial ao estabelecer as atribuições específicas do professor do AEE, as quais envolvem um trabalho pedagógico de identificar, elaborar, produzir e organizar recursos e estratégias de ensino que visem ao aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL/CNE, 2009).

Com a elaboração da “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica²²”, por meio do Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), é instituído o “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR”, pela Portaria Normativa n.º 09/2009 (BRASIL, 2009b), cuja finalidade é oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar docentes que já atuam na Educação Básica.

Entendemos que o PARFOR tem sua importância nas ações que concretizam a formação de professores, pois, ao atender o estabelecido em suas diretrizes,

²²A “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” foi instituída pelo Decreto n.º 6.755 (BRASIL, 2009a) com a principal finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica. No entanto, o Decreto n.º 6.755 foi revogado pelo Decreto n.º 8.752 (BRASIL, 2016), o qual instituiu a nova “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e, também, de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE 2014/2024, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

oferta turmas especiais em: a) *cursos de licenciatura* (para docentes em exercício que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na área em que atuam na sala de aula); b) *segunda licenciatura* (para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e atuem em área distinta da sua formação inicial); e c) *formação pedagógica* (para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício da docência na rede pública da Educação Básica) com direcionamento a diferentes áreas do conhecimento e atuação, dentre elas, a Educação Especial (BRASIL, 2009a; PEREIRA, 2014; MASSON, 2014).

No dia 25 de junho de 2014, foi sancionada, pela Presidente Dilma Rousseff, a Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), aprovando o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b), que em seu novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o Poder Público, define os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014b; SAVIANI, 2014).

A aprovação desse plano, de acordo com Dourado (2015), inaugura uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, na qual suas diretrizes são sinalizadoras de tentativas de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024. O plano é composto por 20 metas e 254 estratégias e, para alcançá-las, engloba a Educação Básica e a Educação Superior em suas diferentes modalidades, apresentando discussões sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Com relação à Educação Especial, a meta 04 prevê 19 estratégias para efetivá-la até 2024, preferencialmente na rede regular de ensino, com recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b; SAVIANI, 2014). Mais especificamente sobre a formação de professores, as estratégias 3, 13, 16 e 18 estabelecem diretrizes que objetivam direcionar as práticas pedagógicas inclusivas para assegurar o direito de todos os alunos à educação.

Em 09 de junho de 2015, o Presidente do CNE, no uso de suas atribuições legais, considerando que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica é indispensável ao projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e modalidades, tendo em vista a

abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar na sociedade, publicou o Parecer n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015a), que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”.

Segundo a análise de Dourado (2015), as diretrizes do mencionado parecer definem a estrutura e o currículo dos cursos de formação de professores, bem como que os cursos de formação devem garantir nos currículos não somente os conteúdos específicos das áreas de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, mas também os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias.

Após a publicação do Parecer n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015a), no dia 1º de julho de 2015, foi publicada a Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015b), que oficialmente 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”. No que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, tanto o parecer quanto a resolução estabelecem, em seus capítulos, artigos e parágrafos, os princípios que norteiam o trabalho pedagógico com vistas a contemplar a diversidade nos conhecimentos e conteúdos dos cursos de formação inicial e continuada.

Em 09 de maio de 2016, o Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, revogou o Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), que havia instituído a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. O novo decreto de 2016, considerando as metas 15 e 16 do PNE 2014/2024 aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), instituiu a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, além de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o PNE 2014/2024 e os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

Segundo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2016, o MEC apoiará – técnica ou financeiramente – cursos e programas

voltados à formação inicial e continuada, estimulando projetos que visem promover conhecimentos e práticas para a atuação na Educação Especial, como também em outras áreas e modalidades (BRASIL, 2016).

Sendo assim, após a apresentação desse número significativo de leis e documentos que amparam a referida discussão, foi possível perceber que a trajetória histórica da formação de professores para atuar na área da Educação Especial é marcada por uma série de mudanças, idas e vindas, envolvendo os dispositivos legais em discussão no Brasil desde a década de 1950, quando a formação se dava em nível médio, até os dias atuais, com os cursos de graduação em Licenciatura em Educação Especial de nível superior²³ e de formação continuada (*lato e stricto sensu*). Essas mudanças decorrem de amplos debates e deliberações que cada vez mais se tornam necessárias e imprescindíveis à consolidação de uma política de educação para todos os alunos com vistas a uma prática pedagógica capaz de garantir não só o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular como, também, assegurar que todos tenham as mesmas condições e oportunidades de aprendizado.

1.2 LEGISLAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A legislação envolvendo a Educação Especial no Brasil foi discutida e elaborada sob a influência de movimentos internacionais iniciados, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos a partir do século XIX.

Desde a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, a qual, segundo Bueno (1999), pelo compromisso de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino regular, é considerada como a proposta mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Para tanto, tem-se pensado em políticas e dispositivos legais que norteiem e regulamentem a Educação Especial e, conforme Michels (2011), nesse documento, a formação de professores compõe a estrutura-base de ação para a Inclusão Escolar.

Assim como Garcia (2013), entendemos que a legislação para a Educação

²³De acordo com os registros do e-MEC (2016), foram encontrados 24 cursos de graduação em licenciatura em Educação Especial no Brasil, ofertados por 11 IES em seus diferentes *campi*. Desse total, 22 são cursos de modalidade presencial e 02 de modalidade à distância.

Especial no Brasil, na última década, deve ser analisada em sua relação com as mudanças conceituais e estruturais referentes à adoção de uma perspectiva inclusiva no âmbito educacional, que vêm ganhando definições, principalmente a partir dos anos de 1990, voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. De igual modo, quando falamos em uma educação que atenda a todos, é preciso garantir que, nos cursos de formação docente, seja contemplado um amplo conhecimento das políticas educacionais, principalmente as voltadas à Educação Especial.

Quando se quer profissionais de educação que sejam, de fato, agentes de mudança, é preciso considerar que a sua formação deve lhes garantir a compreensão do fenômeno como um todo; em outras palavras, o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas deve ser conteúdo dos cursos de formação (inicial e continuada) dos profissionais da Educação (PRIETO, 2008, p. 29).

Compreendemos, portanto, que, na formação inicial e continuada de professores, são imprescindíveis as reflexões sobre a legislação educacional, que versa sobre a formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, pois a implantação dessa legislação tem exigido dos professores o domínio de conhecimentos na área da Educação Especial (PRIETO, 2008). Assim, com o intuito de aprofundar essa reflexão, trazemos à tona, neste momento, um número significativo de documentos que dispõem sobre essa temática.

O primeiro documento a ser mencionado é a Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994), criada diante da carência no oferecimento de disciplinas ou conteúdos nos cursos de licenciatura voltados à educação de pessoas com necessidades especiais (CHACON, 2004; PLETSCHE, 2009), que contempla as seguintes medidas:

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.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de

Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL/MEC, 1994).

No que se refere à implementação dessa portaria nos cursos de formação de professores, Prieto (2003) salienta que se faz necessário pensar em formas adequadas de formar professores com conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, inseridas as disciplinas voltadas à Educação Especial nesses cursos, exige-se que esses conhecimentos possam contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas. Concordamos com a autora quanto ao fato de todos os cursos de licenciatura que se propõem a formar professores contemplarem, em suas matrizes curriculares, no mínimo, uma disciplina voltada à formação de professores para atuar na Educação Especial. Entretanto, no que se refere à sua implementação no atual momento histórico, podemos dizer, segundo experiências vivenciadas, que poucas IES têm respeitado essa portaria nos seus cursos de licenciatura.

Nesse mesmo ano, 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 1994) traz as seguintes diretrizes para a formação de professores:

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de Educação Especial (p. 57);

Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em Educação Especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus) (p. 57);

Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências²⁴, de condutas típicas e de altas habilidades (p. 58);

Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de Educação Especial, nas instituições educacionais (BRASIL/MEC/SEESP, 1994, p. 59).

Mesmo estabelecendo diretrizes em relação à formação de professores para

²⁴Terminologia conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

atuar na Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 1994) não se constitui atualmente numa política norteadora para o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Garcia e Michels (2011), o princípio da integração foi apresentado como organizador dessa política e, no mesmo ano, com a promulgação da Declaração de Salamanca, foi substituída a terminologia “integracionista” pela “inclusivista²⁵”, ou seja, os estudiosos da área substituíram essas terminologias, reassumindo assim os pressupostos da “inclusão” ao invés da “integração” (GARCIA; MICHELS, 2011).

A LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), por sua vez, teve por objetivo iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da Educação, desde a Educação Básica (que abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) ao Ensino Superior (PLETSCH, 2009). Essa lei contempla diretrizes em nível nacional e destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental na área da educação. No Capítulo V, dispondo sobre as metas específicas para a Educação Especial, no Art. 59, inciso III, assegura:

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nota-se que, no inciso III, o professor, para atuar na Educação Especial, é concebido como professor com especialização adequada em nível médio ou superior. Ao analisar essa proposição, Zanni e Paulino (2011) enfatizam que ela prevê aos sistemas de ensino assegurar professores com especialização em Educação Especial em nível médio ou superior com capacitação para atuarem nas salas de aula do ensino regular. Bueno (1999) cita o Parecer n.º 252/1969 (BRASIL, 1969), do CNE, regulamentando o curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Especial como incumbência do ensino superior, e enfatiza que, após trinta anos da exigência para essa formação, a LDB n.º 9.394/1996 recupera sua formação em nível médio.

No Art. 87, sobre as Disposições Transitórias, a LDB n.º 9.394/1996 instituiu a "Década da Educação", estabelecendo que todos os professores da Educação Básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em

²⁵Como aprofundamento dessa temática, indicamos a leitura do artigo de Garcia e Michels (2011).

serviço, conforme dispõe o §4º: “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). No entanto, a Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013) veta o Art. 87 e revoga o §4º. Para Pletsch (2009), as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da LDB n.º 9.396/1996, pois se continua admitindo a formação de professores em cursos de nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, em concordância com o que dispõe o Art. 62.

Nesse sentido, salientamos que a formação em nível superior tem papel fundamental para que ocorram mudanças educacionais com vistas à transformação da sociedade. Pletsch (2009) enfatiza que se pode justificar essa formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorra essa transformação. Contudo, no Brasil, há de se considerar suas características heterogêneas e sociais no sentido de valorizar o planejamento adequado para que a formação de professores consista numa ação de mudança não só no sistema educacional, mas também na sociedade ao formar cidadãos conscientes (PLETSCH, 2009).

O documento “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” (BRASIL/MEC, 2000) teve por finalidade encaminhar ao CNE uma proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores. Aborda a importância de conhecimentos de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como transposição didática, currículo e desenvolvimento curricular, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação das aprendizagens dos alunos, inclusão de portadores de necessidades especiais, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, produção de conhecimento pedagógico. Para tanto, estabelece que

a formação profissional de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais²⁶ (BRASIL/MEC, 2000, p.

²⁶Terminologia conforme o documento intitulado “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação

55).

Além da aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento dos alunos, a proposta orienta a formação específica a todos os professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e dos professores especialistas por áreas/disciplinas para “trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas desses alunos” (BRASIL/MEC, 2000, p. 74).

A Lei Federal n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001a) aprovou o “Plano Nacional de Educação 2001/2010” (BRASIL, 2001e), que, conforme define Dourado (2010, p. 682), se enquadra como “[...] resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988”, o qual sinaliza que a lei estabeleceria o PNE visando à articulação e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, por meio das ações do Poder Público²⁷.

Dessa forma, concebendo a formação de professores como um dos pilares para se garantir uma educação para todos, o PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001e), no Capítulo 8, quando trata das diretrizes para a Educação Especial, reconhece a necessidade dessa formação ao conceber que

a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais²⁸ nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições, é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001e, p. 127).

Podemos perceber que, conforme as diretrizes desse plano, a formação de professores foi estabelecida como prioridade, porém, as recomendações da formação inicial dos professores capacitados e especializados parecem não ter

Básica, em Cursos de Nível Superior” (BRASIL/MEC, 2000).

²⁷O autor explica que essas ações do Poder Público devem conduzir à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; v – promoção humanística; e das disposições transitórias da LDB n.º 9.394/1996, quando, em seu artigo 87, parágrafo 1º, preconiza que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DOURADO, 2010, p. 682).

²⁸Terminologia conforme o “Plano Nacional de Educação 2001/2010” (BRASIL, 2001e).

surtido efeito sobre os sistemas de ensino e as instituições formadoras ao longo do período de vigência do PNE 2001/2010, conforme apontam os estudos de Bueno²⁹ (2012).

O PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001e), ao estabelecer suas metas para a formação de professores na área da Educação Especial, enfatizou o papel das universidades em possibilitar a oferta de cursos com conhecimentos referentes à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, cabe mencionar a

Meta 19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais³⁰ (p. 132).

Meta 20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001e, p. 132).

Concordamos com Garcia (2013), ao afirmar que a formação de professores em Educação Especial, conforme as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001e), foi considerada um grande avanço para os anos 2000, pois favoreceu a implantação de uma escola inclusiva baseada na formação não somente docente, mas também dos recursos humanos, no trabalho e no papel do professor.

Desse modo, a proposição de uma formação com capacidade de oferecer o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas de ensino (desde a pré-escola até o ensino superior) significou um avanço para o PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001e), pois não podemos conceber uma escola de qualidade que garanta o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, sem que os professores e os demais profissionais estejam preparados para atendê-los (BRASIL, 2001e; GARCIA, 2013).

Outro documento levantado é o Parecer n.º 17/2001, do CNE (BRASIL/CNE, 2001c), estabelecendo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que trata da formação de professores para o ensino pautado na

²⁹BUENO, J.G.S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de Educação Especial no Brasil. In: **Revista Distúrbios da Comunicação**. v. 24, p. 285-297, 2012.

³⁰Terminologia conforme o “Plano Nacional de Educação 2001/2010” (BRASIL, 2001e).

diversidade, bem como pontua que o desenvolvimento de um trabalho de equipe é essencial para a efetivação do processo de inclusão escolar (BRASIL/CNE, 2001c).

Ao dispor acerca da formação de professores, o referido parecer resgatou a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), enfatizando, no inciso III, que se refere a dois perfis de professores para atuar no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado (BRASIL/CNE, 2001c). Dessa forma, em relação ao professor capacitado, define que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL/CNE, 2001c, p. 13).

Em relação ao professor especializado, o parecer estabelece ser assim considerados:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL/CNE, 2001c, p. 14).

Em concordância com o referido documento, foram estabelecidos o perfil e as qualificações do professor para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, suas atribuições, competências e exigências, uma vez que a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não traz especificações em relação ao perfil desse

professor. Nota-se também, nesse documento, a importância atribuída aos conhecimentos, conteúdos e disciplinas referentes à Educação Especial. Para os professores envolvidos com o magistério, o parecer destacou as oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL/CNE, 2001c).

De acordo com Pagnez, Prieto e Sofiato (2015) e experiências vivenciadas nesse contexto, a formação dos professores especialistas tem sido realizada por meio de cursos de extensão, especialização ou em cursos com outras denominações, ofertados, na maioria dos casos, por instituições especializadas conveniadas com as Secretarias de Educação do Estado e/ou do Município ou, ainda, no ensino médio. Esses cursos, conforme as autoras, necessitam de diretrizes em nível nacional, para que os professores sejam considerados especializados, capazes de desenvolver suas práticas pedagógicas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois, em síntese, não há “diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado” (PAGNEZ, PRIETO; SOFIATO, 2015, p. 53).

Nessa direção, fundamentada no Parecer n.º 17/2001 (BRASIL/CNE, 2001c), a Resolução n.º 02/2001 do CNE (BRASIL/CNE, 2001d) oficialmente instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. No Art. 18 dessa resolução, que trata sobre a formação de professores para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, ficou estabelecido que:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Art. 59 da LDB n.º 9.396/1996 e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL/CNE, 2001d, p. 04).

A definição de professor para atuar na Educação Especial estabelecida nessa resolução está em concordância com o publicado no Parecer n.º 17/2001 do CNE

(BRASIL/CNE, 2001c), ou seja, os dois documentos referem-se ao professor como capacitado e especializado.

O Parecer n.º 09/2001 (BRASIL/CNE, 2001b) do CNE dispôs sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, concebendo o professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. Nesse parecer, percebemos uma análise da situação educacional nos últimos anos, por meio da qual se originou a proposta das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, na forma de projeto de resolução, estabelecendo, em sua redação, diretrizes que foram oficialmente publicadas na forma de resolução no ano de 2002 (BRASIL/CNE, 2001b).

Assim, a Resolução n.º 01/2002 do CNE (BRASIL/CNE, 2002) instituiu oficialmente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que, no Art. 2º, explicita algumas preparações docentes para o exercício de sua atividade:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL/CNE, 2002, p. 03).

E no Art. 6º, § 3º, dispõe sobre a construção do projeto pedagógico e definição de conhecimentos para a constituição de competências:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no

debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL/CNE, 2002 p. 03).

Essa resolução, ao tratar da formação de professores em nível superior nos Art. 2º e 6º, menciona a importância da construção do projeto pedagógico dos cursos no âmbito da Educação Especial e, também, dos conhecimentos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais que devem compor o conteúdo desse projeto, enfatizando o acolhimento e o trato à diversidade (BRASIL/CNE, 2002). Compreendemos, assim, a contribuição da referida resolução acerca da formação dos professores para atuar no atendimento de tais alunos, porque dispõe de diretrizes que tratam dos conhecimentos referentes à Educação Especial nos cursos de nível superior, possibilitando que os professores formados possam atuar nessa área. Entretanto, reconhecemos a necessidade de estudos que busquem averiguar a situação dessa formação.

Nesse contexto, ressaltamos a importância do papel dos programas de formação (inicial e continuada) em Educação Especial, ao apresentarem mudanças que ofereçam novas possibilidades para os professores lidarem com a diversidade no contexto da sala de aula (OLIVEIRA, 2004). De igual modo, concordamos que formar professores competentes e qualificados é uma das vias para se garantir o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos e o sucesso em sua vida escolar (OLIVEIRA, 2004).

A Portaria Normativa n.º 12/2007 do MEC (BRASIL/MEC, 2007a) dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial". Essa portaria foi embasada na Resolução n.º 02/2001 do CNE (BRASIL/CNE, 2001b), determinando que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo à escola assegurar as condições necessárias à garantia do direito à educação; na Lei Federal n.º 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que aprovou o

PNE 2001/2010, estipulando a inclusão de disciplinas e conteúdos específicos sobre a Educação Especial nos cursos de formação; e no Decreto n.º 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, assegurando a inclusão do ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores pelos respectivos sistemas educacionais.

Desse modo, ao considerar a carência de formação para um atendimento educacional especializado que possibilite a eliminação das barreiras pedagógicas para a participação e aprendizagem, a Portaria Normativa n.º 12/2007 (BRASIL/MEC, 2007a) estabeleceu a criação do

Art. 1º. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que promova, junto aos sistemas de ensino, a implementação de uma política de formação para o atendimento educacional especializado e prepare as escolas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, nas redes públicas de ensino;

Parágrafo Único - A formação de que trata o caput do artigo será realizada nas áreas de Deficiência Mental, Física, Sensorial e Altas Habilidades/Superdotação; Sistema Braille; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial (BRASIL/MEC, 2007a).

No ano de 2007, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, visando atender à proposta de ampliação da formação docente, criou o referido programa de formação continuada de professores para atuar na Educação Especial. Essa proposta foi circunscrita no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que teve por meta principal a “formação e consolidação de rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade, por meio da modalidade à distância, nos termos do Decreto n.º 5.800/2006” (BRASIL/MEC, 2007b, p. 03).

Assim, por meio da portaria normativa anteriormente citada e pelo Edital n.º 02/2007 do MEC (BRASIL/MEC 2007b), instituiu-se oficialmente o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” (BRASIL/MEC, 2007c), que teve como objetivos:

- I - Formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância, na área da Educação Especial;
- II - Criar uma rede de instituições públicas de ensino superior, que se

dedicam à pesquisa, ensino e extensão na área da Educação Especial, para a oferta de cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB;

III - Integrar à Rede de instituições públicas de ensino superior, a adesão das secretarias de educação municipais e estaduais ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;

IV – Ofertar aos sistemas públicos de ensino da Educação Básica cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, complementar ao ensino regular (BRASIL/MEC/SEESP, 2007b, p. 01).

De acordo com o programa, a formação de professores para atuar na Educação Especial nessa época, fundamentada em bases legais, direcionou para a elaboração de um amplo programa de formação continuada de professores, em nível nacional, pautado nos pressupostos de uma Educação capaz de qualificar a ação docente e garantir o efetivo direito à Educação e à escola de qualidade (BRASIL/MEC/SEESP, 2007b). A iniciativa desse programa em muito contribuiu para que os professores fossem formados na área da Educação Especial. No entanto, para que essa formação atendesse as necessidades educacionais de todos os alunos, enfatizamos o papel dos cursos de nível superior ao formar professores na perspectiva de uma educação para todos, de modo que os cursos de formação continuada possam contribuir nesse processo, não sendo por si só os únicos responsáveis por essa formação.

Atualmente, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) se apresenta como um documento norteador para a Educação Especial em nível nacional e reafirma seu compromisso com uma educação para todos ao assegurar, em seus objetivos, a importância da formação de professores e a necessidade dos conhecimentos envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais como base para as práticas pedagógicas inclusivas.

Preocupados com a formação de professores, Machado e Vernick (2013, p. 57) avaliam que essa política determina aos sistemas de ensino uma organização que visa atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências, garantindo, dentre outros elementos, a “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação

de profissionais da educação e comunidade escolar para o trabalho na perspectiva inclusiva”.

Assim, ao apresentar seus objetivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) assegura, em seu Capítulo VI, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a Inclusão Escolar, estabelecendo que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter, como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 13).

E em relação aos conhecimentos para essa formação, propõe que a mesma deve:

[...] contemplar conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 13).

Podemos dizer que, por se tratar de um documento norteador, a referida política, em seu Capítulo VI, aborda a formação de professores para atuar na Educação Especial, estabelecendo diretrizes acerca de como deve se dar essa formação, mencionando também os conhecimentos necessários para o trabalho pedagógico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Partindo dessa perspectiva, entendemos que os sistemas de ensino devem contar com professores com uma formação condizente com a qual propõe esse documento. Isso exige que as IES, por sua vez, estejam preparadas para atender essa política, ou seja, ofereçam cursos de graduação em licenciatura na perspectiva de uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos, com necessidades

educacionais especiais ou não.

No Estado do Paraná, recebe destaque o documento denominado “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão” (PARANÁ/DEEIN, 2009), que, mesmo tendo desdobramentos diferentes em relação ao disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/SEESP, 2008), estabelece que:

A formação continuada dos profissionais, aliada ao aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico e à reformulação do currículo, integra fortemente a política da educação neste período. A maioria dos cursos é descentralizada para facilitar o acesso aos professores e funcionários da educação. O investimento na formação continuada dos profissionais da educação é um componente essencial da transformação da sociedade atual em uma sociedade inclusiva (PARANÁ/DEEIN, 2009, p. 13).

Portanto, ao se pensar na formação de professores para atuar na Educação Especial no Estado do Paraná, de acordo com a sua política própria³¹, evidencia-se que a formação continuada se destaca como principal fonte de acesso ao conhecimento referente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sob esse prisma, nas palavras de Machado e Vernick (2013), pensar a Educação Especial significa ofertar serviços e recursos que promovam a aprendizagem de todos os alunos e é nesse contexto que há o desafio, no Estado, de se fazer garantir a educação como um direito de todos. Entretanto, constatamos que a referida política não traz definições que envolvam a formação inicial e, além disso, a maioria dos cursos permite fácil acesso aos professores e funcionários da educação, fortalecendo assim a formação continuada em instituições privadas que primam pelo lucro e não por uma educação de qualidade.

Visando contribuir com a ampliação de recursos que promovam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, merece destaque a Resolução n.º 04/2009 do CNE (BRASIL/CNE, 2009), que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o AEE³² na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Essa resolução determina que os sistemas de ensino matriculem os

³¹ Como aprofundamento dessa temática, indicamos o trabalho de Piaia (2016).

³² O AEE é compreendido, de acordo com o Decreto n.º 7.611/2011, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, o qual deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial e, ainda, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.

Ressaltamos que o AEE foi criado para suprir as necessidades dos alunos e não especificamente as da formação de professores. No entanto, articularmos essa questão com o objeto de estudo deste trabalho implica reafirmar o quanto é importante uma formação que propicie melhores condições para o trabalho dos profissionais responsáveis pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Queremos dizer que, para esse atendimento efetivar-se conforme tais diretrizes, é imprescindível investir na formação do professor e no trabalho por ele desenvolvido. Nesse sentido, a Resolução n.º 04/2009 do CNE (BRASIL/CNE, 2009, p. 02), no Art. 10, destaca que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo, na sua organização, professores para o exercício da docência. No Art. 12, a resolução estabelece que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial e, no Art. 13, assim estão dispostas as atribuições desse professor:

- I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - Elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a

participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL/CNE, 2009, p. 03).

Notamos que muitas são as atribuições do professor para atuar no AEE, segundo essa resolução que estabelece a formação específica para a Educação Especial. Entendemos também que essa formação deve envolver conteúdos, conhecimentos e práticas necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois não há como se pensar em uma educação para todos sem conceber professores com capacitação e especialização específicas nessa área. Afinal, como já pontuado anteriormente, não se pode falar no AEE sem se investir na formação dos professores que nele atuam.

Entretanto, pelas considerações de Pertile (2014) e de acordo com experiências vivenciadas nessa área, a formação do professor para atuar no AEE parece ter ocorrido em caráter emergencial e abrangente. Na investigação realizada pela autora, constatou-se uma imprecisão relacionada a que curso forneceria a formação ao professor para trabalhar nesse espaço e, na verificação das ações apresentadas pelo MEC, constatou-se grande adesão à formação continuada na modalidade à distância.

Ainda no que tange à formação de professores para atuar no AEE, o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, no Art. 5, § 2º, estabelece que o apoio técnico e financeiro contemplará as seguintes ações:

III - Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Destaca-se que o Decreto n.º 7.611/2011 revogou o Decreto n.º 6.571/2008, ao considerar a necessidade de se avançar em debates³³ envolvendo a Educação Especial e o AEE e, conseqüentemente, na proposição de diretrizes que dispõem

³³Pertile (2014) destaca que o Decreto n.º 6.571/2008 instituiu o AEE no âmbito da escola pública enquanto o Decreto n.º 7.611/2011, evidenciando a intensidade do debate “público e privado”, revogou-o, estabelecendo que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e, também, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

sobre a formação de professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais (PERTILE, 2014).

A Lei Federal n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) aprovou o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b), composto por 20 metas e 254 estratégias, apresentando um modelo diferente do PNE 2001/2010, que abrangeu 295 metas. As metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às diretrizes do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b), que tratam da formação de professores, podem ser consideradas bases para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, visando à melhoria desse nível de ensino (DOURADO, 2015). Segundo o autor, essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas, nas diretrizes curriculares nacionais, para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (DOURADO, 2015).

Especificamente para a Educação Especial, a Meta 4 prevê 19 estratégias para alcançá-la até 2024, preferencialmente na rede regular de ensino, com recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b; SAVIANI, 2014).

No que se refere à formação de professores para atuar junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b) estabelece como estratégias:

4.3. Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (p. 55);

4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (p. 57);

4.16. Incentivar a inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (p. 58);

4.18. Promover parcerias com instituições comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014b, p. 58).

Podemos dizer que o PNE 2014/2024 apresenta-se como um importante plano de ações voltadas ao trabalho do professor na área da Educação Especial por elencar, em suas metas e estratégias, a necessidade da inclusão de conhecimentos e conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em cursos de formação continuada, cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação de professores.

Nesse sentido, Saviani (2014, p. 86) entende que o trabalho docente é condicionado pela formação de professores e uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um “trabalho docente qualitativamente satisfatório”. O autor indaga sobre a necessidade de se criar uma rede pública consistente para essa formação, em regime de colaboração entre a União e os estados para assegurar o adequado preparo dos professores que irão atuar não somente na Educação Especial, mas em toda a Educação Básica. De acordo com esse contexto, entende-se que o PNE 2014/2024 se apresenta como o principal instrumento de desenvolvimento da atual educação brasileira e é de fundamental importância compreender seu significado, alcance e limites no sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2014).

A Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015b), por sua vez, 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”. Em concordância com essa resolução, tanto a formação inicial (cursos de licenciatura e formação dos profissionais do magistério) quanto a formação continuada da Educação Básica devem ser concebidas pelas IES na perspectiva de atender as políticas públicas de educação e suas diretrizes.

Quanto às disposições para atender alunos com necessidades educacionais especiais, no Art. 13, a Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015) define diretrizes para os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível

superior, em cursos de licenciatura, assegurando que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL/CNE, 2005b, p. 11).

De acordo com Dourado (2015), as diretrizes estabelecidas nessa resolução reforçam a necessidade de se conceber uma articulação entre a Educação Básica e o ensino superior. Nessa articulação, entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem contemplar conteúdos específicos que auxiliem no trabalho pedagógico desses professores nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica, dentre elas, a Educação Especial.

Aliada a toda essa gama de documentos, ainda contamos com a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), revogado pelo Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica. Integrando essa política, temos o “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR”, que se apresenta como um programa emergencial para a oferta de cursos em licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica, que sejam: graduados não licenciados; licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2009a).

Vale ressaltar que as diretrizes do PARFOR estão ancoradas no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, criado pelo Decreto n.º 6.094/2007, como programa estratégico do PDE (BRASIL/MEC, 2007). No entanto, o Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, atualmente em vigência, no Art. 11, estabelece que o MEC apoiará, técnica ou financeiramente:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;
- IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;
- VI - cursos de formação continuada;
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e
- VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016).

A partir desses direcionamentos do MEC, os cursos na área da Educação Especial reafirmam a necessidade de formação do profissional licenciado para atender alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, seguindo a premissa de uma Educação para Todos, implementada pelas políticas educacionais no Brasil nos últimos anos. Desse modo, segundo Pereira (2014), o MEC, pelo menos legalmente, corrobora a prerrogativa de subsidiar também a formação desses profissionais no campo da Educação Especial. Porém, o que percebemos é a grande dificuldade de se estabelecer, na prática, políticas públicas de investimento para que de fato essas ações se efetivem.

Masson (2014), ao apresentar um estudo do PARFOR, enfatiza que é necessário refletir sobre as implicações dessa política de formação articuladamente com a valorização docente e as condições de trabalho na escola. O que se tem nesse cenário é que, muitas vezes, nos deparamos com novos planos, que se dão de forma aligeirada, desconsiderando a qualidade do que se está propondo e a escola não participa das decisões que lhe são encaminhadas, desempenhando o papel de mera executora.

Para Barreto (2008a), o sistema educacional brasileiro tem a incumbência de investir na formação inicial e continuada de professores, uma vez que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais se manifesta em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, nas palavras da autora, essa formação precisa estar coerente com as políticas educacionais que preveem a inserção de alunos com

deficiência em classes comuns do ensino regular (BARRETO, 2008a).

De igual modo, discorrer acerca da legislação que envolve a formação de professores consiste numa ação crítica e consciente de resgatar a origem dos dispositivos legais que se encontram em vigência e regulamentam essa formação. Por isso, tão importante quanto ter acesso a esses documentos é compreendê-los em sua natureza e complexidade, além de estarmos atentos às novas tendências políticas e educacionais, que, conforme mencionado anteriormente, apresentam mudanças contínuas, mas nem sempre possíveis de ser implementadas.

Considerando o contexto das legislações aqui apresentadas e estudadas e na direção de se pensar numa educação que garanta o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, fazemos a defesa, assim como os autores que embasaram este capítulo, da constante articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como da institucionalização de projetos que possam contribuir na formação inicial e continuada de professores.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Neste capítulo, a princípio, discutimos a formação inicial de profissionais de Educação Física no Brasil propondo reflexões sobre as principais características e transformações dessa formação ao longo da história, na qual se passou de um profissional com perfil de educador do físico e técnico/instrutor esportivo para um profissional em Educação Física (licenciado e bacharel).

Num segundo momento, nos debruçamos acerca da Educação Física Escolar com ênfase nas suas principais contribuições para a área da Educação Especial. Também nos debruçamos no trabalho pedagógico do professor de Educação Física junto a alunos com necessidades educacionais especiais, pois entendemos que é fundamental compreender o papel desse professor para que todos os alunos participem das aulas e tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Por fim, discorreremos sobre a formação inicial do professor de Educação Física no contexto das disciplinas voltadas ao ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura, uma vez que, a partir dos anos de 1980, esses cursos passaram a incluir, em suas matrizes curriculares, disciplinas e conteúdos específicos envolvendo esses alunos.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

O estudo da formação do profissional de Educação Física³⁴ no cenário brasileiro requer reflexões sobre as características e mudanças por que a mesma tem passado ao longo dos anos. Dessa maneira, para melhor compreensão dessa formação, consideramos necessário situá-la em momentos históricos que foram fundamentais para sua caracterização.

Borella (2010) destaca que a formação inicial de profissionais de Educação Física tem suas raízes no início do século XX no Brasil, de modo que os cursos de formação profissional direcionavam-na para a atuação em âmbito esportivo/militar e

³⁴Optou-se pelo termo “profissional de Educação Física” no presente subitem, pois, de acordo com a historicidade contextualizada pelos autores, compreende-se que a formação desse profissional, antes de 1987, ocorria de modo a possibilitar sua atuação tanto nas áreas técnicas, esportivas e recreativas quanto na área pedagógica. A partir de 1987, com a publicação do Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a) e da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b), foram criados dois cursos de formação inicial em Educação Física: a licenciatura e o bacharelado.

não escolar.

De acordo com Souza (2007), ao se discorrer acerca dessa temática, há de se considerar que o processo de formação inicial desses profissionais vem se transformando de forma gradativa em consequência das mudanças em relação às quatro tendências que fazem parte da história da Educação Física até à década de 1980 (higienista, militarista, pedagogicista e competitivista). Ou seja, percorrer o contexto histórico dessa formação exige rever as influências que essas quatro tendências apresentaram ao longo dos anos para a construção de um perfil do profissional de Educação Física.

De tal modo, conforme Chagas e Garcia, no início do século XX no Brasil, a tendência higienista influenciou a Educação Física, por meio da consolidação da sociedade capitalista, na qual seu o modo de produção exigia um homem que fosse ser mais ágil, mais forte e mais empreendedor, apto a competir no mercado de trabalho. Nesse contexto, os autores destacam que, para construir esse estereótipo de homem, a gênese da Educação Física esteve ligada às instituições médicas e militares (CHAGAS; GARCIA, 2011).

Souza enfatiza que os docentes/instrutores dessas instituições eram basicamente médicos e militares, de modo que os conhecimentos específicos de suas profissões influenciaram tanto a formação quanto a prática pedagógica dos primeiros professores de Educação Física na época. Esse fato, na ótica do autor, gerou, nos cursos de formação desses professores, projetos político-pedagógicos e matrizes curriculares impregnadas com o caráter biomédico, higienista e militar, que se constituem em temas de grandes debates até os dias atuais (SOUZA, 2007).

A formação dos profissionais para atuar nessa área, por sua vez, segundo Chagas e Garcia, era pensada de modo a corresponder aos interesses da classe social hegemônica daquele período. Assim, até os anos de 1930, teve-se uma Educação Física pautada no higienismo, voltada a uma sociedade saudável que se preocupava com a prevenção de doenças, saneamento básico, dentre outros elementos da área da saúde (CHAGAS; GARCIA, 2011).

Após esse período, durante o governo de Getúlio Vargas, a Educação Física apresentou uma tendência militarista, que visava formar jovens aptos a defender a pátria (SOUZA, 2007; CHAGAS; GARCIA, 2011). Para Souza (2007), houve a necessidade da formação de um professor que, além de contribuir na melhora da qualidade de vida da população, pudesse valorizar conceitos de ordem moral, cívica,

higiênica, e preparar os jovens para a guerra³⁵.

Desse modo, o primeiro curso de formação de professores em Educação Física foi criado em 1931, em São Paulo; porém, teve o início de suas atividades apenas em 1934. Segundo Borella (2010), o tempo de duração desse curso era de dois anos e formava-se um professor técnico desportista, apesar do compromisso definido como o de um educador. Destaca-se, no ano de 1933, a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, que formava oficiais do Exército e civis como monitores e, no ano de 1936, a criação da Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo (MALINA; AZEVEDO, 1998; BORELLA, 2010).

Chagas e Garcia (2011) pontuam que as práticas da Educação Física se disseminaram nas escolas apesar da lógica militar e positivista, levando os alunos à aceitação de uma disciplina com valores, atitudes e ideias típicas dos quartéis. Nesse sentido, em 1937, o Brasil iniciou movimentos e ações para tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, assim como reivindicou melhorias na profissão de modo que se criasse um currículo mínimo na graduação objetivando formar o professor num viés mais educativo (CASTELLANI FILHO, 2010; BORELLA, 2010).

Assim, em 1938, foi criado um curso de emergência, promovido pelo Departamento de Educação Física da EsEFEx, que buscou uma formação, além das funções técnico/desportivas, para que pudesse atuar também na escola (MALINA; AZEVEDO, 1998; BORELLA, 2010).

Essa formação ocorreu até o ano de 1939 e, por meio do Decreto-Lei nº 1.212/1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos junto à Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), a primeira instituição em nível superior a ofertar essa formação, e estabeleceram-se diretrizes para a formação dos profissionais licenciados e técnicos (BORELLA, 2010). No entanto, os cursos de formação em Educação Física funcionavam em condições precárias, com currículos desajustados e um corpo docente sem a preparação necessária (BORELLA, 2010).

Além disso, Chagas e Garcia (2011) registram que, durante o Estado Novo (1937-1945), a escola passava por ajustes à veiculação da ideologia dominante, na

³⁵De acordo com Souza (2007, p. 37), essa função foi delegada aos primeiros professores de Educação Física, formados nas escolas de formação de instrutores no Brasil, que, conjuntamente com médicos e militares, ficariam incumbidos de desenvolver programas de atividades físicas para a população.

qual havia uma preocupação acerca do processo de profissionalização do povo e industrialização nacional. A Educação Física, alheia a essa ideologia, detinha o papel de manutenção da força de trabalho ao contribuir na formação de sujeitos aptos ao mercado, tendo em busca a mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994; CHAGAS; GARCIA, 2011). Portanto, mesmo contemplada no âmbito escolar em condições precárias, Borella (2010) salienta que a formação do professor de Educação Física apresentava-se de maneira acrítica, na qual predominava uma ênfase na formação ligada ao rendimento esportivo e seleção dos mais habilidosos.

Com o início da hegemonia do esporte no contexto brasileiro, alguns anos após a II Guerra Mundial (1939-1945), destacou-se a tendência pedagogicista. De acordo com Chagas e Garcia (2011), essa tendência despertou na sociedade a necessidade de olhar para a Educação Física como uma prática educativa, não se limitando somente a concepções esportivistas ou de promoção de saúde que predominava até então. Apresentava como base teórica a Fenomenologia, com influências da Escola Nova e, mesmo sustentando um viés liberal³⁶, caracterizou-se por ser o primeiro movimento na área que buscou a valorização da Educação Física no campo pedagógico (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994; CHAGAS; GARCIA, 2011).

Segundo Castellani Filho (2010), a tendência pedagogicista teve influência no processo de implantação da Educação Física nas matrizes curriculares das escolas por meio de atividades voltadas à saúde física e mental, pautada em práticas pedagógicas (gincanas, desfiles, entre outras) que visassem o lazer como meio de contribuir para a formação de caráter e aprendizado dos alunos. O autor ressalta que essas atividades passaram a fazer parte da prática pedagógica dos professores ao serem acrescentadas disciplinas como práticas de ensino, lúdico e lazer, didática, entre outras, nos currículos das faculdades (CASTELLANI FILHO, 2010). Isso contribuiu para a formação inicial de professores com um olhar mais direcionado ao ato educativo no ambiente escolar ao invés de somente prezar pelo desenvolvimento da eficiência e rendimento esportivo (CASTELLANI FILHO, 2010; CHAGAS; GARCIA, 2011).

Outro acontecimento a ser elencado é que, com a deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, que ocorreu a partir de 1945, o Decreto-Lei n.º

³⁶Chagas e Garcia (2011) explicam que a Educação Física pedagogicista seguiu a forma da educação liberal, que buscava a formação de um cidadão voltado aos valores da sociedade vigente e, num primeiro momento, discutiu uma nova concepção de Educação Física, mas, apesar de sua contribuição, não fugiu à reprodução dos ideais conservadores.

8.270/1945 alterou as disposições do Decreto-Lei n.º 1.212/1939 e determinou que a duração dos cursos de formação inicial de profissionais de Educação Física em nível superior passasse de dois para três anos. Essa alteração promoveu mudanças significativas de ordem quantitativa no currículo com o aumento de carga horária das disciplinas (CASTELLANI FILHO, 2010; CHAGAS; GARCIA, 2011).

Dessa maneira, em consequência da tendência pedagógica ter despertado na sociedade a necessidade de olhar para a Educação Física como uma prática educativa relevante para o desenvolvimento dos alunos, em 1953, a Lei Federal n.º 1.921/1953 promoveu a formação inicial de professores nos cursos de nível superior com equivalência às outras licenciaturas (MALINA; AZEVEDO, 1998; BORELLA, 2010). Pode-se dizer que, nessa época, a formação de profissionais de Educação Física ganhou destaque no campo educacional, na qual as disciplinas de cunho pedagógico visavam também à formação do professor, e não somente do técnico desportivo.

O cenário brasileiro no início da década de 1960, assim como em outros países, foi marcado por um período de grande efervescência no campo educacional, político, econômico, social e cultural, conforme contextualiza Borella (2010). Com as transformações que ocorreram na área da Educação Física até então, o número de cursos de formação inicial de profissionais aumentou significativamente. No Estado de São Paulo, por exemplo, até o início da década de 1970, havia quase trinta cursos, enquanto que, no início da década de 1950, esse número era apenas de um curso em funcionamento (TOJAL, 1995; BORELLA, 2010).

Diante dessa realidade, em concordância com o Parecer n.º 292/1962 do CFE, foram incluídas disciplinas de cunho pedagógico para compor os currículos dos cursos de licenciatura (BORELLA, 2010). Além desse documento, o CFE também aprovou, no mesmo ano, o Parecer n.º 298/1962, especificamente direcionado aos cursos de Educação Física, uma vez que estabeleceu distintamente o currículo com um núcleo obrigatório de disciplinas para os cursos de formação em nível superior do professor de Educação Física e os do técnico desportivo (BORELLA, 2010).

Ainda na década de 1960, as ações pedagógicas dirigidas à formação do professor de Educação Física passaram novamente por reformulações. Segundo Chagas e Garcia (2011), a chegada das grandes indústrias influenciou o aumento da desigualdade social, com o conseqüente aumento dos conflitos entre classes. Esse

acontecimento culminou na tomada do poder pelos militares em 1964, que, juntamente com respaldo social e apoio das elites econômicas, assumiram definitivamente o controle do país (CASTELLANI FILHO, 2010; CHAGAS; GARCIA, 2011).

Então, coube à Educação Física o papel de colaborar, por seu caráter lúdico, recreativo e esportivo, com a prevenção de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil no contexto universitário, ou seja, voltou-se a enfatizar tanto a formação profissional quanto as práticas ligadas ao rendimento esportivo, de modo que a atuação pedagógica do professor na escola foi concebida em segundo plano (CASTELLANI FILHO, 2010; CHAGAS; GARCIA, 2011).

Dessa forma, em 1969, por meio da Resolução n.º 69/1969 do CFE, se instituiu a estrutura de um currículo mínimo para a formação inicial em Educação Física que, em suas diretrizes, manteve a carga horária de três anos, outorgando o título de licenciatura plena e incluiu disciplinas desportivas que visavam contribuir para a obtenção do título de técnico desportivo (SOUZA, 2007). Gomes (2007), por sua vez, enfatiza que a referida resolução

[...] determinou essa estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica, como estabelecia o Parecer n.º 672/1969. Essa proposta curricular visava tanto a formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a formação do técnico desportivo (habilitação obtida simultaneamente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas matérias desportivas) (GOMES, 2007, p. 20).

Com isso, a tendência competitivista teve como característica uma grande influência de esportes de rendimento na sociedade, de modo que a Educação Física se tornou submissa a esses esportes (CHAGAS; GARCIA, 2011). Conseqüentemente, para esses autores, as aulas em âmbito escolar caracterizavam-se como um prolongamento das iniciativas esportivas com a intenção de rendimento atlético, nas quais o esporte passou a ser determinante na seleção dos conteúdos da Educação Física, bem como na relação professor-aluno (treinador e atleta) (CHAGAS; GARCIA, 2011).

Assim, segundo Souza (2007), novamente a Educação Física passou a vigorar com um viés ideal de outra instituição que a subordinou (nesse caso, a

governamental), subjugando-a aos códigos e significados que marcaram o período histórico com os militares no poder. Castellani Filho (2010) salienta que, pela predominância da tendência competitivista estar enraizada no país, o esporte passou a ser visto como um instrumento ideológico de propaganda política, utilizado como meio para amortecer a consciência das pessoas acerca da repressão instaurada pela ditadura.

Nessa época, o desenvolvimento do esporte na sociedade determinou decisivamente a filosofia dos cursos de formação inicial de profissionais em Educação Física e a implantação das matrizes curriculares desses cursos (SOUZA, 2007).

Por conta disso, de acordo com o autor, o processo de formação inicial desses profissionais esteve fundamentado em atribuições que contemplassem as práticas esportivas como um meio de efetivar a formação de atletas de alto rendimento, que passou a ser assumido também no interior das aulas, pois o papel do profissional

[...] além de se responsabilizar com os aspectos relacionados à saúde dos indivíduos oriundos do ideário médico higienista/eugenista, passou a colaborar na organização de eventos esportivos, formação de atletas e equipes de alto nível para defender o país em competições internacionais passando a atuar como técnico desportivo (SOUZA, 2007, p. 42).

Compreende-se, portanto, que a tendência competitivista impulsionou uma formação inicial em Educação Física que concebia um perfil profissional pautado em práticas de ensino baseadas na repetição mecânica dos movimentos esportivos (SOUZA, 2007). O que se pode dizer acerca desse período é que a Educação Física na escola caracterizou-se pela reprodução do movimento com o intuito de aprimorar as capacidades físicas voltadas ao esporte, colocando em plano secundário os aspectos pedagógicos de ensino que poderiam ser fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Com base na realidade apresentada, de acordo com Borella (2010), no final dos anos de 1960, teve destaque uma gama de discussões que envolviam a reforma curricular nos cursos de Educação Física. O autor enfatiza que, mais precisamente em 1968, foi criado um grupo de trabalho vinculado ao Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura (DEF-MEC) com o objetivo de colaborar

com o CFE na revisão dos currículos das Escolas de Educação Física e Desportos do Brasil (BORELLA, 2010). Com a ideia de repensar a implantação do novo currículo, o que se discutia na verdade eram “apenas a inclusão e exclusão de disciplinas, quais seriam incluídas no currículo mínimo e como é que seria a parte diversificada do currículo para completar o currículo pleno” (BORELLA, 2010, p. 26).

A implantação de um novo currículo nos cursos de formação profissional em Educação Física continuou em discussão na década de 1970. De tal modo, em 1978, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) organizou um seminário objetivando a discussão dessa temática, que, posteriormente, culminou na elaboração de uma proposta de formação em Educação Física com habilitações específicas, conforme dispunha a Indicação n.º 22/1972 (FARIA JUNIOR, 1987; BORELLA, 2010). Na sequência, as IES que ofertavam cursos de Educação Física receberam cópias desse documento e passaram a se reunir e discutir um novo modelo de proposta curricular (FARIA JUNIOR, 1987; BORELLA, 2010).

No entanto, mesmo com os debates em relação aos rumos da educação em âmbito nacional no decorrer da década de 1970, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física apresentavam características tradicionais de um ensino baseado nos princípios liberais. Nas palavras de Castellani Filho (2010), nesse período, em função de o Estado ter assumido a organização esportiva, o crescimento dessas práticas ocorreu com base nos sentidos e significados políticos e ideológicos, nos quais apenas um segmento da estrutura social determinava uma visão de mundo e sociedade sob a lógica das relações capitalistas.

Nesse entendimento, Chagas e Garcia (2011) destacam que, em razão do aspecto não crítico da Educação Física nesse período ser pautado no capitalismo, as práticas pedagógicas dos profissionais eram condicionadas pelos pressupostos do positivismo, ou seja, pela reprodução do movimento sem o pensamento crítico.

Apesar da influência direta do Estado na organização esportiva e, conseqüentemente, nos pressupostos da Educação Física, novas propostas relacionadas à reforma curricular dos cursos de formação inicial foram levadas à discussão pela Comissão de Currículo na Faculdade de Educação da UFRJ e posteriormente, discutidas e votadas em 1982, num seminário na cidade de Curitiba (FARIA JUNIOR, 1987; BORELLA, 2010).

Esse seminário constituiu-se num marco significativo para a área da Educação Física, pela aprovação de um anteprojeto que embasou a Resolução n.º

03/1987 (BRASIL, 1987b) e foram debatidas questões³⁷ pertinentes ao estabelecimento de uma linha filosófica de currículo, à definição do perfil do profissional e à proposição de disciplinas com as respectivas ementas voltadas à formação inicial do professor da escola básica e do profissional com atuação fora da escola.

Paralelamente aos debates acerca dessas questões, a década de 1980 se caracterizou pelo processo de transição de governo que resultou num contexto de abertura política e desgaste do regime militar, encerrando 21 anos de ditadura e desvelando o agravamento das crises econômicas (FARIA JUNIOR, 1987; BORELLA, 2010).

No âmbito educacional, essa época representou um período de mudanças significativas nos modelos pedagógicos vigentes. De acordo com Souza (2007), a psicomotricidade³⁸ começou a ganhar espaço na área da Educação Física em contraposição aos modelos anteriores.

Para Darido e Rangel (2005), a concepção psicomotora implicou uma nova fase de inquietações acerca da formação inicial do profissional de Educação Física. Tal concepção, sob a ótica das autoras, era sustentada pelo fato de que as interpretações acerca dos benefícios da psicomotricidade buscavam superar os limites biológicos e genéticos, além de valorizar o conhecimento de origem psicológica (DARIDO; RANGEL, 2005).

Souza (2007), por sua vez, entende que o movimento denominado de psicomotricidade influenciou positivamente na formação de profissionais em Educação Física, de modo a possibilitar novos olhares às práticas pedagógicas com o intuito de valorizar o desenvolvimento e a formação integral dos alunos. Nesse entendimento, a importância atribuída à psicomotricidade na escola foi decisiva para fortalecer a defesa de uma formação que contribuísse, de fato, para o trabalho do professor.

Com esse viés, a formação inicial do profissional de Educação Física evidenciou-se como uma temática determinante³⁹, abordada em produções

³⁷Borella (2010) contextualiza que essas questões remetiam-se ao fato de que havia diversas críticas sobre o modelo de formação generalista do profissional de Educação Física que vigorou anteriormente à década de 1980, de modo que se fazia necessário elaborar uma legislação que efetivasse a separação dos cursos de graduação em Educação Física em licenciatura e bacharelado, para que se pudesse, enfim, proporcionar uma sólida formação aos acadêmicos de ambos os cursos de acordo com suas especificidades.

³⁸Darido e Rangel (2005) explicam que a psicomotricidade predispõe para um aprendizado com fundamento no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, os quais visam garantir uma formação integral do aluno no processo educativo.

³⁹O autor explica que essa temática foi considerada determinante, pois o começo da década de 1980 marcou o regresso de

acadêmicas, periódicos e eventos científicos como foco de intensas discussões, aprofundando-se em questões voltadas à atuação e às características desse profissional (SOUZA, 2007).

Assim, no campo das discussões referentes ao perfil e à atuação do profissional de Educação Física, no ano de 1986, na cidade de Brasília, realizou-se mais uma reunião com o intuito de votar em uma nova proposta curricular para esse profissional. Na ocasião, a proposta de Bacharelado em Educação Física foi apresentada, a qual, segundo Borella (2010), já havia sido implantada na UNICAMP, evidenciando iniciativas decorrentes de questões debatidas sobre o perfil profissional a ser formado.

Tais iniciativas culminaram na aprovação do Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a) e da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b) do CFE, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física.

Nesse sentido, a referida resolução, dentre outras diretrizes, estabelece, no Art. 1º, que “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”; no Art. 2º, que “os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior”; e, no § 4º do Art. 3º, que “as IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais” (BRASIL, 1987b, p. 02).

Segundo Gomes (2007, p. 21), a Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b) é reconhecida como um “importante e inequívoco avanço”, por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as IES pudessem reestruturar seus cursos no sentido de “organizar os conteúdos em campos de conhecimentos, e possibilitar um novo tipo de formação (o bacharelado) para além da licenciatura plena”.

Borella (2010, p. 27) ressalta que essa reforma curricular foi decorrente das discussões vivenciadas no período de 1978 a 1986 e que tal resolução promoveu um “avanço pioneiro em termos curriculares” pela proposição do currículo por áreas

professores mestres e doutores que haviam se afastado do país na busca de cursos de pós-graduação. Esses mestres e doutores propunham um novo olhar para a formação em Educação Física, enfatizando um perfil de educador e pesquisador (SOUZA, 2007).

de conhecimento possibilitar maior autonomia às IES para estabelecer suas matrizes curriculares de acordo com as peculiaridades regionais. Sobre as vantagens no novo currículo proposto, o autor entende que

Por meio dessa divisão, os acadêmicos de ambos os cursos poderão ter conhecimentos, a priori, sobre o contexto profissional no qual atuarão após a graduação e o delineamento formativo que terão durante o curso. Isso não ocorria anteriormente, gerando muitos problemas durante e após a formação acadêmica: muitos acadêmicos ingressavam no curso com o intuito de trabalhar apenas em contextos não educacionais, por exemplo, e não se interessavam em aprender os conhecimentos relativos à Educação Física escolar e à docência na escola básica. Por fim, partiam atuar na escola, apresentando, no entanto, uma atividade docente um tanto quanto questionável (BORELLA, 2010, p. 28-29).

Por meio da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b), a formação inicial do professor de Educação Física, isto é, do professor que tem o papel social de atuar na escola com a disciplina de Educação Física, passou a ser concebida, em nível de legislação, com atribuições diferenciadas das do profissional que atua fora do ambiente escolar. Por isso, pode-se dizer que a relevância dessa resolução, em âmbito educacional, está relacionada com a nova identidade do profissional que se pretende formar. Ou seja, o enfoque passa a ser dado também no professor que atua na escola, comprometido com o trabalho pedagógico pautado nos benefícios que a Educação Física pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e não somente num profissional técnico como se concebia até então.

Os eventos que ocorreram até o final da década de 1980 evidenciaram o fim da influência das tendências que nortearam a formação dos profissionais para atuar na área da Educação Física.

De acordo com Souza (2007), nos anos que sucederam essa década, houve a necessidade de estabelecer novos rumos para a Educação Física e romper com o paradigma que envolveu essa formação durante décadas. Paradigma esse que, com o passar dos anos, remeteu-se a uma filosofia voltada a formar técnicos das modalidades esportivas em detrimento da formação de professores para atuar no ensino regular, com vistas a um trabalho pedagógico pautado na totalidade, considerando o aluno como sujeito ativo e inserido num contexto social e cultural (SOUZA, 2007).

Assim, a formação inicial do profissional de Educação Física (licenciado e bacharelado), na década de 1990, ocorria com base nas diretrizes da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b). Gomes explica que, de acordo com essas diretrizes, cabia aos cursos de graduação em Educação Física contemplar um currículo com um núcleo de disciplinas de formação geral e um núcleo de disciplinas de aprofundamento de conhecimentos⁴⁰. Para o autor, essa forma de organização baseou-se num currículo mínimo comum com disciplinas obrigatórias direcionadas a uma concepção aberta e flexível, de modo a favorecer tanto a organização dos cursos pelas IES quanto a dinâmica do mercado de trabalho nos moldes da sociedade capitalista (GOMES, 2007).

Nessa direção, a formação do profissional de Educação Física, em nível de graduação plena, antecipou-se aos anseios explicitados na nova LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os quais asseguram ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos de licenciatura (GOMES, 2007).

No entanto, conforme explicita Borella (2010) ao se fundamentar em investigações no campo da formação inicial em Educação Física referente à década de 1990 realizadas por Darido (1995), tais pesquisas apontaram resultados pouco satisfatórios em relação à qualidade dos cursos, nos quais as conclusões evidenciaram processos formativos voltados à esportividade acrítica, ou seja, práticas com ênfase no rendimento e em práticas de ensino na perspectiva do saber fazer para ensinar.

Com base nessa realidade, havia a necessidade de uma formação consistente que se propunha instrumentalizar tanto o trabalho do professor licenciado quanto do profissional bacharel em Educação Física. Impulsionados por tal necessidade, foram elaborados, nos anos 2000, importantes documentos legais que dispõem sobre a formação inicial do profissional de Educação Física.

O primeiro documento a ser mencionado, conforme explicitado no capítulo anterior, que trata das diretrizes norteadoras para todos os cursos de licenciatura em nível nacional, é o Parecer n.º 09/2001 do CNE (BRASIL/CNE, 2001b). Esse documento dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

⁴⁰Em concordância com o autor, no núcleo de disciplinas de formação geral deveriam ser consideradas áreas de conhecimentos de “cunho humanístico” (conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade) e “cunho técnico” (conhecimento técnico acerca das modalidades e práticas esportivas e de condicionamento físico) (GOMES, 2007, p. 21).

De acordo com esse parecer, a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ser realizada em cursos de licenciatura plena e, com isso,

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores [...] (BRASIL/CNE, 2001b, p. 6).

Borella (2010) salienta que as disposições do referido parecer evidenciaram a concepção de escola, de alunos, de magistério e de formação a ser adotada nas licenciaturas. Nesse entendimento, o autor destaca que os pressupostos dessas diretrizes direcionaram a educação no sentido de contribuir com a construção de uma cidadania consciente e crítica, uma vez que o professor passou a ser compreendido como um profissional do ensino conhecedor da necessidade de uma formação permanente ao longo de sua carreira e consciente de seu papel social (BORELLA, 2010).

Assim, as orientações propostas no Parecer n.º 09/2001 (BRASIL/CNE, 2001b) consubstanciaram a publicação da Resolução n.º 01/2002 (BRASIL/CNE, 2002a) que instituiu, em caráter oficial, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena”, orientando as IES a se adequarem às novas diretrizes determinadas para seus cursos de licenciatura.

A duração e a carga horária desses cursos foram definidas de acordo com a Resolução n.º 02/2002 (BRASIL/CNE, 2002b), que estabeleceu, no Art. 1º, uma carga horária efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, das quais: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas, científicas e culturais (BRASIL/CNE, 2002b).

Com a publicação desses documentos, Gomes (2007) enfatiza que o CNE teve uma postura decisiva no que tange a novas concepções de organização da formação de professores e na convocação de audiências públicas para as distintas áreas que articulavam a formação em nível de bacharelado e de licenciatura. Essas

audiências tiveram como objetivo reformular os cursos de graduação em licenciatura.

Em relação aos cursos de graduação em licenciatura, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF⁴¹) participou dessas audiências públicas, influenciando na construção de diretrizes para os cursos de graduação (GOMES, 2007). Segundo o autor, em cada fórum coordenado pelos dirigentes do Sistema CONFEF/CREFs⁴², foram construídas propostas relativas às diretrizes curriculares voltadas à formação de professores. Vale destacar que as ações do CONFEF foram fundamentais em todo o país na consolidação da formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Básica, uma vez que houve representantes que puderam contribuir para o processo de elaboração de currículos voltados para o trabalho pedagógico levando em consideração as peculiaridades e as necessidades educacionais, históricas e culturais de cada região.

Apesar das iniciativas do CONFEF que buscaram contribuir com a formação do profissional de Educação Física e a publicação dos documentos (Parecer n.º 09/2001, Resolução n.º 01 e 02/2002 do CNE) que regulamentavam os cursos de licenciatura em nível nacional, havia a necessidade de novas ações que buscassem, de fato, direcionamentos específicos para os cursos na área da Educação Física (GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Nesse contexto, o Parecer n.º 58/2004 (BRASIL/CNE, 2004a) vem contribuir para a formação inicial do profissional de Educação Física ao reafirmar os pressupostos estabelecidos na Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b). Para Borella (2010), o mencionado parecer teve destaque nessa área por designar às IES o papel de configurar seus antigos cursos de graduação e efetivar a diferenciação do perfil profissional. Ou seja, os currículos dos cursos de graduação em licenciatura e bacharelado foram reformulados e o profissional de Educação Física passou a ter duas opções de atuação: “o licenciado, para atuar no ensino educacional, e o bacharel, para atuar em qualquer segmento que não seja o ensino formal”

⁴¹Em concordância com o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2010), publicado no Diário Oficial da União n.º 237 em 13 de dezembro de 2010, o CONFEF, pessoa jurídica de direito público interno sem fins lucrativos com sede e Foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ e abrangência em todo o Território Nacional, e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), com sede e Foro na Capital de um dos Estados por ele abrangidos ou no Distrito Federal, são autarquias especiais, criados pela Lei Federal n.º 9.696, de 1º de setembro de 1998, publicada no Diário Oficial da União em 02 de setembro de 1998, com personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira e patrimonial, organizadas de forma federativa como Sistema CONFEF/CREFs. O endereço eletrônico do CONFEF encontra-se disponível em: <http://www.confef.org.br/>. Acesso em: 19 Jan. 2017.

⁴²De acordo com o § 2º do Estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2010), o Sistema CONFEF/CREFs tem poder delegado pela União para normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física e das pessoas jurídicas, cuja finalidade básica seja a prestação de serviços nas áreas das atividades físicas, desportivas e similares.

(BORELLA, 2010, p. 28).

Partindo desse pressuposto, Borella (2010) nos traz a reflexão de que a formação inicial em Educação Física deve possibilitar ao futuro profissional, além dos conhecimentos referentes às especificidades da área, autonomia para gerenciar, administrar, criar e produzir programas e políticas de intervenção em cada campo de atuação. Assim, os cursos de graduação em Educação Física devem estar amparados em disciplinas que interajam de modo interdisciplinar, proporcionando ao acadêmico conhecimentos que envolvam o ser humano nos âmbitos biológico, psicológico, educacional e social (BORELLA, 2010).

Em relação a essa formação, o Parecer n.º 58/2004 (BRASIL/CNE, 2004a, p. 17) define, no Art. 4º, que “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”. Ainda no Art. 4º, é estabelecido que:

§ 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 à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (p. 18);

§ 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 (p. 18).

Pode-se então dizer que o professor de Educação Física, conforme as diretrizes dispostas no parecer citado anteriormente, é o profissional responsável pela disciplina curricular de Educação Física na Educação Básica⁴³. Em termos legais, valoriza-se o perfil de um professor que seja formado para atuar no âmbito educacional ao invés de um profissional técnico-desportivo que ministra práticas meramente de rendimento na escola como ocorria há algumas décadas. Portanto, essa realidade vem se transformando ao passo que novos professores vêm sendo

⁴³De acordo com o Art. 26, § 3º da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei n.º 10.793/2003, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole.

formados, sob outro olhar, numa perspectiva educacional e pedagógica.

Assim, a Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004b) institui em caráter oficial as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena”. Em concordância com o Art. 2º dessa resolução, as diretrizes definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física em âmbito nacional no que se refere à organização, ao desenvolvimento e à avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física nas IES (BRASIL/CNE, 2004). Essa resolução apresenta-se, atualmente, como norteadora no que tange às diretrizes específicas para os cursos de formação inicial em Educação Física em nível nacional, definindo orientações às IES para a elaboração de suas matrizes curriculares e, conseqüentemente, definindo o perfil de um profissional capacitado para desenvolver seu trabalho, dentro ou fora da escola.

Recentemente, com a publicação da Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015b), que 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”, todos os cursos de licenciatura, dentre eles os cursos de Licenciatura em Educação Física, devem passar a vigorar com as novas diretrizes, que, para Dourado (2015), buscam contribuir para a melhoria da formação inicial dos professores que atuam na Educação Básica a partir da definição da base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas.

No Art. 13 da referida resolução, ao dispor sobre as diretrizes para todas as licenciaturas, dentre elas a Licenciatura em Educação Física, estabelece que “os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas [...], estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares” (BRASIL/CNE, 2015b, p. 11). Desse modo, segundo essa nova legislação, os cursos de graduação em licenciatura devem ter, no mínimo, 3.200⁴⁴ horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, assim distribuídos:

⁴⁴400 horas a mais do que estabelecia a Resolução n.º 02/2002 (BRASIL/CNE, 2002b), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

- I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 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 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 horas para outras formas de atividades acadêmicas, científicas e culturais (BRASIL/CNE, 2015b, p. 11).

Por meio dessa resolução, percebemos um avanço no sentido de propiciar os primeiros direcionamentos para uma formação inicial de professores que atuam na Educação Básica regular em nível superior⁴⁵, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares. No caso da Educação Física, que ao longo de sua história buscou construir sua identidade profissional, reitera-se a importância de compreendê-la como uma disciplina que apresenta conhecimentos tão importantes e necessários quanto as demais disciplinas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, não se pode conceber de forma separada o trabalho do professor licenciado em Educação Física, que, em seu processo de formação inicial, precisa estar consciente do seu papel social no contexto escolar.

Também, faz-se importante pensar que, no Brasil, apesar de existirem muitos dispositivos legais que norteiam a formação inicial de professores e, conforme mencionado no capítulo anterior por Dourado (2015), ao afirmar que essa formação necessita de reflexões e articulações que envolvam a Educação Básica e o Ensino Superior, entende-se que a garantia de uma formação de professores que atenda as demandas educacionais não ocorre somente pela elaboração e publicação de uma gama de documentos legais, mas também é preciso que as IES, de fato, estejam cientes desse papel e estabeleçam tais diretrizes em seus cursos.

As reflexões apresentadas neste subitem permitem compreender que a formação do profissional em Educação Física, que passou, ao longo dos anos, de educador do físico e técnico/instrutor esportivo para profissional bacharelado e/ou licenciado, de acordo com Borella (2010), após a desconstrução de uma

⁴⁵Sob a análise de Dourado (2015, p. 315), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais definem, nas disposições transitórias, que: os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar à resolução proposta no prazo de dois anos; os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias; os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área; os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

historicidade que a restringiu por mais de sessenta anos a uma visão e uma prática cartesianas (dissociação corpo-mente) de homem, assume, nos tempos atuais, um novo papel perante a sociedade. Esse papel, por sua vez, envolve a prática pedagógica formal e informal, visando contribuir com a formação de sujeitos históricos, sociais, autônomos e críticos da realidade social em que vivem (BORELLA, 2010).

Cabe aos profissionais da área da Educação Física buscar superar a visão da prática pela prática, do fazer pelo fazer e da prática desportiva como única finalidade da área. Ou seja, faz-se necessário compreender que a Educação Física, além de possuir vários campos de atuação, pode contribuir positivamente com a formação integral do sujeito ao conceber

um profissional que consiga avançar além da prática e além do esporte institucionalizado, para que possa proporcionar à sociedade um trabalho consistente e contribuinte ao dia a dia das pessoas e à formação de indivíduos mais conscientes (BORELLA, 2010, p. 20).

Nesse entendimento, consideramos que a formação inicial do professor é a primeira etapa de uma longa caminhada na carreira da docência, uma vez que nem sempre o curso de graduação é suficiente para as exigências e as mudanças ocorridas constantemente no mercado de trabalho. Para além da experiência que se adquire ao longo dos anos, reafirmamos a importância da busca por conhecimentos em cursos de pós-graduação (especialização *lato* e *stricto sensu*) presenciais e de qualidade, diante da constante necessidade de atualização exigida na área da educação.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Conforme discutido no subitem anterior, percebemos que a Educação Física tem adaptado suas características no sentido de atender as necessidades e interesses da sociedade e as pessoas nos mais diversos ambientes. Assim, torna-se relevante discorrer sobre as características e contribuições da Educação Física Escolar na Educação Básica, no que se refere ao trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale frisar que tão importante quanto refletir sobre essas questões, é considerar a relevância do trabalho pedagógico do professor de Educação Física junto a esses alunos, com vistas à efetivação de práticas educativas fundamentadas nos pressupostos de uma Educação Inclusiva, ou seja, partindo de uma perspectiva humanizadora de sujeito, com vistas a um aluno emancipado e autônomo, independente de suas condições.

Os registros históricos relacionados às primeiras práticas da Educação Física envolvendo pessoas com necessidades educacionais especiais⁴⁶ sugerem que essas práticas não foram realizadas em ambiente pedagógico. Segundo Pedrinelli e Verenguer (2005), as práticas de atividade física com algum tipo de adaptação ocorreram por volta de 3000 a.C. e caracterizavam-se como ginástica médica, de natureza preventiva, voltada à saúde. Conforme Adams *et.al.* (1985), citados por Borella (2010), na Grécia, Heródico (480 a.C.) foi o primeiro a registrar sobre a ginástica médica, a qual era utilizada para corrigir fraquezas e deficiências dos corpos de seus alunos. Em Roma, Aureliano (214-275) defendia o uso de polias e pesos em terapias e sugeriu exercícios de preensão para pacientes artríticos (ADAMS *et.al.*, 1985 *apud* BORELLA, 2010).

Entre os anos de 1900 e 1950, houve uma transição da ginástica médica para as atividades esportivas como uma tentativa de encontrar práticas que afastassem da ociosidade os soldados que retornaram das guerras (LIMA, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010). Nesse contexto, Borella (2010) considera como um marco importante para a área da Educação Física Adaptada o fim da II Guerra Mundial, uma vez que os soldados mutilados buscavam reabilitação no esporte adaptado.

Desse modo, o esporte adaptado para pessoas com deficiência começou a ser reconhecido a partir do ano de 1943, na cidade de Aylesbury, Inglaterra, a pedido do governo britânico. O neurologista Ludwig Guttmann criou o Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville, destinado a tratar os feridos pelas guerras (LIMA, 2005; BORELLA, 2010).

Ribeiro (2009) concebe o esporte como um aliado fundamental em intervenções terapêuticas, diz que, além da divulgação da relevância dessa prática, ela contribui com a reabilitação de pacientes, principalmente com deficiências físicas. Desde então, centros de reabilitação de diversos países passaram a oferecer

⁴⁶Diversos autores que se debruçam sobre a temática da Educação Física e pessoas com necessidades especiais conceituam essa área de estudos como "Atividade Física Adaptada". No próximo subitem, serão apresentadas algumas reflexões sobre essa terminologia.

o esporte adaptado como atividade de auxílio em programas terapêuticos para seus pacientes, com a supervisão do profissional de Educação Física e de uma equipe multidisciplinar de profissionais (RIBEIRO, 2009).

Por meio dessas experiências, o número de pacientes que ingressaram no esporte adaptado competitivo, ao término de seu processo de reabilitação, aumentou consideravelmente a partir da década de 1950 (RIBEIRO, 2009). Assim, o aumento no número de praticantes, bem como o desenvolvimento técnico e tecnológico, garantiu ao esporte adaptado o *status* de esporte de rendimento ou de alto nível, caracterizado pela competitividade elevada e com expressão máxima nos Jogos Paralímpicos⁴⁷ (GOMES, 2007; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010). Segundo esses autores, os Jogos Paralímpicos reúnem a elite do esporte adaptado em âmbito mundial e participam da competição atletas com diferentes tipos de deficiência, tais como lesões medulares, tetraplegia, paraplegia, amputados, com paralisia cerebral, com cegueira e visão subnormal e *les autres*⁴⁸ (GOMES, 2007; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010).

Pode-se dizer, então, que a área da Educação Física que envolve pessoas com deficiência constituiu-se originalmente como campo de saber voltado para a atuação profissional a partir dos modelos médico-clínico e esportivo. No Brasil, de acordo com Gomes (2007), somente na década de 1970, os conhecimentos referentes a essa área começaram a ser discutidos em âmbito educacional, “assumindo uma postura mais pedagógica, voltada para a escola, ou seja, com enfoque educacional” (p. 46).

Como parte integrante desse contexto, o modelo médico influenciou a área da Educação Física e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (GOMES, 2007). Ou seja, os médicos foram os primeiros a desenvolver e ensinar, em escolas e universidades, sobre programas de exercícios físicos⁴⁹, fato que nos faz refletir que, embora se buscasse efetivar uma postura mais didático-pedagógica, o trabalho do professor com esses alunos, nesse período, não era

⁴⁷Segundo Borella (2010), os Jogos Paralímpicos são a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas com deficiência. É o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e número de participantes, e pode-se dizer que representam o maior avanço na área da Atividade Física Adaptada.

⁴⁸Ribeiro (2009) explica que, nessa categoria, cuja expressão vem do francês e significa “os outros”, encaixam-se atletas com osteogênese, nanismo, distrofia muscular, entre outras deficiências.

⁴⁹No Brasil, as contribuições do trabalho da Educação Física junto a alunos com necessidades educacionais especiais também foram oriundas, inicialmente, das ações de Organizações não Governamentais do desporto adaptado. Posteriormente, as contribuições vieram dos congressos envolvendo o Esporte para Todos (1982-1986), Projeto Integrado SEED/CENESP (1984-1988), Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente (1985-1990) e Plano Plurianual (1991-1995) das Ações Governamentais, que buscaram oportunizar a prática esportiva dentro e fora do ambiente escolar (ARAÚJO; SILVA; SEABRA, 2008 *apud* BORELLA, 2010, p. 48).

norteado por práticas que estivessem de acordo com os pressupostos educacionais (GOMES, 2007).

Nessa direção, ao se pensar em ações voltadas às práticas pedagógicas em Educação Física que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, é notório o papel da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual teve a preocupação em preconizar a igualdade de direitos educacionais, bem como da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que determina o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, apresentando-se como indispensáveis para a efetivação do trabalho educativo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe lembrar que os movimentos internacionais que fundamentaram debates em prol de uma educação para todos na década de 1990, tais como a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtien (1980), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), também foram decisivos no contexto da Educação Física na escola, de modo que as práticas pedagógicas necessitavam ser direcionadas a todas as características e peculiaridades dos alunos com vistas a favorecer o processo de inclusão.

Em função desses movimentos, a inclusão na área da Educação Física, assim como nas demais áreas de conhecimento, representou uma série de avanços nas questões educacionais, pois se propuseram a

[...] questionar as práticas sociais existentes, entre elas as práticas realizadas pela Educação Física, principalmente na perspectiva escolar, que neste novo paradigma inclusivista, além de não se referir apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os excluídos, tem que trabalhar no mesmo espaço e tempo com as crianças que possuem as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida (BORELLA, 2010, p. 66).

Conforme exposto no subitem anterior, após a publicação do Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a) e da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b), a Educação Física buscava efetivar sua identidade profissional tanto na escola quanto fora dela. As práticas pedagógicas pautadas no ensino do esporte de alto nível e de rendimento eram frequentes na escola, o que nos impulsiona a pensar sobre a participação de alunos com necessidades educacionais durante as aulas: Se essas práticas ocorriam com ênfase no esporte de alto nível e na valorização de

atletas competitivos, de que forma os objetivos e conteúdos da Educação Física, enquanto disciplina da matriz curricular da Educação Básica, poderiam atender a esses alunos?

Podemos dizer que as práticas voltadas às modalidades esportivas, à aptidão física e ao rendimento, historicamente⁵⁰, foram utilizadas como o principal instrumento metodológico por parte dos professores para ministrarem suas aulas (GOMES, 2007; SOUZA, 2007). Entretanto, segundo esses autores, por meio de avanços dos estudos na área, novas perspectivas de atuação passaram a instrumentalizar o trabalho pedagógico do professor a partir da década de 1990, fato este que trouxe contribuições significativas em âmbito educacional no que tange às metodologias de ensino da Educação Física.

De acordo com Ribeiro (2009), os pressupostos metodológicos de ensino na Educação Física escolar passaram a fundamentar-se nas diversas possibilidades, conteúdos e manifestações de atividade física (conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginástica e esportes), não ficando somente restrita ao ensino (treinamento) do esporte.

Nesse contexto, a Educação Física Escolar adentrou o século XXI permeada por discussões que se iniciaram após os anos de 1990 e, desde então, vêm ocupando espaço nos debates científicos que envolvem o esporte competitivo no contexto escolar (BRACHT, 2000; RIBEIRO, 2009).

Num estudo⁵¹ realizado por Mahl (2012), em oito aulas de seis professores de Educação Física no Estado de São Paulo, no ano de 2012, a autora verificou que o conteúdo predominante em todas as aulas práticas foi o esporte, ao invés de contemplar os demais conteúdos que compõem a disciplina. Isso nos leva a refletir que, mesmo com as discussões acerca dessa temática, a valorização esportiva tem influenciado as concepções pedagógicas dos professores, nas quais suas práticas pedagógicas passam a ser pautadas em conteúdos e práticas esportivas.

Sob essa perspectiva, ao se conceber o esporte escolar como conteúdo

⁵⁰Daólio (2005), citado por Souza (2007, p. 75), enfatiza que o rápido desenvolvimento acadêmico da Educação Física escolar teve como decorrência um distanciamento entre a produção teórica e os profissionais atuantes nas muitas escolas espalhadas pelo país. Esse distanciamento pode ser explicado pelo fato de que muitos profissionais foram formados nas décadas de 1970 e 1980, enquanto as novas abordagens pedagógicas surgiram apenas nas décadas seguintes. Esse período abordado foi marcado por um modelo de formação profissional centrado em disciplinas esportivas e biológicas, que acabaram por oferecer um ensino pautado numa atuação mais voltada para técnico ou treinador, do que para educador.

⁵¹Em seu estudo, a autora objetiva investigar as concepções e ações que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino fundamental – anos finais, da rede pública estadual de ensino de um município do interior paulista, frente à inclusão de alunos com deficiência, cotejando essas práticas com o seu discurso (MAHL, 2012).

curricular, o mesmo deve propor atividades⁵² voltadas à educação e formação de todos os alunos ao invés de basear-se na repetição de movimentos técnicos do esporte de rendimento, uma vez que as atividades podem favorecer o desenvolvimento de uma consciência corporal por meio da criatividade e da livre expressão (BRACHT, 2000; RIBEIRO, 2009).

Bracht (2000) entende que o esporte na escola deve integrar-se ao projeto político-pedagógico da escola como diferentes formas de manifestações culturais que tenham significado de acordo com o contexto social do qual a escola faz parte. Em âmbito escolar, por se caracterizar como práticas educativas, suas regras podem ser reinventadas, recriadas e adaptadas conforme as necessidades educacionais de cada aluno (BRACHT, 2000).

Desse modo, o esporte escolar, conforme define Ribeiro (2009), além de um conteúdo curricular, apresenta-se como um excelente recurso didático utilizado com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. Sabemos que o Brasil, culturalmente, é um país que se caracteriza pela valorização do esporte e tem cada vez mais se destacado no cenário de competições em nível mundial, sobretudo nas modalidades coletivas⁵³. Entretanto, embora se compreenda essa dimensão social e cultural, ao se conceber o esporte como um recurso didático, faz-se necessário refletir que na escola é fundamental que tais práticas estejam de acordo com os objetivos propostos numa aula de Educação Física e sejam adaptadas às necessidades educacionais de todos os alunos.

Nesse viés, o esporte adaptado⁵⁴ pode ser desenvolvido com fins educacionais, além dos aspectos de reabilitação, lazer, recreação e competição (GOMES, 2007; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010). De acordo com esses autores, no ambiente escolar, são enfatizadas atividades esportivas de cunho pedagógico, voltadas ao atendimento dos objetivos da Educação Física visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas.

Por outro lado, isso não significa a exclusão das práticas esportivas que envolvem a competição pelo fato de alunos com necessidades educacionais

⁵²De acordo com Cidade e Freitas (2002), as atividades físicas no âmbito educacional devem ter um caráter lúdico e recreativo que favoreça situações nas quais o aluno aprenda a lidar com seus êxitos e fracassos.

⁵³Como as principais modalidades de esporte coletivo, destacamos: Futebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol.

⁵⁴Winnick (2004), citado por Ribeiro (2009), explica que a terminologia “esporte adaptado” remete a conotações com as adaptações esportivas associadas, envolvendo o espaço, os materiais, as variações no desenvolvimento das práticas, as regras e até mesmo o tipo de clientela.

especiais estarem incluídos na turma. O que se propõe, conforme explica Ribeiro (2009), é que os objetivos das aulas estejam comprometidos, primeiramente, com o aprendizado e com a melhora no desempenho dos movimentos praticados pelos alunos, desde que a competição não seja trabalhada como o elemento mais importante das aulas.

Com base no contexto apresentado, entendemos que as atividades esportivas adaptadas de cunho pedagógico se diferem do esporte adaptado pelo fato de não se enquadrarem como competitivas e de alto rendimento. Enquanto o esporte adaptado prima pelo desempenho e por melhores resultados por parte dos atletas, as práticas propostas pela Educação Física Escolar devem ser pautadas nos pressupostos educacionais, de modo que aos alunos sejam dadas oportunidades de participação e aprendizado durante as aulas.

Mahl(2012) entende que a Educação Física, enquanto disciplina curricular da Educação Básica, tem a premissa de proporcionar atividades que possam ser desenvolvidas por aluno, dentro de suas características, capacidades e especificidades individuais. Deve também proporcionar o “desenvolvimento de potencialidades a todos, respeitando e compreendendo as limitações que cada qual apresenta, bem como entendendo que o aprendizado não será o mesmo para todos” (MAHL, 2012, p. 35).

Silva e Araújo (2005) compreendem que cabe à Educação Física, na perspectiva da Educação Inclusiva, valorizar uma efetiva participação de todos os alunos nas atividades a serem desenvolvidas e não somente se deter nas limitações de seus alunos.

Nesse processo, segundo Ribeiro (2009), é necessário que as atividades sejam pensadas e

[...] elaboradas seguindo uma metodologia que respeite e valorize as necessidades e características do aluno, em que experiências vividas por ele potencializem o seu repertório motor e em que as suas habilidades fiquem em evidência, e não as limitações causadas pela deficiência que possui (RIBEIRO, 2009, p. 48).

Percebemos, portanto, que, no decorrer das aulas, é indispensável que haja uma ênfase na individualidade dos alunos, pois partimos do pressuposto de que cada aluno possui características físicas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais

diferenciadas que lhe permitem interagir com a realidade em que vive. A Educação Física, nesse processo, tem a premissa de identificar as necessidades em todos os alunos (com ou sem necessidades educacionais especiais) no que se refere às suas potencialidades e limitações, principalmente nas adaptações para o aprendizado dos movimentos (andar, correr, rolar, saltar, por exemplo) e no desenvolvimento de suas capacidades físicas (agilidade, flexibilidade, força, velocidade, equilíbrio, entre outras) (RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010; MAHL, 2012).

Para que isso aconteça, um dos desafios para a área da Educação Física com um viés inclusivo consiste na adaptação das práticas pedagógicas (CIDADE; FREITAS, 2002; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010; MAHL, 2010). Enfatizamos que essas adaptações não implicam modificações nos conteúdos e objetivos do planejamento geral da disciplina, mas que as estratégias de ensino sejam diferenciadas na realização das atividades para que os alunos com necessidades educacionais participem, efetivamente, das aulas.

Cidade e Freitas (2002) entendem que a Educação Física Escolar se constitui em uma área que pode ser facilmente adaptada ao permitir a participação dos alunos em atividades físicas, adequando-as às suas possibilidades. Essas atividades, quando adaptadas ao aluno com necessidades educacionais especiais, possibilitam a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca do desenvolvimento e aprendizado (CIDADE; FREITAS, 2002).

Nas palavras de Ribeiro (2009, p. 50), a concepção de uma Educação Física para todos os alunos requer “um currículo dinâmico e flexível que traga na sua essência o reflexo da cultura escolar”, considerando seu cotidiano e o dos estudantes que dele fazem parte. Ou seja, é indispensável que os conteúdos não se apresentem desvinculados da realidade em que se encontram inseridos escola e alunos, uma vez que as práticas educativas devem se articular ao contexto social de cada região e da realidade discente.

Nessa perspectiva, Borella (2010) entende que o objetivo das adaptações fundamenta-se em técnicas, metodologias e formas de organização diferenciadas aplicadas aos alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizado. Trata-se de um planejamento que deve possibilitar ao professor adequar suas estratégias de ensino e intervir para que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas sem interferir no andamento das atividades e dos objetivos propostos na aula (BORELLA, 2010).

Compreendemos que os alunos com necessidades educacionais especiais podem apresentar graus variados de comprometimento que os limitam durante a realização de determinadas atividades. Nesse caso, apenas uma adequação ou adaptação no modo convencional de praticar ou realizar as atividades é o suficiente para que os mesmos tenham a oportunidade de participar das aulas (RIBEIRO, 2009).

Em outras palavras, não alteramos objetivos propostos para a turma pelo fato de haver um ou mais colegas com necessidades educacionais especiais participando das atividades, pois os objetivos da disciplina de Educação Física devem ser os mesmos para todos os alunos. O que os autores sugerem é a adequação do trabalho pedagógico diante das possibilidades da turma, para que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas e respeitadas (CIDADE; FREITAS, 2002; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010).

Com base nesse conjunto de ideias, Cidade e Freitas (2002) ressaltam que não existe um método ou modelo ideal para conduzir as práticas pedagógicas em Educação Física de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, pois todos os alunos são diferentes em suas características físicas e psicológicas individuais. No entanto, é indispensável que os professores estejam cientes do seu papel social de educador e combinem diferentes procedimentos metodológicos, no sentido de ultrapassar as barreiras que historicamente têm interferido na participação das aulas e, conseqüentemente, na aprendizagem desses alunos (CIDADE; FREITAS, 2002; MAHL, 2012).

Faz-se necessário refletir que a não atenção às adaptações das práticas pedagógicas por parte dos professores, segundo Ribeiro (2009), pode representar uma barreira no processo de inclusão no âmbito da Educação Física, pois considera-se que a aprendizagem ocorre com êxito quando todos os alunos participam efetivamente das aulas, e não apenas estejam no mesmo espaço físico dos demais.

Nesse sentido, a falta de planejamento em relação a essas adaptações pode acarretar aulas sem objetivos, com intervenções e processos avaliativos equivocados, resultando em práticas pedagógicas destituídas de valor e, conseqüentemente, não promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que contemplem as necessidades de todos os alunos, conforme

orientam os pressupostos de uma Educação Inclusiva (RIBEIRO, 2009; MAHL, 2012).

Assim, Lima (2005) destaca que os professores precisam ser capazes de desenvolver seu trabalho pedagógico pautados em diferentes estratégias e adaptações que objetivem contribuir com a qualidade de ensino. Nesse contexto, outro elemento a ser mencionado na temática que envolve a Educação Física escolar na perspectiva de uma educação para todos é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Silva e Araújo (2005), inicialmente, o professor precisa direcionar um olhar sobre o aluno que não se restrinja apenas às limitações físicas, intelectuais ou sensoriais que o corpo apresenta, mas tente compreender tais limitações como parte de suas características individuais enquanto um sujeito social que estabelece relações com os demais no contexto que o cerca.

Nas palavras dos autores, cabe ao professor considerar a diversidade existente no contexto escolar e desenvolver seu trabalho pedagógico de modo que ultrapasse os limites do pré-conceito socialmente instituído envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais. Também, é necessário reconhecer os alunos pelas suas potencialidades e não a partir de características que os rotulam como improdutivos ou incapazes (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Ademais, Cidade e Freitas (2002) consideram essencial que o professor tenha conhecimento das questões biológicas (físicas, sensoriais, fisiológicas e neurológicas) acerca dos diferentes tipos de deficiência (física, auditiva, visual e intelectual) e, igualmente, das questões cognitivas motoras e afetivo-sociais. Além disso, é necessário conhecer as questões didático-pedagógicas que envolvem o ensino da Educação Física em relação aos documentos legais que a norteiam.

Entendemos que a prática pedagógica do professor requer saberes específicos à profissão em virtude da especificidade do trabalho a ser desenvolvido. Trabalhar na perspectiva de uma educação para todos exige habilidades e conhecimentos (teóricos e práticos) acerca da Educação Física e, também, da Educação Especial, pois a articulação dos saberes dessas duas áreas é determinante para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Todavia, sabemos que nem todos os sistemas de ensino (municipais e estaduais) dispõem de condições para atender essas necessidades. De acordo com

Cidade e Freitas (2002), além dos problemas estruturais e materiais da escola, não é a maioria dos professores que está, de fato, preparada para atuar numa perspectiva inclusiva.

Com o intuito de averiguar essa realidade, Ribeiro (2009) constatou em sua tese de doutorado⁵⁵, que, de um total de 98 professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental e médio no Estado de Santa Catarina, 58 afirmaram considerarem-se aptos a atender uma turma inclusiva, ao passo que 40 responderam que não. Dos 40 professores que disseram não se considerarem aptos, 35 justificaram seu posicionamento destacando problemas em sua qualificação profissional, 11 alegaram a falta de estrutura por parte da escola e cinco mencionaram o número excessivo de alunos por turma como fatores que prejudicam sua atuação frente aos alunos com necessidades educacionais especiais (RIBEIRO, 2009).

No estudo realizado por Mahl (2012), dos seis professores entrevistados, todos afirmaram considerarem-se comprometidos com o ensino dos conteúdos da Educação Física na escola no que se refere à busca de conhecimentos e atualizações referentes às novas tendências que envolvem a Educação Inclusiva. No entanto, três participantes relataram apresentar insegurança em conduzir suas aulas de acordo com os pressupostos inclusivos. Os principais fatores relacionados à insegurança acerca de suas práticas pedagógicas inclusivas foram: falta de materiais, de condições físicas, número excessivo de alunos nas turmas e dificuldades na formação continuada (MAHL, 2012).

Em contrapartida, três professores, em seus discursos, demonstraram confiança no trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais. Como um aspecto positivo referente às práticas da Educação Física com esses alunos, os participantes mencionaram que as relações afetivas apresentam-se mais evidentes nessa disciplina porque proporcionam oportunidades de interação entre os alunos (com e sem necessidades educacionais especiais) e, em sua maioria, as aulas apresentam-se com caráter coletivo e acontecem de modo recreativo e descontraído (MAHL, 2012).

Podemos perceber, em ambos os estudos, que, mesmo em contextos

⁵⁵Essa tese teve como objetivo analisar o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular da disciplina Educação Física, junto a professores do Estado de Santa Catarina, em instituições de ensino regular, cujo conteúdo volta-se ao ensino do esporte, a fim de identificar o modo como o professor realiza suas intervenções com vistas à Educação Inclusiva (RIBEIRO, 2009).

diferentes, alguns participantes relataram situações semelhantes no que se refere às dificuldades para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. É sabido que a escola nem sempre proporciona condições ideais de ensino; no entanto, entendemos que, além de compreender essas adversidades, cabe ao professor ir ultrapassar os discursos fundamentados nas dificuldades, uma vez que o direito à educação é um direito assegurado por uma gama de documentos legais e o aprendizado dos alunos não pode ser prejudicado.

Apesar dos problemas encontrados nas escolas, o professor dispõe de diversos elementos essenciais para a efetivação de aulas numa perspectiva inclusiva que advém da própria natureza da disciplina de Educação Física, tais como: caráter lúdico e recreativo das aulas; atividades atrativas e divertidas; e trabalho coletivo em que os alunos necessitam uns dos outros para realizá-los. Esses elementos devem ser considerados aliados do professor não somente em suas práticas pedagógicas, mas também precisam superar a visão das dificuldades elencadas anteriormente como barreiras que impedem o aprendizado (RIBEIRO, 2009; MAHL, 2012).

De acordo com Lima (2005), ao se conceber que a Educação Física escolar contempla conteúdos capazes de promover avanços no processo de desenvolvimento dos alunos, considera-se que o professor é um mediador que tem como papel social ensinar e permitir que todos possam se apropriar desses conteúdos com as mesmas oportunidades de aprendizado. Ribeiro (2009), por sua vez, compreende que esse papel de mediador é fundamental no processo de uma educação pautada nos pressupostos inclusivos e, para tal, as intervenções pedagógicas devem voltar-se para além do gesto motor ou movimentos repetitivos e sem objetivos.

Portanto, na perspectiva de atender a todos os alunos, o professor necessita constantemente experimentar novas possibilidades de intervenções que vão além das práticas convencionais, de modo a contribuir com um trabalho pedagógico em prol de uma Educação Física em que seus conteúdos sejam pertinentes às exigências educacionais (RIBEIRO, 2009, MAHL, 2012). Assim, podemos dizer que a Educação Física Escolar, com a articulação de seus elementos teóricos e práticos, vem buscando transformações fundamentadas nos pressupostos de uma Educação Inclusiva.

De acordo com Borella (2010), discorrer acerca dessa temática no contexto

educativo é uma tarefa recente e que representa importantes avanços na efetivação do trabalho pedagógico da Educação Física junto com alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, conforme o exposto no presente subitem, percebemos que as práticas da Educação Física junto a esses alunos, inicialmente, caracterizavam-se como atividades esportivas, de reabilitação na área médica e não especificamente voltadas ao ambiente escolar e pedagógico (GOMES, 2007).

Decorridos, porém, aproximadamente 30 anos após as primeiras ações voltadas à Educação Física escolar, observamos uma série de transformações nos sistemas educacionais que culminaram em práticas pedagógicas mais educativas e menos competitivas, pautadas em valores como cooperação, respeito à diversidade e inclusão em atividades tanto esportivas quanto educacionais (RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010; MAHL, 2012). Essas transformações ocorreram não apenas na área da Educação Física, como também nas demais áreas de ensino, haja vista que as mudanças sociais e educacionais advindas da busca por uma sociedade menos excludente estão estritamente fundamentadas no direito de todos à educação.

2.3 DISCIPLINAS VOLTADAS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao se falar no trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, não se pode deixar de considerar o percurso que o professor teve que percorrer ao longo do seu processo de formação inicial. Ou seja, durante a graduação, faz-se pertinente refletir que a esse professor lhe foram oportunizados, mediante disciplinas ou projetos, conhecimentos, práticas pedagógicas e conteúdos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e os diversos elementos que compõem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Borella (2010) enfatiza que, a partir da década de 1980, por se tratar de um período mais democrático em âmbito educacional, marcado pelo fim do período militar, as discussões no ensino superior brasileiro em relação à formação de professores para atuar na área da Educação Física superaram a visão do desporto como instrumento pedagógico dos professores. A própria Educação Física passou a

ser questionada enquanto disciplina curricular da Educação Básica, no sentido de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos (BORELLA, 2010).

Para tanto, no que se refere à educação como um direito de todos, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1998), a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) até as legislações mais específicas que orientam a formação de professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais, estudadas no capítulo anterior, tem-se o amparo legal para a efetivação de práticas pedagógicas que visam proporcionar ao professor atender a todos os alunos no ensino regular.

Desse modo, de acordo com Borella (2010, p. 40), as práticas docentes exigiram preparo do professor de Educação Física para o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que "a organização universitária deveria implementar ações favorecendo a inclusão social e educacional", com vistas a oportunizar aos acadêmicos experiências ou conhecimentos referentes a essa temática. Ou seja, as IES deveriam reorganizar suas matrizes curriculares para que esses conhecimentos fossem abordados na formação inicial dos acadêmicos.

Diante de tal necessidade, na década de 1980, houve a proposta da inclusão de uma disciplina específica ou tópicos voltados à Educação Especial nos cursos de formação de professores de Educação Física para o trabalho pedagógico com esses alunos (LIMA, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Compreendemos, portanto, que refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais é um processo recente (BORELLA, 2010). De acordo com o autor, somente a partir da década de 1980, os cursos de Educação Física incluíram, em suas matrizes curriculares, disciplinas com conteúdos voltados a esses alunos (BORELLA, 2010). De tal modo, a área da Educação Física foi uma das primeiras a contemplar, nas matrizes curriculares, conteúdos direcionados às práticas esportivas e pedagógicas envolvendo esse público, de forma a atender à recomendação da Resolução n.º 03/1987 (BRASIL, 1987b).

Para Silva e Araújo (2005), a inclusão desses conteúdos contribuiu com o processo de participação de todos os alunos nas aulas, uma vez que buscou oferecer condições aos professores para que, em suas práticas pedagógicas, pudessem contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais,

distanciando-se de práticas que não visassem contemplar as características desse alunado.

Segundo Gomes (2007), a inserção de disciplinas voltadas a essa temática pode determinar a qualidade na formação inicial dos acadêmicos. Assim, reiteramos a relevância dessas disciplinas em relação ao propósito dos cursos de licenciatura em formar professores que sejam capazes de atender a todos os alunos, independente de suas necessidades (SOUZA, 2007).

Assim, no que se refere aos aspectos legais que tratam da implantação dessas disciplinas, o Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a), que dispõe sobre a “Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo”, ressalta a necessidade de se formar um professor de Educação Física para atender alunos com necessidades educacionais (LIMA, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010). De acordo com o § 4º do Art. 6º do referido parecer, o título da disciplina denomina-se “Educação Física e Esporte Especial - atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental auditiva, visual ou múltipla” e a mesma aparece como sugestão no rol de disciplinas propostas para o novo currículo (BRASIL/CFE, 1987a).

A Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b) veio, posteriormente, reestruturar, em caráter oficial, o currículo mínimo⁵⁶ dos cursos de graduação em Educação Física. Para Silva e Araújo (2005), esse documento representou um marco para o trabalho pedagógico da Educação Física, pois apresenta questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e sugere a inclusão dos conhecimentos produzidos nessa área. Os autores enfatizam que houve essa possibilidade porque o cunho humanista ganhou ênfase junto às reflexões no campo educacional na medida em que avançaram as discussões e debates acerca do direito de todos os alunos à educação (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Com isso, conforme explica Borella (2010), os cursos de graduação em Educação Física contemplariam em suas matrizes curriculares pelo menos uma disciplina que abordasse conteúdos e conhecimentos voltados à área da Educação Especial. Essa disciplina poderia ser ofertada nas matrizes curriculares de maneira obrigatória ou optativa, o que não garantia que as IES seguissem a sugestão de

⁵⁶De acordo com a Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b), o tempo mínimo de duração do curso estabelecido é de quatro anos, e a duração máxima é de sete anos, com carga horária mínima de 2.880 horas.

incluí-la na matriz curricular (LIMA, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Diante desse contexto, houve a necessidade da criação de novas ações que buscassem efetivar a formação inicial de professores para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a partir da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), o Brasil assumiu o compromisso de garantir uma educação fundamentada na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, para Silva e Araújo (2005), as práticas docentes necessitavam moldar-se conforme as exigências do momento. A Educação Física, por sua vez, como um dos componentes curriculares da Educação Básica, precisou se adequar a essa nova prerrogativa de atender a todos os alunos (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Assim, a Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994) foi editada com base na carência de oferta de disciplinas ou conteúdos na perspectiva inclusiva (CHACON, 2004; PLETSCHE, 2009). Embora esse documento disponha acerca da implantação da disciplina intitulada “Aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, percebemos que, assim como no Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a), essas disciplinas apresentam-se em caráter de sugestão ou recomendação, o que nos faz refletir se as mesmas, de fato, estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A relevância de uma disciplina com conteúdos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de Licenciatura em Educação Física foi evidenciada por meio da Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004b) pois, de acordo com Borella (2010), as diretrizes desse documento asseguram às IES a organização do currículo, estabelecem os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, permitem a elaboração de ementas, definem a carga horária das disciplinas e suas respectivas denominações, bem como a contemplação de peculiaridades regionais.

Desse modo, conforme o Art. 7º, em relação à autonomia das IES na organização das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos, é disposto que

caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do

curso de graduação em educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, 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/CNE, 2004b, p. 03).

Contudo, segundo Gomes (2007), a elaboração de um currículo deve envolver elementos que vão além da simples preocupação com “meros conteúdos” das disciplinas a serem ensinados. Nas palavras do autor, esses conteúdos precisam se adequar aos objetivos do curso e estar consonantes em relação ao perfil do profissional que se quer formar. Entendemos, portanto, que refletir sobre a organização curricular de uma IES implica pensar a respeito de seu propósito em contribuir com a transformação da realidade social da qual fazem parte a instituição e o profissional formado, uma vez que esse profissional presta serviços e vive nessa sociedade.

As reformas curriculares necessitam superar os limites burocráticos e administrativos para que ocorram mudanças em âmbito educacional, a médio e longo prazo. Nesse enfoque, Borella (2010, p. 146) entende que o desenvolvimento efetivo de um currículo “deve ultrapassar o lado técnico-estrutural e implica a competência individual de seus atores”, de modo que se valorizem estratégias com o objetivo de subsidiar os envolvidos no processo de formação inicial.

A respeito dessas questões, Borella (2010) considera que, com a elaboração de uma disciplina bem estruturada voltada ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se conceber uma formação que ofereça subsídios ao professor para enfrentar desafios educacionais e/ou sociais, além de também valorizar uma postura crítica, reflexiva e participativa, que contribua na construção da cidadania e da autonomia.

Compreendemos que a oferta de disciplinas voltadas a essa temática pode contribuir com a participação de todos os alunos durante as aulas de Educação Física, independente de sua condição de deficiência. Para Silva e Araújo (2005), o ambiente de uma aula em que sejam contempladas as especificidades de todos os alunos constitui-se em uma influência significativa de aprendizagem mútua, pois há o entendimento de que, nas aulas de Educação Física, os alunos necessitam dos colegas para realizar as atividades que, em sua maioria, são mais atrativas por serem realizadas em grupos e possibilitam-lhes a oportunidade de aprender uns

com os outros.

Sob esse prisma, de acordo com Ferreira, Lopes, Ferreira e Nista-Piccolo (2013), no Brasil, grande parte dos cursos de formação inicial em Educação Física ofertam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina para trabalhar essa temática. Em um estudo⁵⁷, realizado pelos autores com 10 docentes responsáveis por essa(s) disciplina(s) nas IES estaduais e federais no contexto do Estado de São Paulo, foi constatado, conforme relato dos participantes, que tais disciplinas são fundamentais para que os futuros professores compreendam que os alunos podem apresentar diferentes tipos de necessidades e condições para a prática da atividade física (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013).

Portanto, considerando a relevância de uma ou mais disciplinas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, encontramos algumas pesquisas que se debruçaram nessa temática, as quais descreveremos a seguir.

Na tese de doutorado de Gomes (2007), a qual teve como objetivo principal mostrar como tais disciplinas vinham sendo trabalhadas nos cursos de Licenciatura em Educação Física das IES públicas no Estado do Paraná, verificou-se que a maioria dos docentes universitários (10 entre um total de 11 participantes de oito IES) relataram utilizar, em suas aulas, os modelos médico⁵⁸ e educacional⁵⁹, com ênfase no modelo médico, pois enfocam as categorias (classificação médica) para abordar os tipos e as características das deficiências durante suas aulas. No entanto, embora os participantes afirmassem adotar o modelo educacional em suas práticas docentes, este foi concebido de maneira mais discreta, ou seja, os conteúdos relacionados aos aspectos médicos eram mais trabalhados do que os aspectos pedagógicos (GOMES, 2007).

Segundo Lima (2005), os docentes que ministram essas disciplinas podem apresentar, em suas práticas de ensino, ideais tradicionalistas, tecnicistas e

⁵⁷No referido estudo, observou-se que todos os cursos analisados dedicam parte da carga didática à disciplina de Educação Física Adaptada, que, com estágios obrigatórios e atividades complementares, totaliza entre 60 e 250 horas e contempla, pelo menos, uma modalidade de atividade de caráter facultativo, como projetos de extensão à comunidade e grupos de estudo e pesquisa dedicados à Educação Física Adaptada (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013).

⁵⁸O enfoque médico tem sua característica pautada no resultado de uma percepção coletiva sobre o que é anormal, doente, atípico, o que está ou não dentro da normalidade (GOMES, 2007).

⁵⁹O enfoque educacional ou modelo educacional se pauta no indivíduo como um todo, respeitando sua particularidade e limitações, porém destacando suas possibilidades e potencialidades. As diferenças entre os modelos são visíveis e certamente a utilização pura de um ou outro modelo determina a formação profissional do acadêmico (GOMES, 2007).

higienistas que acompanharam a trajetória do processo histórico-educacional da Educação Física. Sob a ótica da autora, essas são raízes que ainda se encontram muito presentes na conjuntura desses professores, de modo que, ao se tratar de cursos de licenciatura, há a necessidade de resgatar, para o interior da prática docente, o compromisso social que ocorre no ambiente escolar com a educação formal (LIMA, 2005).

Em sua tese de doutorado, a autora encontrou um total de 523 cursos de Educação Física cadastrados no Brasil até o ano de 2004. No entanto, foi possível angariar informações referentes a 342 cursos e, desse total, apenas 119 apresentavam a grade curricular disponível em seu endereço eletrônico. Dentre esses, em 105 constava a disciplina voltada a pessoas/alunos com deficiência⁶⁰ (LIMA, 2005). O estudo identificou também a utilização de 59 terminologias diferentes para essa disciplina. As mais recorrentes foram “Educação Física Adaptada”, em 29 cursos e “Educação Física Especial”, em 11 cursos; ao passo que a denominação “Educação Física para portadores de necessidades especiais” foi encontrada em 08 cursos (LIMA, 2005).

Numa pesquisa mais recente, Borella (2010), com a amostragem de 160 cursos de graduação em Educação Física (101 licenciaturas e 59 bacharelados), compreendendo 114 IES, públicas e privadas em 21 estados brasileiros, verificou-se que a nomenclatura mais empregada pelos cursos de Educação Física para essa disciplina é “Educação Física Adaptada”, por 49 cursos, sendo 34 licenciaturas e 15 bacharelados (BORELLA, 2010). Em relação a outras terminologias com maior incidência, o autor verificou que 11 cursos (nove licenciaturas e dois bacharelados) adotavam “Educação Física para pessoas com Necessidades Especiais” e 10 cursos (três licenciaturas e sete bacharelados) utilizavam a expressão “Atividade Física Adaptada” (BORELLA, 2010).

A terminologia e a conceituação relativas à Atividade Física Adaptada⁶¹, que aparece nesse estudo, têm apresentado discussões e debates entre os autores da área, ainda persistindo contradições em torno do objeto de estudo e da abrangência da atuação profissional. Nesse sentido, podemos dizer que as questões acerca do

⁶⁰ Terminologia conforme a autora utilizou em seu estudo.

⁶¹ De acordo com Borella (2010), entende-se que, ao longo dos anos, no Brasil, a denominação “Atividade Física Adaptada” vem se destacando de diversas maneiras, seja por meio de produção de conhecimento, como também do aprendizado em ambientes escolares, instituições especiais, entre outros, e até mesmo em competições internacionais em vários esportes praticados. Com isso, o autor conceitua a Atividade Física Adaptada como “um corpo de conhecimentos inter-relacionados, que agrega, sistematiza informações sobre o desenvolvimento científico, reunindo diversos campos de atuação da Educação Física, envolvendo as pessoas com deficiência, com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas” (p. 53).

processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar podem ser confundidas com as questões de cunho esportivo (Esporte Adaptado) envolvendo pessoas com deficiência, se não houver a devida atenção ao se discorrer sobre tais questões terminológicas.

No que tange à terminologia na(s) disciplina(s) da matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Gomes (2007) enfatiza que a nomenclatura mais adequada deve contemplar, em seu início, a denominação “Educação Física”, pois se considera que esta denominação tem uma conotação mais pedagógica por todo o significado que ela tem dentro da área. Em sua tese, o autor sugere as nomenclaturas de “Educação Física Especial” ou “Educação Física Adaptada” para disciplinas da licenciatura, uma vez que uma terminologia como “Atividade Física Adaptada” ou “Atividade Motora Adaptada”, de acordo com o seu posicionamento,

[...] afasta a conotação educacional e dá o entendimento não formal da Educação Física, ou seja, pode ser toda e qualquer atividade direcionada para pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, pessoas com problemas psiquiátricos, com problemas fisiológicos, com problemas temporários, com problemas de metabolismos entre outros tantos que a denominação pode abarcar (GOMES, 2007, p. 178).

Nesse viés, Borella (2010) compreende que a literatura aponta certo consenso entre as expressões “Educação Física” e “Atividade Física”, de modo que “Educação Física” utiliza-se quando as atividades estão inseridas num contexto escolar e “Atividade Física” adota-se quando as atividades são realizadas com objetivos que não envolvam a escola.

Embora existam várias denominações⁶² acerca dessas disciplinas, as mesmas buscam abordar conteúdos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais com enfoques desde os aspectos anatômicos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, histórico-sociais, esportes adaptados até os aspectos pedagógicos e educacionais (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013).

Quanto à prática docente, os autores constataram que tais conteúdos são

⁶²De acordo com o estudo realizado pelos autores, a disciplina voltada para a Educação Física e pessoas/alunos com necessidades educacionais especiais recebeu diferentes denominações nos cursos (licenciatura e bacharelado) estudados, tais como: Educação Física Adaptada; Educação Física para Alunos com Deficiência; Educação Física Escolar Especial; Esporte Adaptado, Atividade Física para Grupos Diferenciados; Atividade Física para Pessoas com Deficiência ou Inaptidão; Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013, p. 586).

abordados predominantemente por meio de aulas expositivas, práticas simuladas, aulas dialogadas (discussões, debates, trocas de experiência e dinâmicas de grupo). Constatou-se, também, a realização de pesquisas bibliográficas, seminários e apresentações de trabalhos, projetos, visitas técnicas e estudos dirigidos (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013). Esses conteúdos são abordados de maneira a adotar diferentes estratégias tanto de caráter teórico quanto prático, contribuindo, indiscutivelmente, com a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho pedagógico na área.

Entretanto, há de se considerar a possibilidade de outras disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física, conforme já mencionado anteriormente, abordarem conteúdos que envolvam o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Gomes (2007), essa interdisciplinaridade apresenta-se de maneira positiva, uma vez que a difusão desses conhecimentos, no decorrer do curso, pode contribuir com a formação inicial do futuro professor para o trabalho pedagógico junto a esses alunos. Borella (2010) corrobora com esse entendimento ao afirmar que somente as disciplinas específicas voltadas a essa temática, por si só, podem não garantir futuros profissionais capacitados para atuar junto a esses alunos. Desse modo, entendemos que conhecimentos interdisciplinares são fundamentais na qualidade da formação inicial de professores de Educação Física (BORELLA, 2010).

Pedrinelli e Verenguer (2005) também posicionam-se favoráveis a essa prática interdisciplinar e refletem sobre a possibilidade de, por exemplo, se discutirem questões como lesão medular e suas consequências, numa aula de Anatomia. Ou ainda, discutir questões de cunho pedagógico nas disciplinas relacionadas aos aspectos da atividade física, além de oferecer elementos para adaptar orientações, materiais ou estratégias de ensino que visem possibilitar a todos os alunos a oportunidade de aprendizado conforme os objetivos da Educação Física na escola.

Acreditamos que, quando esses elementos são discutidos nas demais disciplinas, a “associação de termos, conceitos e especificidades de que cada área dispõe para contextualizar a intervenção nessa subárea” facilita a compreensão, por parte dos graduandos, acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto a alunos com necessidades educacionais especiais (FERREIRA; LOPES; FERREIRA;

NISTA-PICCOLO, 2013, p. 583-584).

A efetivação dessas práticas interdisciplinares depende, primeiramente, da conscientização dos docentes que ministram as demais disciplinas, haja vista a necessidade de romper com alguns pré-conceitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos conteúdos da Educação Física, bem como é fundamental que esses docentes aprimorem seus conhecimentos na área da Educação Especial (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005; GOMES, 2007).

Nesse sentido, de acordo com Pedrinelli e Verenguer (2005), pensar em alternativas que valorizem a interdisciplinaridade dessa temática nos cursos de Licenciatura em Educação Física consiste em promover reflexões buscando alternativas para que a cultura corporal de movimento, como um direito de todos, inclua alunos com necessidades educacionais especiais nas práticas das atividades físicas no âmbito escolar.

Ao se tratar de uma disciplina e conhecimentos relativamente novos na grade curricular, vê-se a necessidade de estudos que considerem os aspectos (teóricos e práticos) pertinentes a cada área de formação: licenciatura e bacharelado (GOMES, 2007; BORELLA, 2010). Desse modo, em estudos que tenham cursos de licenciatura como objeto de estudo, o foco deve ocorrer com maior ênfase nos aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Ferreira, Lopes, Ferreira e Nista-Piccolo (2013), também são importantes estudos voltados à participação dos graduandos nas atividades extracurriculares (projetos de extensão, pesquisas, grupos de estudos) ofertados pelas IES e que busquem identificar as contribuições dessas atividades durante o processo de formação inicial no que tange à temática de pessoas/alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreendemos, portanto, que os conhecimentos vivenciados durante a formação inicial, sejam oriundos de disciplinas curriculares como também das demais atividades (pesquisa e extensão) dos cursos, permitem experiências (teóricas e práticas) fundamentais sobre as características e necessidades de todos os alunos. Nesse entendimento, acreditamos que tais experiências são essenciais na construção das práticas pedagógicas do futuro professor de Educação Física, levando-o a ampliar suas possibilidades de atuação.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo dedica-se às considerações acerca dos caminhos metodológicos e procedimentos necessários para a realização da presente pesquisa.

Entende-se que a perspectiva de uma educação para todos, da qual parte este estudo, exige professores preparados para o trabalho pedagógico pautado na diversidade e no respeito às diferenças. Nesse sentido, concebe-se o papel das IES como fundamental no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura, pois, de acordo com Freitas (2006), consideramos a formação inicial de professores como um dos pilares para o desenvolvimento da educação numa perspectiva inclusiva.

Nessa direção, atentos ao objeto de estudo e ao objetivo desta pesquisa, podemos dizer que a Educação Física, de acordo com a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e com a Lei n.º 10.793/2003 (BRASIL, 2003), constitui-se em uma disciplina obrigatória da matriz curricular da Educação Básica por contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a partir da oportunidade de participarem todos juntos das aulas, desenvolvendo atividades em grupos e valorizando o trabalho coletivo. Para isso, entendemos que os cursos de Licenciatura em Educação Física devem ofertar, em suas matrizes curriculares, disciplinas com esse caráter, conforme sugere o Parecer n.º 215/1987 do CFE (BRASIL, 1987b) e institui a Resolução n.º 7/2004 do CNE (BRASIL, 2004).

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Para atingir este objetivo, apresentam-se a seguir os caminhos metodológicos.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, optamos pela Teoria Histórico-Cultural⁶³ por compreendermos que Lev S. Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, principalmente Alexis N. Leontiev (1903-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977), apresentam uma compreensão do desenvolvimento humano pautado numa visão global de sujeito e partindo do pressuposto de que esses sujeitos se constituem num processo permanente de interações e das relações sociais, culturais e históricas (ROSSETTO, 2009).

De acordo com Pertile (2014, p. 117), os estudos de Vigotski percorrem distintas áreas do conhecimento e culminam no esforço em superar a “velha psicologia” que estava associada aos ideais burgueses. Por meio da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski defendeu uma psicologia com fundamentos marxistas, na qual as ideias são discutidas a partir da sua objetividade, da natureza social, das possibilidades e dos limites que impõe a realidade material. Dessa forma, pode-se conceber que uma nova concepção de homem foi almejada juntamente com a realidade social por ele vivida em sua época (PERTILE, 2014).

Para a autora, pautar-se nesse referencial implica aderir à ideia do homem coletivo, o que significa o “questionamento das bases estruturantes da sociedade de classes, que tem no individualismo um de seus princípios fundadores” (PERTILE, 2004, p. 121). Ou seja, na atual sociedade capitalista, o individualismo se apresenta com ideais contrários aos da Teoria Histórico-Cultural, nos quais o homem adota um modo de vida baseado na competitividade, buscando o lucro e o acúmulo de riquezas como forma de sobrevivência (PERTILE, 2014).

Na abordagem de Vigotski, parte-se do princípio de que é com a apropriação do conhecimento historicamente produzido que o homem supre suas necessidades imediatas, criando novas carências que necessita tornar externas por meio de suas relações com outros seres humanos. Ao estabelecer tais relações, o sujeito busca resolver seus problemas desenvolvendo funções psíquicas superiores que lhe possibilitem cada vez mais diferenciar-se dos animais e, também, dos que o precederam como espécie (VIGOTSKI, 1997).

⁶³A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) que, após a Revolução Russa de 1917, “buscaram entender a vida humana e o seu desenvolvimento, mediante as implicações socioculturais que a influenciavam, tomando como referência os postulados marxistas” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

A Teoria Histórico-Cultural traz contribuições para diversas áreas, dentre as quais destaca-se a área da Educação, mais especificamente a Educação Especial. Dessa maneira, ao tomar como caminho norteador essa teoria, concebe-se tanto o professor quanto o aluno como sujeitos culturais que se constituem no meio social em que estão inseridos. De igual modo, parte-se da perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral⁶⁴ do homem e de que o processo de aprendizagem se dá a partir do desenvolvimento das funções psíquicas elementares (funções de ordem biológica) para as funções superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e afetividade) e isso acontece com maior êxito no coletivo, isto é, por meio das relações que se estabelecem com o outro (ROSSETTO, 2009).

Vigotski, precursor dessa teoria, dedicou parte significativa de seus estudos⁶⁵ à educação de pessoas com deficiência. Para Rossetto (2009), o referido autor destaca-se por conduzir novos olhares para os alunos com necessidades educacionais especiais, apresentando mudanças na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que o contemple em sua totalidade.

Partindo do pressuposto de Vigotski (1997) de que a separação do aluno com necessidades educacionais especiais do meio social consiste num erro, entende-se que o trabalho pedagógico do professor se apresenta como um elemento fundamental no que se refere a uma educação para todos, fato este vivenciado nas produções que tratam acerca dessa formação, como, também, por meio de experiências no contexto escolar. Nesse sentido, o trabalho na área da Educação Especial, de acordo com Vigotski (1997), exige que os professores estejam cientes de que o aluno com necessidades educacionais especiais na sala comum, inserido num ambiente integrador, terá maiores condições de superar suas limitações pela interação com os demais colegas. Por isso, entre muitos outros motivos, reitera-se a importância da formação inicial de professores que atuam com esses alunos.

Ao adotar a Teoria Histórico-Cultural como referencial da presente pesquisa, faz-se a defesa do Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação.

⁶⁴Frigotto (2012, p. 265) pontua que “omnilateral” é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esse autor ainda acentua que a educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

⁶⁵Os estudos de Vigotski acerca da Educação Especial se encontram na coletânea *Fundamentos da Defectologia*, que constitui a fundamentação teórica do desenvolvimento da pedagogia especial científica com base marxista. O livro *Fundamentos de Defectologia - Tomo V*, de 1929, foi publicado originalmente em russo e faz parte das *Obras Escolhidas*, que contém seis volumes (ROSSETTO, 2009, p. 27).

Segundo Martins (2006), esse método se apresenta como um instrumento de interpretação da realidade e contém, em sua essência, a lógica dialética que direciona as análises para uma interpretação mais concreta da realidade em estudo. Isso nos levou a optar por esse método, pois se pretende estudar a formação de professores em Educação Física de acordo como está posta na atual realidade e inserida num contexto social, cultural e histórico.

Para Martins (2006), as pesquisas que se fundamentam no materialismo histórico-dialético como um método de investigação dispensam a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: “a epistemologia materialista histórico-dialética” (p. 02).

Nesse sentido, ao se considerar a dialética, esse procedimento metodológico pode ser sintetizado ao partir do empírico (real aparente), proceder às suas mediações abstratas e retornar ao concreto, ou seja, à complexidade do real que apenas pôde ser captado pelos processos de abstração do pensamento (MARTINS, 2006).

Paulo Netto (2011), por sua vez, pontua que, no método Materialista Histórico-Dialético, o conhecimento é produzido e acumulado historicamente a partir da concepção de que o homem se desenvolve socialmente ao longo da história. Para ele, Marx buscou analisar a realidade social com o intuito de compreender sua estrutura, enfatizando que capital, valor e trabalho constituem-se em categorias⁶⁶ que exprimem as relações e a compreensão de articulação da sociedade burguesa. Para Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto ao qual se propõe estudar e deve ser compreendido em sua estrutura e dinâmica, na sua existência real e afetiva, independente da individualidade e desejos do pesquisador (PAULO NETTO, 2011). A teoria, nesse viés, consiste na “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Frigotto (1994) salienta que esse método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, no seu conjunto, e constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o

⁶⁶De acordo com Paulo Netto (2011), nas palavras de Marx, as categorias, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (p. 46).

desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

De acordo com Facci e Brandão (2008, p.5), o Método Materialista Histórico-Dialético “possibilita a análise histórica dos fatos, averiguando suas causas, perspectivas, conflitos, contradições, superações e a respectiva correspondência com a realidade material, concreta, da vida em sociedade”, o que justifica adotá-lo nesta pesquisa.

Articulado ao referencial teórico que embasa essa pesquisa, elegemos como objeto de estudo a formação inicial de professores licenciados em Educação Física para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, destacando o papel do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste como campo de investigação corresponsável nessa formação, ao definir as disciplinas e os conhecimentos contemplados em sua matriz curricular. De tal modo, entende-se que ao professor formado nesse curso cabe a responsabilidade de ministrar as aulas de Educação Física trabalhando com todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na busca de atender ao objetivo proposto, a fundamentação metodológica deste estudo ancorou-se na pesquisa exploratória, que, de acordo com Gil (2008), proporciona maior familiaridade com o tema proposto, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Esse tipo de pesquisa apresenta um planejamento bastante flexível, de modo a considerar os mais variados aspectos relativos ao objeto de estudo. Pesquisas dessa natureza são realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e é difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis, sendo que, muitas vezes, essas pesquisas constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso. Segundo Gil (2008), esse método pode ser utilizado nas investigações que se propõem a estudar, dentre outros elementos, a realidade de instituições e compreender a situação do contexto em que está se realizando determinada investigação, como é o caso da formação inicial de professores ofertada pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus de*

Marechal Cândido Rondon, em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Um Estudo de Caso caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, remetendo-se a investigações de um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, conforme descreve Gil (2008).

A presente pesquisa também se desdobrou num estudo documental, uma vez que nos debruçamos na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso e nos planos de ensino das disciplinas que compõem sua matriz curricular.

Destaca-se que o estudo documental possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em muitas publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo (GIL, 2008). Para o autor, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença a natureza das fontes. Desse modo,

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Nesse sentido, segundo Gil (2002), a pesquisa documental segue os passos da bibliográfica. No entanto, considera-se que, na bibliográfica, as fontes se constituem de materiais impressos localizados nas bibliotecas, enquanto na documental as fontes podem apresentar-se muito dispersas e diversificadas.

Nos estudos científicos, de acordo com o autor anteriormente citado, são considerados documentos quaisquer escritos que possam contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno, como se pretende no presente estudo ao nos debruçarmos no PPP do curso e nos planos de ensino das disciplinas. Entende-se, assim, que o estudo documental consiste em uma fonte rica e estável de informações, enquanto que os documentos podem ser aqueles conservados em órgãos públicos e/ou instituições privadas (GIL, 2008).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

Para que os cursos de graduação contribuam com a integração dos sujeitos no universo de trabalho, independente da área de conhecimento e futura atuação desses profissionais, as IES devem primar por cursos que possibilitem uma formação inicial de acordo com os pressupostos legais que envolvem o ensino superior. Ou seja, é de fundamental importância a oferta de um ensino presencial de qualidade e fundamentado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, como garante o Art. 207 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), estabelecendo que as universidades devem obedecer a esse princípio da indissociabilidade entre esses três elementos.

Assim, conforme mencionamos na introdução deste estudo, justificamos a escolha do curso de Educação Física da Unioeste por atualmente evidenciar-se como o único curso nessa área ofertado por uma IES pública da região Oeste do Paraná que atende ao disposto no Art. 207, isto é, um curso presencial que dispõe primeiramente do ensino, mas possibilita aos seus acadêmicos a participação em projetos de pesquisa e extensão.

Ao se propor um estudo que tem como objeto de estudo a formação inicial ofertada por um curso de graduação, faz-se pertinente contextualizar o percurso histórico percorrido por esse curso, desde sua implementação até os dias atuais, no sentido de compreender sob qual ótica pode-se enxergar a formação por ele proposta aos futuros professores.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste foi implantado em março de 1984 diante da necessidade de um profissional que pudesse atender a comunidade escolar não só do município, mas também de toda a região. Conforme Souza (2007), nessa época havia uma carência de professores de Educação Física e as aulas eram ministradas por professores de outras áreas, fato este que, por si só, se apresentava como justificativa para a elaboração e criação desse curso.

Nesse contexto, a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR⁶⁷), juntamente com os profissionais de Educação Física, iniciou os procedimentos legais necessários para a criação do curso. Segundo Souza (2007), foram realizadas pesquisas junto a outras instituições nas quais funcionavam

⁶⁷A FACIMAR - constituída como uma instituição particular nessa época, contava com poucos cursos e a necessidade de oferta em outras áreas de estudo era iminente devido a um amplo desenvolvimento regional que se configurava no extremo oeste do Paraná (SOUZA, 2007, p. 92).

cursos de graduação em Educação Física, tais como a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para verificar a operacionalidade de implantação de tal curso, com base na documentação exigida. Também foi discutido o PPP e a matriz curricular que visasse atender as especificidades da região.

Entretanto, de acordo com o contexto histórico apresentado no atual e vigente Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física, na modalidade de Licenciatura, *Campus* de Marechal Cândido Rondon⁶⁸ (UNIOESTE/CEPE, 2013), somente em maio de 1987 o curso foi reconhecido legalmente pela Portaria Ministerial n.º 316/1987. Em 1987, a FACIMAR foi estadualizada, fazendo parte da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/CEPE, 2013). Após o ano de 1987, o curso passou por algumas mudanças que, cada vez mais, têm contribuído para a formação inicial do professor de Educação Física. Até então, o regime adotado era semestral e a cada vestibular o curso ofertava 60 vagas, sendo estas divididas em duas turmas de 30 discentes nas aulas práticas (UNIOESTE/CEPE, 2013).

No ano de 1990, passou a vigorar um novo plano curricular, de modo que se adotou o regime anual e as vagas ofertadas passaram a ter o número de 50, divididas, quando a situação assim exigisse, em duas turmas de 25 alunos (UNIOESTE/CEPE, 2013). Vale ressaltar que o Plano Curricular anterior estava centrado numa proposta estritamente tecnicista (UNIOESTE/CEPE, 2013).

Em 1994, diante da discussão nacional acerca da regulamentação da profissão e dos campos de atuação do professor de Educação Física (licenciatura e bacharelado), houve a necessidade de avaliar novamente o currículo. Essas discussões culminaram na elaboração de um currículo⁶⁹ conjugado de três anos de núcleo comum e mais um ano para cada habilitação (UNIOESTE/CEPE, 2013). Ou seja, em concordância com essa proposta, o acadêmico poderia optar entre licenciatura e bacharelado, ou, ainda, em cinco anos, ser graduado nas duas habilitações (UNIOESTE/CEPE, 2013). Esse currículo iniciou-se em 1997 e encerrou-se em 2009.

Paralelamente à formação que possibilitava uma graduação com as duas

⁶⁸O PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste encontra-se disponível na página eletrônica do curso: <http://www5.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcr-campus?campi=0&curso=MCR0026>. Acesso em: 09 nov. 2016.

⁶⁹O referido currículo foi pautado no Parecer n.º 215/1987, na Resolução n.º 03/1987 do CFE e nas Resoluções n.º 129/1995 e 130/1995 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unioeste (UNIOESTE, 2013).

habilitações, no ano de 2005 foi aprovado um novo currículo⁷⁰ com habilitação específica em Licenciatura. Do mesmo modo, foi criado o curso de Bacharelado em Educação Física, o qual apresentou um currículo separado e diferenciado da Licenciatura (UNIOESTE/CEPE, 2013).

Em 2011, com a oferta de dois cursos distintos em modalidades diferentes, após a avaliação desses cursos pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI) para renovação de reconhecimento do curso, houve a necessidade da criação de dois colegiados, com dois coordenadores que pudessem administrar as especificidades de cada curso (UNIOESTE, 2013).

Desse modo, a partir de 2012, iniciou-se um processo de reformulação dos PPP's e de separação dos colegiados, processo esse aprovado e oficializado a partir do mês de março de 2013 (UNIOESTE/CEPE, 2013). Vale dizer que o trabalho referente à discussão e elaboração dessa nova proposta deu-se entre todos os professores, de modo que foram definidas as disciplinas comuns aos dois cursos e, posteriormente, cada colegiado ficou responsável em trabalhar em seu projeto pedagógico.

Após o ano de 2013, com o novo PPP em vigência, aprovado pela Resolução n.º 209/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 05 de dezembro de 2013, o curso passa a ter como objetivo geral a formação de “um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético” (p. 12). Esse profissional deverá ser formado para

[...] estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (UNIOESTE/CEPE, 2013, p.12).

Em relação ao perfil do profissional que o curso busca formar, consta no PPP em vigência que corresponde ao de um profissional

[...] educador com forte caráter humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base em princípios éticos e estéticos, integrado na diversidade a partir de um conjunto

⁷⁰O atual currículo foi pautado na Resolução n.º 01/2002, Resolução n.º 02/2002, Resolução n.º 07/2004 e no Parecer n.º 58/2004 do CNE.

de missões pelas quais a educação deve organizar-se. Deve contemplar igualmente a abrangência das funções de professor nos dias atuais, que anunciam uma nova cultura profissional, não se restringindo apenas à docência (UNIOESTE/CEPE, 2013, p. 13).

Desse modo, o perfil do professor formado é norteado pelos documentos legais que amparam a formação de professores, tais como LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Resolução n.º 01/2002 (BRASIL/CNE, 2002a), Resolução n.º 02/2002 (BRASIL/CNE, 2002b) e Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004), que apresentam diretrizes apontando para um perfil profissional em que o egresso deve ser capaz, de maneira crítica, de atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e interculturais.

Quanto às disciplinas, o atual PPP do curso de licenciatura apresenta uma organização curricular composta por 40 disciplinas, divididas em cinco áreas, que totalizam 3.226 horas, assim organizadas:

I) *Disciplinas de Formação Geral – Ampliada*: abrangem as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. É composta por um total de 10 disciplinas, com carga horária total de 748 horas;

II) *Disciplinas de Formação Diferenciada – Específica*: abrangem os conhecimentos identificadores da Educação Física e devem contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógicas. É composta por um total de 25 disciplinas, perfazendo um total de 1.802 horas;

III) *Estágio Supervisionado* – trata-se das disciplinas de práticas de ensino. É composta por quatro disciplinas, referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, com um total de 408 horas;

IV) *Trabalho de Conclusão de Curso* – envolve a disciplina de Seminário de Monografia, que possui uma carga horária total de 68 horas;

V) *Atividades Acadêmicas Complementares* – abrangem as atividades realizadas fora do ambiente de ensino. Compreendem participações em projetos de pesquisa, extensão, eventos científicos, num total de 200 horas.

A organização curricular está em consonância com o Art. 7º da Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004), que atribui às IES a articulação das unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as ementas e cargas horárias “em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar” (BRASIL/CNE, 2004, p. 03). O curso é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHEL), ofertado no período matutino, com duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. O grau obtido é o de Licenciado em Educação Física (UNIOESTE, 2013).

Assim, mediante a contextualização efetuada, notamos que a trajetória histórica do curso de Educação Física da Unioeste, em concordância com Souza (2007), é caracterizada, desde o seu início, por avanços em relação ao cumprimento da legislação que ampara a formação inicial de professores. Ainda nas palavras do autor, a busca para entender novos modelos educacionais que vêm sendo colocados em prática é uma constante na área de Educação Física, pois a formação profissional não se reduz somente à elaboração de uma determinada matriz curricular ou à separação de cursos (SOUZA, 2007).

Nesse viés, compreendemos que refletir acerca dessas questões consiste num estudo aprofundado que envolve não somente o curso por si só, mas também todo o contexto social no qual esse curso encontra-se inserido. E, principalmente, não se pode deixar de considerar o perfil de professor que se almeja formar objetivando atender as necessidades educacionais de cada região.

3.4 PARTICIPANTES

Inicialmente, participaram da pesquisa todos os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, em atividade no ano de 2016, totalizando 19 docentes.

Posteriormente, na etapa da entrevista, participaram somente os professores que, em suas disciplinas, afirmaram abordar conteúdos ou temas voltados ao trabalho pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, perfazendo um total de 09 (nove) professores.

No que se refere à identificação dos participantes, optou-se por codificá-los

por letras (Professor “A”, Professor “B”, por exemplo), no sentido de preservar a identidade dos mesmos.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Quanto aos aspectos éticos, ao se considerar a integridade física e emocional, a dignidade e os interesses dos sujeitos envolvidos na coleta de dados, bem como os pressupostos para o desenvolvimento de estudos de acordo com padrões éticos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unioeste e obteve o Parecer Consubstanciado n.º 1.310.899, favorável à sua realização. Também contou com a ciência do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, da Unioeste, *Campus* de Cascavel, e do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon.

A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas ocorreram em dias e horários previamente combinados, pertinentes para o pesquisador e professores. A participação na pesquisa foi assegurada aos professores, os quais foram informados da opção de interrompê-la em qualquer etapa, caso julgassem necessário. Não houve nenhuma forma de bônus ou recebimento de benefício financeiro.

A identidade dos participantes não foi revelada, garantindo o sigilo das informações relacionadas à privacidade e proteção da imagem. Em relação aos dados, os participantes foram informados do livre acesso para análise das informações em qualquer etapa da pesquisa, os quais puderam, em qualquer momento, entrar em contato com os pesquisadores por meio de telefone e/ou endereço de correspondência eletrônica.

3.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para levantar os dados necessários à realização da presente pesquisa, o procedimento para coleta de dados ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

1ª Etapa: no mês de outubro de 2016, realizou-se contato com a coordenação com o intuito de elucidar a natureza e os objetivos propostos, conforme explicitamos

na Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice 01). Com o consentimento do coordenador, solicitamos o PPP do curso para averiguar a atual situação de funcionamento do curso e identificar as informações necessárias referentes às disciplinas ofertadas na matriz curricular no ano de 2016.

2ª Etapa: em novembro de 2016, foi encaminhado aos professores sujeitos desta pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 02) e o Questionário (Apêndice 03), que foi respondido coletivamente por todos os 19 professores em uma reunião do colegiado previamente agendada com o coordenador.

3ª Etapa: após a aplicação do questionário, procedemos à aplicação do Roteiro de Entrevista (Apêndice 04) também no mês de novembro de 2016. A entrevista foi realizada individualmente com os nove professores que, no questionário, afirmaram que em suas disciplinas, abordam conteúdos, temas ou adotam práticas de ensino que contemplem o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Enfatizamos que a aplicação dos questionários e as entrevistas foram efetuadas nas dependências da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon. O pesquisador permaneceu no local para eventuais esclarecimentos ou dúvidas.

4ª Etapa: com a realização e transcrição das entrevistas, em janeiro de 2017 as mesmas foram enviadas a cada um dos participantes, via e-mail, para averiguação da fidedignidade das informações e autorização do respectivo uso para fins científicos. Todos os professores concordaram com o conteúdo transcrito e posicionaram-se favoráveis à utilização de suas respostas.

Com a aplicação do questionário e da entrevista, constatamos o número de professores que afirmaram abordar conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

5ª Etapa: na sequência, no mês de janeiro de 2017, avançamos para o estudo dos planos de ensino de cada uma dessas disciplinas, com o intuito de identificar se as mesmas contemplavam aspectos didático-pedagógicos que se remetessem ao trabalho pedagógico com tais alunos.

Consideramos necessário o estudo dos planos de ensino por ser um documento que norteia a prática pedagógica dos docentes e, dessa forma, esse procedimento articula-se com o objetivo da pesquisa ao se debruçar sobre a formação inicial dos futuros professores de Educação Física em relação ao trabalho

pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

3.7 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

No contexto desta pesquisa, optamos inicialmente pela aplicação do questionário, por constituir-se em um instrumento metodológico utilizado para levantar o número de professores que trabalham esses conteúdos em suas disciplinas e, em seguida, proceder às entrevistas.

De acordo com Gil (2008), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos que se enquadram nos objetivos da pesquisa. Na maioria das vezes, são propostos por escrito e costumam ser designados como questionários auto aplicados, no qual os próprios participantes respondem às questões, como ocorreu nesta pesquisa (GIL, 2008).

A elaboração desse instrumento de coleta de dados precisa ser reconhecida como um procedimento técnico, que requer uma série de cuidados, tais como descreve Gil (2008, p. 121): “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas e apresentação do questionário”. O autor sugere que a elaboração de um questionário consiste em traduzir objetivos do estudo em questões específicas, nas quais as respostas proporcionarão os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008).

Com base nessas orientações, elaboramos o questionário tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, de modo que as questões buscaram levantar o número de professores que abordam em sua(s) disciplina(s) conteúdos ou temas e/ou adotam práticas de ensino que contemplem o trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular e, também, verificar aspectos da formação e titulação desses profissionais.

Além do questionário, utilizamos um roteiro de entrevista que consistiu em

verificar sob o olhar do próprio docente se na(s) disciplina(s) por ele ministrada(s), os conteúdos e/ou práticas pedagógicas contribuem para a formação inicial do futuro professor para atuar com esses alunos.

Pode-se definir entrevista, conforme Gil (2008), como a técnica de coleta de dados na qual o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação, ou seja, mais especificamente, “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). O roteiro de entrevista foi construído com questões abertas referentes à importância e contribuição do curso e das disciplinas, ao trabalho pedagógico dos docentes e suas experiências profissionais na área da Educação Especial.

Enquanto técnica de coleta de dados, uma entrevista é adequada para a obtenção de informações devido à sua flexibilidade de aplicação durante a coleta, pois o pesquisador/entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista, no caso de não haver entendimento de alguma questão por parte dos participantes (GIL, 2008).

Assim, para fins dessa pesquisa, a entrevista estruturada enquadrou-se como a mais adequada. Para Gil (2008), a entrevista estruturada “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (p.113). Como vantagens, o autor enfatiza que as entrevistas estruturadas apresentam rapidez na obtenção das informações e possibilitam uma análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas para todos os participantes (GIL, 2008).

Quanto ao registro das respostas, Gil (2008) sugere que um dos modos mais confiáveis de reproduzir com precisão as respostas durante as entrevistas é registrá-las com o uso do gravador. Nesse caso, a gravação eletrônica consiste no melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista, mas, de acordo com o autor, é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado (GIL, 2008). Para tanto, foi solicitada a cada um dos participantes a autorização para que a mesma fosse gravada. Depois, cada uma das entrevistas foi transcrita pelo pesquisador.

Sobre o tempo de aplicação das entrevistas, Gil (2008) pontua que não há um limite; no entanto, enfatiza que somente se deve encerrá-la após os entrevistados

terem tido oportunidade de responder completamente às indagações e de, eventualmente, corrigirem alguma informação que tenha sido dada durante a resposta. No caso desta pesquisa, as entrevistas levaram em média 15 minutos para serem concluídas, na data e local previamente agendados.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere à análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo como recurso de apoio para a interpretação dos dados coletados, conforme Bardin (2011). A autora destaca que, na análise de conteúdo, o objeto de estudo é o registro sistematizado e organizado presente em um texto ou documento. Essa técnica sugere a necessidade de sistematização e interpretação dos dados; evidenciando-se, portanto, como a mais adequada para esta pesquisa.

Conforme descreve a autora citada anteriormente, a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

Com a técnica de análise de conteúdo, buscou-se interpretar os dados por meio da inferência dos resultados encontrados. Pode-se compreender a inferência, sob a ótica de Bardin (2011, p. 45) como uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Assim, de acordo com as informações encontradas nas respostas dos professores e nos planos de ensino das disciplinas, buscamos interpretá-las de modo a atender o objetivo proposto nesta pesquisa.

De acordo com a autora, a técnica de análise de conteúdo compreende três etapas:

a) *Pré-análise*: consiste na organização do material, podendo se utilizar de procedimentos, como leitura, hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Nesse caso, a pré-análise deu-se com base nas respostas transcritas dos professores e na leitura dos planos de ensino visando identificar as informações necessárias relacionadas ao objeto de estudo.

b) *Exploração do material*: etapa na qual, após leitura e análise do material coletado, os dados foram codificados a partir das unidades de registro, que podem

ser um tema, uma frase ou uma palavra. Assim, as unidades de registro foram categorizadas conforme os elementos semelhantes encontrados nas respostas dos professores, bem como os elementos dos planos de ensino relacionados aos aspectos didático-pedagógicos do trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Para classificar os elementos em categorias, a autora sugere ser preciso identificar o que eles têm em comum permitindo seu agrupamento, num tipo de classificação denominado de análise categorial (BARDIN, 2011).

c) *Tratamento dos resultados e interpretação*: por fim, nesta etapa foi realizada a interpretação dos dados categorizados na etapa anterior. Desse modo, as informações acerca dos planos de ensino e das respostas dos professores foram agrupadas de acordo com as categorias e analisadas de modo a fundamentar a discussão dos resultados (BARDIN, 2011).

Mesmo compreendendo que a análise de conteúdo pode se evidenciar como uma tarefa custosa em função da natureza dos dados e da quantidade de informação a ser analisada, que deve ser classificada, categorizada e interpretada (BARDIN, 2011), justifica-se o uso dessa técnica por considerar que seu rigor metodológico requer uma fundamentação consistente, exigindo uma análise que sustente as discussões pertinentes aos questionamentos deste estudo.

Em concordância com o referencial teórico que embasa este estudo, a discussão dos dados não se restringiu somente a uma análise fragmentada e descritiva dos resultados encontrados. Buscou-se articular esses resultados de modo a se considerar a totalidade que envolve o objeto de pesquisa, ou seja, a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais foi considerada como elemento que integra o contexto social do curso estudado, bem como o papel desse curso ao formar professores para atuar no ensino regular. Assim, as informações levantadas nos planos de ensino e nas respostas dos professores participantes implicaram compreensões que foram além da descrição do objeto e da realidade concreta, pois,

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc). Não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhe são atribuídas. É

preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (MARTINS, 2006, p. 10-11).

Nas palavras da mesma autora, entende-se que, nesse processo de análise, não é descartada a forma pela qual o dado se manifesta. Pelo contrário, trata-se de concebê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo, uma vez que o conhecimento calcado na superação das aparências em direção à sua essência real direciona a novas sínteses e compreensões sobre a realidade concreta na qual está presente o contexto estudado (MARTINS, 2006).

Nesse viés, parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo que envolva tanto os indivíduos quanto a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Por esse motivo, “pela análise dialética da relação entre o singular e o universal é que se torna possível a construção do conhecimento concreto”, isto é, a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade (MARTINS, 2006, p. 12).

Assim, para o tratamento dos dados oriundos da análise de conteúdo das respostas dos professores obtidas nas entrevistas e dos planos de ensino, os resultados serão apresentados e discutidos no capítulo a seguir. Para tanto, buscou-se ordenar o material selecionado construindo uma organização lógica desses resultados de modo que possam atender aos objetivos da pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos no processo de coleta de dados, analisados com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa pela aplicação do questionário e da entrevista. Igualmente, procedemos à discussão dos dados oriundos do estudo do PPP e dos planos de ensino das disciplinas ministradas pelos sujeitos.

Para tanto, os resultados foram organizados em cinco temas⁷¹ que emergiram conforme o processo de análise mencionado no capítulo anterior (BARDIN, 2011).

a) *Tema I – Caracterização dos professores do curso*: contempla informações sobre formação e titulação;

b) *Tema II – Experiências profissionais na área da Educação Especial*: voltado às experiências relatadas pelos participantes junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

c) *Tema III – Caracterização das disciplinas*: remete à identificação das disciplinas que, segundo as afirmações dos professores, abordam ou não conteúdos/temas relacionados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais;

d) *Tema IV – Importância e contribuição do curso e das disciplinas*: refere-se à opinião dos professores sobre a formação inicial ofertada pelo curso e a contribuição das disciplinas para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais;

e) *Tema V – Trabalho pedagógico nas disciplinas*: relata como os sujeitos trabalham os conteúdos/temas voltados ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos em suas disciplinas;

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO

Em concordância com o Tema I, apresentamos as informações referentes à caracterização dos 19 professores que compuseram o corpo docente no ano de 2016.

⁷¹Segundo Bardin (2011), as categorias podem ser expressas em temas, frases ou palavras.

O Quadro 01 vem explicitar as características dos participantes que afirmaram contemplar em suas disciplinas conteúdos ou temas relacionados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Quadro 01: Professores que afirmaram contemplar em suas disciplinas conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.

Professor	Idade	Tempo no curso	Formação
Professor A	55	26 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado) Especialização: Educação Física Escolar; Voleibol Mestrado: Ciência do Movimento Humano Doutorado: Educação - Currículo
Professora B	43	18 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura) Especialização: Educação Física Mestrado: Educação Física – Avaliação em Educação Física Doutorado: Educação Física – Avaliação em Educação Física
Professora C	25	07 meses	Graduação: Educação Física (licenciatura) Especialização: Não possui Mestrado: Educação Física – Atividade Física Adaptada Doutorado: Educação Física – Atividade Física Adaptada (em andamento)
Professor D	42	01 ano	Graduação: Educação Física (licenciatura) Especialização: Não possui Mestrado: Desenvolvimento e Aprendizagem Motora Doutorado: Desenvolvimento e Aprendizagem Motora Pós-Doutorado: Atividade Física e Saúde
Professora E	42	02 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado) Especialização: Atividade Física e Promoção à Saúde; Equoterapia Mestrado: Não possui Doutorado: Não possui
Professor F	42	03 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Pedagogia Especialização: Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Física Escolar Mestrado: Educação – Educação e Aspectos Psicológicos Docentes Doutorado: Educação – Formação de Professores
Professora G	46	05 anos	Graduação: Pedagogia Especialização: Não possui Mestrado: Engenharia de Produção Doutorado: Educação – Formação Continuada de Professores
Professor H	53	15 anos	Graduação: Teologia Especialização: Não possui Mestrado: Educação – Educação nas Ciências Doutorado: Teologia – Religião e Educação Pós-Doutorado: Educação – Educação Popular
Professora I	49	22 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Especialização: Educação Física Escolar Mestrado: Educação – Educação Motora Doutorado: Educação Física – Pedagogia do Movimento

Fonte: o autor (2016).

As informações contidas no Quadro 01 referem-se a nove, de um total de 19 professores, que no questionário afirmam contemplar conteúdos ou temas que remetem a alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a formação, observamos que sete entre os nove possuem graduação em Licenciatura em Educação Física; desses sete, quatro possuem, também, a

graduação em Bacharelado; e dois são graduados em outras áreas. O Professor “F”, além de graduado em Educação Física, é pedagogo.

Quanto à pós-graduação, consideramos cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Assim, somente uma docente é especialista; uma é mestre (com o processo de doutorado em andamento); cinco são doutores e dois são pós-doutores. Na área da Educação, três docentes possuem curso de mestrado; três de doutorado e um de pós-doutorado. Na área da Educação Física, cinco docentes possuem cursos de especialização; quatro de mestrado; três de doutorado e um de pós-doutorado. Constatamos que os dois docentes que não são graduados em Educação Física possuem pós-graduação em outras áreas, como o professor “G”, mestre em Engenharia de Produção, e o Professor “H”, doutor em Teologia (Religião e Educação).

Com base nessas informações, compreendemos que, independente da área, os cursos de graduação em Licenciatura devem possibilitar uma formação inicial que permita aos futuros professores desenvolver seu trabalho pedagógico com vistas a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Desta forma, é imprescindível que os docentes desses cursos possuam formação (graduação e pós-graduação) com um viés educacional, uma vez que estão contribuindo com o trabalho de professores que futuramente estarão diretamente envolvidos com a educação escolar.

Nesse contexto, observamos que a Professora “C” possui formação específica na área da Atividade Física Adaptada. Em nosso entendimento, isso pode vir a contribuir com o processo de formação inicial dos acadêmicos em relação ao trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais, pois, de acordo com Ribeiro (2009), uma das atribuições do trabalho docente universitário relaciona-se, entre outros elementos, com a formação (inicial e continuada) desse docente. Em outras palavras, ao falarmos da atuação pedagógica com esses alunos, é imprescindível que ao acadêmico sejam possibilitados conhecimentos e vivências durante a graduação, advindos das disciplinas ministradas, preferencialmente, por profissionais que se dedicam a estudos e pesquisas na área.

No caso do curso estudado nesta pesquisa, percebemos que, embora nem todos os docentes apresentem formação na área da Educação Especial, eles parecem demonstrar preocupação com o trabalho do futuro professor em relação

aos alunos com necessidades educacionais especiais ao afirmarem que abordam, em suas disciplinas, conteúdos ou temas relacionados a esse público.

Na sequência, explicitamos as características dos participantes que afirmaram não contemplar em suas disciplinas tais conteúdos ou temas.

Quadro 02: Professores que afirmaram não contemplar em suas disciplinas conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.

Professor	Idade	Tempo no curso	Formação
Professora L	54	32 anos	Graduação: Fisioterapia Especialização: Ciências Biológicas Aplicadas ao Exercício Físico; Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional Mestrado: Engenharia Elétrica e Informática Industrial Doutorado: Medicina Preventiva - Fisioterapia
Professora M	52	30 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado) Especialização: Ciências Biológicas Aplicadas ao Exercício Físico; Ciência do Treino de Alto Rendimento Mestrado: Educação Física – Qualidade de Vida de Mulheres Idosas Doutorado: Não possui
Professor N	35	06 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura); Direito Especialização: Administração Esportiva; Fisiologia do Exercício Mestrado: Educação Física – Políticas e Esportes Doutorado: Educação Física (em andamento) - Políticas e Esportes
Professor O	46	21 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Filosofia (bacharelado) Especialização: Não possui Mestrado: Educação Física – Sociologia da Educação Física e Esporte Doutorado: Educação – Reforma do Ensino Superior
Professor P	53	32 anos	Graduação: Fisioterapia Especialização: Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional; Fisioterapia Neuro-Funcional; Intermediate English Course; Ciências Biológicas Aplicada ao Exercício Físico; Performance da Preparação Física Mestrado: Engenharia Biomédica – Atividade Motora e Rendimento Doutorado: Medicina Preventiva – Atividade Motora e Saúde
Professora Q	34	01 ano	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Especialização: Não possui Mestrado: Educação Física – Educação Física, Mídia e Educação Doutorado: Educação Física (em andamento)
Professor R	33	01 ano	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Especialização: Não possui Mestrado: Educação Física – Atividades Esportivas, Recreação e Lazer Doutorado: Não possui
Professor S	35	06 meses	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado); Especialização: Fisiologia e Prescrição de Atividade Física à Saúde Mestrado: Ciência do Movimento Humano – Psicologia do Esporte Doutorado: Ciência do Movimento Humano – Psicologia do Esporte

Fonte: o autor (2016).

O Quadro 02 apresenta informações sobre os oito professores que não contemplam conteúdos ou temas voltados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais em suas disciplinas.

No que se refere à formação, observamos que seis entre os oito possuem graduação em licenciatura em Educação Física; desses seis, cinco possuem

também a graduação em bacharelado; dois professores são graduados em Fisioterapia e o Professor “N”, além de licenciado em Educação Física, é graduado em Direito.

Quanto à pós-graduação, quatro são mestres (dois deles com o processo de doutorado em andamento) e quatro são doutores. Na área da Educação, somente o Professor “O” possui doutorado. No campo da Educação Física, cinco são especialistas; seis são mestres e um é doutor. Suas formações ocorrem em áreas relacionadas à atividade física, esporte, rendimento e lazer, e não no campo educacional. Os dois docentes não graduados em Educação Física possuem pós-graduação em outras áreas, como a Professora “L”, mestra em Engenharia Elétrica e Informática Industrial e doutora em Medicina Preventiva; e o Professor “P”, mestre em Engenharia Biomédica e, também, doutor em Medicina Preventiva.

Diante desses dados, enfatizamos que, embora a formação em nível de pós-graduação de dois professores não seja especificamente voltada ao campo educacional, podemos observar, pela bibliografia que embasou a referida pesquisa, que, por se tratar de um curso de licenciatura, as disciplinas por eles ministradas devem contribuir para uma formação inicial de um futuro professor qualificado para o exercício profissional, isto é, qualificado para exercer a função de professor, tal como estabelece o PPP do curso.

O perfil do profissional que busca formar o curso de Licenciatura em Educação Física corresponde a um profissional educador com forte caráter humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base em princípios éticos e estéticos, integrado na diversidade a partir de um conjunto de missões pelas quais a educação deve organizar-se (UNIOESTE/CEPE, 2013, p. 13).

Na tese de doutorado defendida por Gomes⁷² (2007), dentre os 11 professores de cursos de graduação em Educação Física nas IES paranaenses participantes, nove apresentavam habilitação em licenciatura. Para o autor, os professores licenciados têm maior facilidade em trabalhar as questões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, uma vez que, nas

⁷²A referida tese intitula-se “Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná” e teve como objetivo mostrar como a disciplina de Educação Física Especial vem sendo trabalhada nas IES públicas no Estado do Paraná nos cursos de graduação em Educação Física/Licenciatura, bem como, levantar o posicionamento dos acadêmicos dos cursos de Educação Física diante desta disciplina e apontar possíveis critérios a serem observados para elaboração e execução da disciplina Educação Física Especial nos cursos.

licenciaturas, enfocam-se os aspectos pedagógicos, políticos e educacionais durante o processo de formação (GOMES, 2007).

Ao terem afirmado não contemplar, em suas disciplinas, conteúdos ou temas voltados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais, entendemos ser necessária uma conscientização, por parte dos sujeitos da presente pesquisa, diante da possibilidade de suas disciplinas abordarem tal conteúdo. Por exemplo, no caso das disciplinas mais práticas, principalmente as que envolvem modalidades esportivas coletivas, o professor pode discutir com os acadêmicos acerca das muitas possibilidades de adequação das atividades (seja um fundamento, atividades pré-desportivas, lúdicas, ou as regras da modalidade), de modo a contemplar as necessidades individuais de cada aluno em seu trabalho pedagógico (GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Isso posto, consideramos relevante também trazer informações dos professores que ministram disciplinas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, embora não tenha havido necessidade entrevistá-los, uma vez que, em suas disciplinas, já se propõem a trabalhar essa temática.

Quadro 03: Professores que ministram disciplinas específicas voltadas aos alunos com NEE.

Professor	Idade	Tempo no curso	Formação
Professor J	42	07 anos	Graduação: Educação Física (licenciatura e bacharelado) Especialização: Psicopedagogia; Educação Especial Mestrado: Educação Especial – Métodos de Ensino da Ginástica Acrobática Doutorado: Educação Especial – Educação Física Adaptada
Professor K	37	01 ano	Graduação: Letras/LIBRAS; Filosofia Especialização: Educação Especial; Docência no Ensino Superior (em andamento) Mestrado: Letras – Linguagem e Sociedade (em andamento) Doutorado: Não possui

Fonte: o autor (2016).

Conforme o Quadro 03, percebemos que os referidos participantes são especialistas em Educação Especial. O Professor “J” é graduado em Educação Física (licenciatura e bacharelado), mestre e doutor em Educação Especial, ministra a disciplina intitulada “Atividade Física e Pessoas com Deficiência”. O Professor “K”, por sua vez, ministra a disciplina de “LIBRAS” e durante o período de realização desta pesquisa, encontrava-se com o seu processo de mestrado em Letras/LIBRAS em andamento.

Podemos dizer que a formação desses professores está de acordo com os pressupostos epistemológicos das disciplinas por eles ministradas, as quais se propõem a trabalhar conteúdos ou temas na área da Educação Especial. Nesse sentido, concordamos com Lima (2005) ao afirmar que os docentes que ministram essas disciplinas nos cursos de graduação em licenciatura devem pautar suas práticas de ensino em consonância com práticas educacionais inclusivas, de modo a contribuir com uma formação inicial que possibilite ao acadêmico refletir sobre o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esses alunos.

Em sua tese, Borella (2010) coletou dados referentes à formação e titulação de 113 docentes que ministram disciplinas referentes à Atividade Física Adaptada e Educação Especial em cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) nas IES brasileiras, sendo 21 doutores, 35 mestres e 57 especialistas. Apesar desse total, constatou-se que apenas 26 participantes apresentam titulações necessárias à docência na área, ou seja, apenas três doutores, oito mestres e 15 especialistas (BORELLA, 2010).

Consideramos que o crescente número de matrículas, a partir dos anos de 1990, de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, conforme evidenciam os estudos de Meletti (2014), é uma realidade do contexto educacional brasileiro que demanda professores formados com um olhar para a Educação Inclusiva. Em se tratando de disciplinas específicas que trabalhem nesse viés, é importante que os cursos de graduação priorizem docentes com uma formação que contemple essa realidade, de modo a contribuir com o preparo de novos professores para atuar na Educação Básica e suprir essa demanda, como notamos ser o caso do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela Unioeste ao contar com um corpo docente com esse olhar e com disciplinas que tratam do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

4.2 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Tema II, apresentamos as informações referentes às experiências profissionais na área da Educação Especial.

Quadro04: Experiências profissionais dos professores na área da Educação Especial.

Professor	Experiências Profissionais
Professor A	Não possui experiências profissionais
Professora B	Trabalhou na APAE com alunos com deficiência intelectual durante oito anos
Professora C	Há cinco anos trabalha com o Judô e diferentes modalidades desportivas com alunos com deficiência visual
Professor D	Atuou em um projeto de desenvolvimento motor infantil durante a pós-graduação, com atividades aquáticas e em quadra com alunos com deficiências física e intelectual durante oito anos
Professora E	Trabalhou com a dança (expressão e ritmos) com alunos com deficiência auditiva e visual durante um ano
Professor F	Não possui experiências profissionais
Professora G	Trabalhou na APAE com alunos com deficiência intelectual e na APADA com alunos com deficiência auditiva durante três anos
Professor H	Não possui experiências profissionais
Professor I	Não possui experiências profissionais

Fonte: o autor (2016).

De acordo com o Quadro 04, quatro docentes afirmam não ter desenvolvido nenhum tipo de trabalho nessa área, ao passo que cinco relatam possuir tais experiências. Notamos que as experiências vivenciadas pelos professores junto a alunos com necessidades educacionais especiais não se relacionam com a Educação Física no contexto escolar.

De acordo com suas respostas, a Professora “B” trabalhou como professora de Educação Física na APAE com alunos com deficiência intelectual durante oito anos; a Professora “C” ministrou aulas de Judô com alunos com deficiência visual durante a graduação e o mestrado e, atualmente, continua com esse trabalho no doutorado; o Professor “D” atuou em um projeto de desenvolvimento motor infantil com atividades aquáticas e em quadras nas quais participavam com os demais alunos, crianças e jovens com deficiências física e intelectual durante oito anos nos seus cursos de mestrado e doutorado; a Professora “E” trabalhou com a dança (expressão e ritmos) com alunos com deficiência auditiva e visual durante um ano; e a Professora “G” trabalhou na APAE com alunos com deficiência intelectual e na APADA com alunos com deficiência auditiva no período de três anos.

Quanto aos cursos de outras naturezas, somente a Professora “B” afirmou que possui uma Especialização em Deficiência Intelectual. Conforme verificamos no Tema I, a Professora “C” foi a única que direcionou sua formação acadêmica para a área da Educação Física Adaptada.

Com base nessas informações, podemos dizer que a experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que não vivenciadas no contexto escolar, pode ser um dos fatores que contribuiu positivamente para que os docentes

abordassem questões referentes ao processo de escolarização desses alunos em suas disciplinas.

Segundo Ribeiro (2009), para que o trabalho do docente universitário possa contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas dos futuros professores de Educação Física, é conveniente que esse docente tenha vivenciado experiências, durante o seu percurso profissional, que o instrumentalizassem para desenvolver tais competências. De tal modo, a autora discutiu, em sua tese, que, além de vivenciar essas experiências, o docente precisa reconhecer a possibilidade de relacioná-las com os objetivos da Educação Física no ambiente escolar (RIBEIRO, 2009).

No âmbito do ensino superior, em se tratando das experiências dos professores na Educação Especial, compreendemos que seja necessária a articulação entre os conhecimentos das experiências profissionais vivenciadas pelos docentes em ambientes de ensino que tratam de crianças com deficiência; a realidade presente das escolas; e o referencial teórico-metodológico que dá suporte ao trabalho pedagógico nas disciplinas ministradas.

Ressaltamos que experiências como as relatadas pelo Professor “D” são mais favoráveis a um contexto escolar inclusivo, nas quais os alunos com necessidades educacionais especiais participam de atividades com os alunos que não as apresentam, aprendendo uns com os outros e se desenvolvendo coletivamente (VIGOTSKI, 1997).

Dessa maneira, cabe refletir que, em razão de os conhecimentos da Educação Física, cultural e historicamente, também estarem relacionados ao esporte adaptado, quaisquer experiências que os docentes dos cursos tiverem nesse ambiente de atuação podem ser produtivas para o seu trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura. Da mesma forma, as experiências pedagógicas junto a alunos com necessidades educacionais especiais oriundas de ambientes fora da escola, como as APAE's, por exemplo, também podem ser enriquecedoras dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Rossetto (2009), a escola consiste num dos espaços mais propícios para o processo de desenvolvimento de todos os alunos.

As relações estabelecidas no contexto escolar, como espaço rico e diverso, permitem manifestações afetivas, cognitivas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de autonomia e a

apropriação do conhecimento cada vez mais aprimorado, tornando os indivíduos mais preparados para conviverem em sociedade (ROSSETTO, 2009, p. 194).

Em concordância com a abordagem Histórico-Cultural, é a partir das interações estabelecidas com o outro e com o meio que o aluno vai se constituindo como sujeito. Por isso, reafirmamos a importância de os docentes contextualizarem suas experiências profissionais no ambiente escolar, levando em consideração que a escola é o espaço para se conviver com o outro e para se trabalhar com a diversidade (ROSSETTO, 2009).

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS

No Tema III, primeiramente rastreamos informações sobre o número total de disciplinas e dos professores que as ministram, conforme pode-se observar no Quadro 05.

Quadro 05: Professores e disciplinas ministradas do curso no ano de 2016.

Professor	Disciplinas Ministradas	Total
Professor A	Atletismo	01
Professora B	Voleibol	01
Professora C	Introdução à Educação Física; Técnicas de Estudos, Elaboração e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos; Lutas; Jogos e Esportes Complementares; Prática no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	05
Professor D	Crescimento e Desenvolvimento Humano; Aprendizagem Motora; Seminário de Monografia	03
Professora E	Ginásticas; Ritmos e Dança; Jogos e Brincadeiras	03
Professor F	História da Educação Física e Esportes; Dimensões Socioculturais da Educação Física; Prática no Ensino Médio	03
Professora G	Didática	01
Professor H	Psicologia da Educação; Legislação, Ética e Políticas Educacionais	02
Professora I	Prática na Educação Infantil; Prática no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	02
Professor J	Atividade Física e Pessoas com Deficiência	01
Professor K	LIBRAS	01
Professora L	Anatomia Humana e do Movimento	01
Professora M	Métodos de Avaliação em Educação Física; Educação Física e Saúde; Optativa I (Natação)	03
Professor N	Basquetebol; Futsal e Futebol	02
Professor O	Dimensões Teóricas e Filosóficas da Educação Física	01
Professor P	Bases Biológicas da Atividade Física; Fisiologia Humana; Socorros e Urgência	03

Professor	Disciplinas Ministradas	Total
Professora Q	Recreação e Lazer	01
Professor R	Handebol	01
Professor S	Métodos de Pesquisa em Educação Física	01

Fonte: o autor (2016).

Segundo as informações explicitadas no Quadro 05, o número de disciplinas ofertadas no ano de 2016, para todas as turmas da graduação, foi 36. O total de disciplinas propostas na matriz curricular do curso, de acordo com o novo PPP (UNIOESTE/CEPE, 2013), a partir do ano de 2014, é de 40. Entretanto, faz-se importante destacar que, no período de realização da pesquisa, quatro disciplinas⁷³ se encontravam sem docentes responsáveis para ministrá-las.

Podemos observar, de acordo com o Quadro 05, que algumas disciplinas são ministradas por docentes com formação condizentes com as áreas, tais como: Crescimento e Desenvolvimento Humano e Aprendizagem Motora, ministradas por um mestre e doutor em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; Atividade Física e Pessoas com Deficiência, ministrada por um mestre e doutor em Educação Especial; LIBRAS, ministrada por graduado, especialista e futuro mestre na área; Anatomia Humana e do Movimento, ministrada por uma fisioterapeuta e doutora em Medicina Preventiva; Bases Biológicas da Atividade Física, Fisiologia Humana, Socorros e Urgência, também ministradas por um fisioterapeuta e doutor em Medicina Preventiva; Dimensões Teóricas e Filosóficas da Educação Física, ministrada por um mestre em Sociologia da Educação Física e Esporte.

Nos exemplos citados anteriormente, constatamos disciplinas que, de acordo com o PPP do curso (UNIOESTE/CEPE, 2013), são voltadas à formação geral do acadêmico abrangendo conhecimentos sobre a relação “ser humano-sociedade” e as “questões biológicas do corpo humano”. Ou seja, disciplinas que não estão voltadas aos aspectos pedagógicos e que não necessariamente precisam ser ministradas por docentes graduados em Educação Física, como é o caso da Anatomia Humana e do Movimento, Bases Biológicas da Atividade Física, Fisiologia Humana, Socorros e Urgência. Entretanto, de acordo com o que estudamos, acreditamos ser fundamental que, durante o seu percurso acadêmico, esses

⁷³Essas disciplinas serão ofertadas somente a partir do ano de 2017, razão pela qual não foi possível contemplá-las. São elas: Administração e Organização da Educação Física, 68 horas, anual; Didática da Educação Física, 68 horas, anual; Metodologia do Treinamento Esportivo, 68 horas, anual; e Optativa II (que não havia sido definida), 68 horas, anual.

docentes tenham desenvolvido experiências envolvendo a sua área e a Educação Física Escolar.

Por outro lado, observamos que todas as disciplinas que remetem à formação diferenciada e envolvem as “dimensões culturais do movimento humano”, os aspectos “técnico-instrumental” e “didático-pedagógicos”, como as disciplinas relacionadas aos conteúdos esportivos e práticos da Educação Física Escolar (Atletismo, Basquetebol, Ginásticas, Jogos e brincadeiras, por exemplo) são ministradas por docentes que, no mínimo, possuem habilitação em licenciatura e podem conduzir suas aulas de acordo com os pressupostos da educação escolar.

Em concordância com essas informações, podemos dizer que há uma organização por parte da coordenação do curso em sentido de direcionar os docentes para atuarem em suas áreas de formação.

Gomes (2007) constatou, no período de realização de sua tese, que das oito IES públicas paranaenses participantes do estudo, duas não haviam realizado concurso público para a contratação de professores para algumas áreas, dentre as quais a área da Educação Especial. Esse fato, segundo o autor, permitiu que docentes formados em outras áreas assumissem determinadas disciplinas para fechar sua carga horária de trabalho (GOMES, 2007).

Nesse contexto, Borella (2010) traz o seguinte questionamento: como justificar professores com formação em outras áreas atuando em áreas que não lhes são específicas? Esta questão nos impulsiona a pensar sobre a qualidade da formação inicial que os acadêmicos podem ter ao se tratar de disciplinas ministradas por docentes que podem não apresentar condições de preencher os requisitos exigidos na área. Por exemplo, como poderia ocorrer a formação inicial do acadêmico para atender alunos com necessidades educacionais especiais se a(s) disciplina(s) que trabalham essas questões fosse(m) ministrada(s) por um docente que não possui formação nem experiência e, diríamos ainda, identificação para atuar com esses alunos?

Sob essa ótica, Ribeiro (2009) salienta que as exigências atribuídas ao trabalho docente implicam a compreensão de que uma educação de qualidade e para todos está articulada, dentre outros elementos, com a formação recebida por esse docente e as experiências por ele vivenciadas na área da Educação Especial. Não menos importante, Brabo (2013) enfatiza que essas experiências têm uma parcela significativa para a consolidação do trabalho docente, pois, além da

formação continuada (em cursos de mestrado e doutorado, principalmente), é necessário levar em consideração também as situações práticas de atuação no âmbito da Educação Inclusiva.

Com base nesse contexto e considerando o número total de disciplinas mencionado anteriormente, buscamos averiguar quais delas contemplam conteúdos ou temas voltados a essa questão.

Quadro 06: Disciplinas que contemplam conteúdos/temas relacionados aos alunos com NEE.

Disciplinas	Professor	Ano	Carga Horária	Oferta
Atletismo	Professor A	1º	68h	Anual
Ginásticas	Professora E	1º	68h	Anual
LIBRAS	Professor K	1º	68h	Semest
Ritmos e Danças	Professora E	1º	68h	Anual
Aprendizagem Motora	Professor D	2º	102h	Anual
Atividade Física e Pessoas com Deficiência	Professor J	2º	102h	Anual
Didática	Professora G	2º	68h	Anual
Dimensões Socioculturais da Educação Física	Professor F	2º	68h	Anual
Jogos e Brincadeiras	Professora E	2º	68h	Anual
Lutas	Professora C	2º	68h	Anual
Psicologia da Educação	Professor H	2º	102h	Anual
Voleibol	Professora B	2º	68h	Anual
Jogos e Esportes Complementares	Professora C	3º	68h	Anual
Prática na Educação Infantil	Professora I	3º	102h	Anual
Prática no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	Professora C	3º	102h	Anual
Legislação, Ética e Políticas Educacionais	Professor H	4º	68h	Anual
Prática no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	Professora I	4º	102h	Anual
Prática no Ensino Médio	Professor F	4º	102h	Anual

Fonte: PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste (UNIOESTE/CEPE, 2013).

Os resultados denotam que 18 das 36 disciplinas ofertadas, ou seja, um total de 50% das disciplinas, segundo afirmação dos participantes, contemplam conteúdos ou temas sobre a temática da Educação Especial. Acreditamos que esse número evidencia-se como um resultado positivo tendo em vista que, quanto mais disciplinas contribuírem com vivências teóricas e práticas envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais durante as aulas de Educação Física, maiores serão as possibilidades de atuação do professor com esses alunos.

Verificamos que a maioria dessas disciplinas é ofertada no primeiro e no segundo ano da graduação, ou seja, 12 das 18 são ofertadas até a metade da duração total do curso. Isso nos leva a crer, pelas experiências na área, que as disciplinas estão adequadas aos anos iniciais do curso, uma vez que são oportunizadas experiências aos acadêmicos antes dos estágios ou a participação em projetos vinculados a escolas onde há inserção de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda, sete disciplinas são voltadas às atividades práticas, o que, em nosso entendimento, proporciona oportunidades de aprendizado sob um viés coletivo e inclusivo. Ou seja, ao se trabalhar com atividades práticas de disciplinas, como Atletismo, Ginásticas, Voleibol, Ritmos e Danças, Jogos e Brincadeiras, Lutas e Jogos e Esportes Complementares no Contexto Escolar, o professor dispõe de uma gama de elementos e possibilidades de adaptações nas atividades e em suas estratégias de ensino, contribuindo com a participação de todos os alunos nas aulas (CIDADE; FREITAS, 2002; RIBEIRO, 2009).

Além disso, consideramos que a natureza dessas aulas contribuem de maneira positiva com o processo de inclusão, uma vez que as atividades possuem caráter lúdico/recreativo, mediante práticas atrativas e divertidas, possibilitando que os alunos as realizem coletivamente e aprendam uns com os outros (RIBEIRO, 2009; MAHL, 2012).

Na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a mediação⁷⁴ consiste num elemento essencial para o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Rossetto (2009), a teoria de Vigotski vem reafirmar que a constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro: “primeiro pela sua herança genética, depois porque a internalização das características culturais dependem da interação com o outro” (p. 42). A autora defende que o sujeito se constitui como humano a partir das suas interações sociais e culturais.

Disciplinas como LIBRAS⁷⁵, Aprendizagem Motora, Atividade Física e Pessoas com Deficiência, Didática, Dimensões Socioculturais da Educação Física, Psicologia da Educação, Legislação, Ética e Políticas Educacionais e todas as

⁷⁴Rossetto (2009) menciona dois tipos de elementos mediadores: os “instrumentos físicos ou materiais” (elementos externos ao sujeito), como as ferramentas utilizadas pelo homem em seu trabalho, e os “instrumentos psicológicos” (elementos orientados para o próprio sujeito, dirigidos ao controle das ações psicológicas), como a linguagem, por exemplo, que confere ao homem a construção da sua história (p. 41).

⁷⁵Para Brabo (2013), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) “[...] é uma disciplina obrigatória, conforme dispõe o Decreto n.º 5.626/2005, direcionada ao atendimento de uma categoria específica, que são os alunos surdos” (p. 105).

disciplinas de estágio, embora não sejam especificamente voltadas às atividades práticas, podem contribuir com o trabalho do professor por contemplarem conteúdos, que podem ser articulados com o contexto inclusivo e as necessidades educacionais dos alunos.

Em concordância com as diretrizes dispostas na Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994) e na Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b), o curso contempla, em sua matriz curricular, uma disciplina específica voltada ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais, fato que vem demonstrar que o referido curso é um dos que obedece esses documentos.

Averiguando essa realidade no contexto das IES do Estado do Paraná, segundo informações constantes do site do e-Mec⁷⁶ referente ao ano de 2016, encontramos um total de 41 cursos⁷⁷ de Graduação em Licenciatura em Educação Física que seguem essa legislação. Por meio do endereço eletrônico de cada curso, observamos que em todos a matriz curricular contemplava ao menos uma disciplina referente a essa temática.

Em contexto nacional, em sua tese, Borella (2010) verificou que, dentre as 17 IES que contemplavam essa disciplina em regime letivo anual, nenhuma ofertava-a no primeiro ano do curso; duas IES a ofertavam no segundo ano; 12 no terceiro ano; duas no quarto ano e apenas uma no quinto ano. Na tese de Gomes (2007), constatou-se que sete dentre os oito cursos estudados ofertavam essa disciplina no quarto ano do curso.

Quanto ao momento mais adequado na graduação para se trabalhar essa disciplina, Borella (2010) enfatiza que

não deve ser precoce e, se possível, evitar pareamento com as ocupações comuns do final do curso, como por exemplo, o trabalho de conclusão de curso, relatórios de estágios e até mesmo organização da formatura dos acadêmicos, principalmente por se entender que a área da Atividade Física Adaptada ainda é recente para os acadêmicos, diferentemente de outras disciplinas (p. 120).

⁷⁶O Cadastro e-Mec, do Ministério da Educação, é uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes, em concordância com a Portaria Normativa n.º 40/2007 do MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 Jan. 2017.

⁷⁷Desse total, 38 foram ofertados na modalidade presencial e três na modalidade à distância.

Gomes (2007) entende que ofertar essa disciplina no primeiro ano seja precoce, visto que os acadêmicos se deparam com conhecimentos gerais da Educação Física, como Anatomia, Biologia e as disciplinas que envolvem a elaboração e estruturação de trabalhos científicos, podendo não dispor de subsídios necessários para as discussões das questões relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em contrapartida, se ofertada nos anos finais do curso, os acadêmicos que têm estágio ou atuam em projetos podem ser prejudicados durante suas práticas, haja vista que não terão recebido subsídios suficientes para poder desenvolvê-las, podendo apresentar dificuldades tanto na elaboração dos planos de aulas quanto no desenvolvimento das atividades (GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Concordamos que, durante o segundo ano, essa disciplina pode contribuir de maneira mais adequada com o processo de formação inicial dos acadêmicos, visto que são abordados

conteúdos específicos de intervenção na área, mostrando e discutindo as possíveis possibilidades da Educação Física no ambiente escolar regular e especializado, e possíveis adaptações de materiais, de espaços, regras, enfim, a prática educacional propriamente dita (GOMES, 2007, p. 179).

Podemos perceber que, na realidade do curso estudado, houve a preocupação em contemplar essa disciplina no segundo ano, permitindo que os acadêmicos tenham experiências e um embasamento, ao menos inicial, para realizar os estágios, participar de projetos vinculados à escola e, futuramente, atender alunos com necessidades educacionais inseridos no ensino regular; sabemos, porém, que o fato de ter cursado uma disciplina não forma o aluno em Educação Especial.

Verificamos que a disciplina “Educação Física e Pessoas com Deficiência” apresenta uma carga horária de 102 horas e seus principais objetivos consistem em oferecer subsídios aos acadêmicos para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito escolar, com base em conteúdos e temas que envolvem: os elementos conceituais, históricos e sociais desses sujeitos; as práticas pedagógicas da Educação Física envolvendo esse público; os conhecimentos acerca de leis e diretrizes e os aspectos legais referentes à

Educação Especial; a classificação e tipos de deficiências; atividade física e a pessoa com deficiência; e, por fim, a acessibilidade (UNIOESTE, Sistema ACADEMUS, 2016o).

O processo metodológico constitui-se em aulas expositivas, seminários, debates, discussões de textos, elaboração de trabalhos teóricos, individuais e em grupo; aulas práticas; aulas expositivas, explicativas e/ou demonstrativas; dinâmicas de grupo, utilizando de materiais áudio visuais; vivências de atividades práticas para aplicação de conhecimentos; elaboração, execução e avaliação de mini aulas.

As atividades de Práticas como Componente Curricular (PCC) são compostas por observação de aulas de Educação Física em escolas de ensino regular, bem como em escolas na modalidade de Educação Especial, elaboração de relatórios referentes a todas as PCC e reflexão sobre as vivências com a apresentação dos relatórios.

O processo avaliativo ocorre com base numa avaliação diagnóstica e contínua, mediante trabalhos individuais e/ou em grupos, provas teóricas e seminários realizados no decorrer do ano. Por sua vez, o referencial bibliográfico que norteia o trabalho dessa disciplina é composto por autores que discorrem sobre a atividade física e as pessoas/alunos com necessidades educacionais especiais e, também, a ação pedagógica no ambiente escolar.

Assim, com base no estudo desse plano de ensino, que consta no PPP e proposto no ano de 2016, consideramos que a referida disciplina apresenta uma proposta condizente com a legislação⁷⁸ que trata da organização curricular e com os pressupostos epistemológicos da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, Borella (2010) considera que disciplinas bem estruturadas voltadas a essa temática são fundamentais para que o futuro professor reflita que suas práticas pedagógicas não podem ser desenvolvidas de maneira desarticulada em relação à realidade que ele encontra nas salas de aula. Isto é, o professor deve estar preparado para trabalhar com todos os alunos.

Com relação às disciplinas que não contemplam determinados conteúdos ou temas, apresentamos as informações de acordo com o Quadro 07.

⁷⁸Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994), Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b) e Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004b).

Quadro 07: Disciplinas que não contemplam conteúdos/temas relacionados aos alunos com NEE.

Disciplinas	Professores	Ano	Carga Horária	Oferta
Anatomia Humana e do Movimento	Professora L	1º	102h	Anual
Bases Biológicas da Atividade Física	Professor P	1º	68h	Anual
Crescimento e Desenvolvimento Humano	Professor D	1º	102h	Anual
História da Educação Física e Esportes	Professor F	1º	68h	Anual
Futsal e Futebol	Professor N	1º	68h	Anual
Introdução à Educação Física	Professora C	1º	68h	Anual
Técnicas de Estudos, Elaboração e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos	Professora C	1º	68h	Sem.
Dimensões Teóricas e Filosóficas da Educação Física	Professor O	2º	68h	Anual
Fisiologia Humana	Professor P	2º	68h	Anual
Métodos de Avaliação em Educação Física	Professora M	2º	68h	Anual
Basquetebol	Professor N	3º	68h	Anual
Educação Física e Saúde	Professora M	3º	68h	Anual
Handebol	Professor R	3º	68h	Anual
Métodos de Pesquisa em Educação Física	Professor S	3º	68h	Anual
Optativa I (Natação)	Professora M	3º	68h	Anual
Recreação e Lazer	Professora Q	3º	68h	Anual
Seminário de Monografia	Professor D	4º	68h	Anual
Socorros e Urgência	Professor P	4º	68h	Anual

Fonte: PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste (UNIOESTE/CEPE, 2013).

Com base nas respostas dos participantes, das 36 disciplinas ofertadas no ano de 2016, 18 (50%) não trazem conteúdos que abordem alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse número, apenas quatro (Futsal e Futebol, Basquetebol, Handebol e Recreação e Lazer) possuem características voltadas às atividades práticas que poderiam ser relacionadas à Educação Inclusiva. Por outro lado, podemos dizer que disciplinas, como Anatomia Humana e do Movimento, Bases Biológicas da Atividade Física, Crescimento e Desenvolvimento Humano, História da Educação Física e Esportes, Dimensões Teóricas e Filosóficas da Educação Física, Fisiologia Humana, Educação Física e Saúde, Optativa I (Natação) e Socorros e Urgência, conforme reflexões realizadas neste trabalho, também podem contribuir com a formação inicial e com o trabalho pedagógico dos futuros professores de Educação Física num viés inclusivo.

Todavia, ao nos posicionarmos com tal entendimento, corroboramos a afirmação de Borella (2010) de que a contribuição de outras disciplinas não remete a alterações acerca de suas ementas, mas que os planos de ensino devem contemplar conhecimentos relacionados aos alunos com necessidades educacionais

especiais e seu processo de escolarização. Por exemplo, ao se trabalhar com disciplinas de modalidades esportivas, como o basquetebol, sugere-se

[...] adicionar, no plano de ensino desta disciplina, conteúdos/conhecimentos pertinentes às práticas paralelas ao basquetebol convencional, por fim, conhecimentos acerca do basquetebol sobre cadeira de rodas [...]. Entende-se que a referida disciplina deve contemplar conhecimentos gerais sobre tal modalidade esportiva, e que, dentre esses conhecimentos, contempla-se também o basquetebol sobre rodas. Desta forma, é proeminente que acadêmicos matriculados nesta disciplina tenham ciência da diversidade que esta modalidade é empregada (BORELLA, 2010, p. 146-147).

Dessa forma, acreditamos que o processo de formação inicial não só dos acadêmicos do curso de graduação em licenciatura em Educação Física da Unioeste, mas de todos os acadêmicos de cursos das diferentes áreas das licenciaturas pode ser enriquecido, haja vista que os conhecimentos interdisciplinares referentes ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais são fundamentais para a qualidade na formação (GOMES, 2007; BORELLA, 2010).

Concordamos com o pensamento de Gomes (2007) de que um modo bastante adequado para se discutir essas questões consiste em estruturar os cursos onde outras disciplinas contemplem esse assunto em suas ementas dentro de um viés educacional e inclusivo. O autor enfatiza que as disciplinas devem fazer parte de um todo, isto é, não devem ser contempladas isoladamente e sem função dentro da matriz curricular (GOMES, 2007).

Diante desse contexto, verificamos, sob a ótica dos participantes, qual a contribuição das disciplinas e do curso no trabalho pedagógico dos futuros professores junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

4.4 CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO CURSO

As informações que compõem o Tema III e serão discutidas a seguir remetem aos questionamentos contidos no roteiro de entrevista.

Quadro 08: Respostas dos professores sobre a matriz curricular contemplar disciplinas que trabalhem conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.

Respostas	Apontamentos
É importante porque é uma realidade das escolas	04
Importante trabalhar conteúdos/temas sobre os alunos com NEE	03
Importante para a inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar	02
É importante porque há a necessidade de seguir as leis	01
Importante para auxiliar nas dificuldades dos alunos/estagiários	01
Importante trabalhar esses conteúdos/temas em outras disciplinas	01
Obrigação da universidade em formar professores para atuar com alunos com NEE	01

Fonte: o autor (2016).

Conforme o Quadro 08, quando indagados se consideram importante que a matriz curricular contemple determinadas disciplinas, os nove docentes foram unânimes em afirmar que sim.

O principal motivo alegado relaciona-se à “realidade das escolas”, isto é, com o fato de os alunos com necessidades educacionais especiais estarem matriculados no ensino regular.

Professora “B” – “Acredito que sim. É uma realidade que a gente encontra nas escolas, hoje em dia, a inclusão das pessoas com deficiência [...]. Então é necessário que a formação inicial se adeque a essas necessidades que se apresentam no contexto escolar”.

Professor “D” – “Definitivamente, eu acho importante [...]. Quando se fala em Educação Física, eu não vejo como não falarmos de forma geral e não pensar nessa população. Tem que pensar no que tem seguido aí nas escolas”.

Professor “E” – “Eu acho muito importante. Em qualquer lugar que você for trabalhar, vai ter alunos com necessidades especiais e os nossos alunos que saem da universidade, eles têm que ter o mínimo de embasamento para conseguir trabalhar com esses alunos (com necessidades educacionais especiais)”.

Professora “I” – “Eu considero extremamente importante, uma vez que é uma realidade presente nas escolas”.

Podemos perceber com essas respostas que esses quatro docentes compreendem que, no atual sistema educacional brasileiro, os alunos com necessidades educacionais especiais fazem parte da realidade escolar e o professor

deve desenvolver seu trabalho pedagógico de modo a possibilitar a participação de todos os alunos nas aulas.

Ribeiro (2009) afirma ser indispensável que os conteúdos ou temas voltados à escolarização desses alunos abordados sejam contemplados de forma articulada com a realidade da escola e alunos, pois entende-se que as práticas pedagógicas devem adequar-se às necessidades educacionais de cada contexto social.

Para Gomes (2007), há uma grande diversidade nas formas que tais conteúdos ou temas podem ser trabalhados. Entretanto, não podemos negar que as disciplinas exigem de um “eixo condutor” diretamente relacionado com o contexto social do curso no qual o acadêmico está sendo formado. Isso quer dizer que, além de um enfoque educacional e pedagógico, faz-se necessário que essas disciplinas sejam trabalhadas em concordância com suas ementas e conteúdos propostos no plano de ensino com vistas a contemplar as diferenças existentes em cada escola e em cada sala de aula.

Outro motivo apontado pelos participantes refere-se à “importância de se trabalhar conteúdos e temas sobre os alunos com necessidades educacionais especiais”:

Professora “B” – “É necessário que a formação inicial propicie momentos de aprendizagem sobre as pessoas com deficiência já na matriz curricular, nas práticas pedagógicas, nas disciplinas do curso”.

Professora “C” – Sim, considero importante. Até porque existem algumas peculiaridades referentes às características do aluno com deficiência que precisam ser destacadas/trabalhadas”.

Professor “H” – “É fundamental que a matriz curricular tenha a presença de conteúdos específicos para esses alunos, [...] porque nós somos uma sociedade que deve isso para uma sociedade inclusiva, que valorize a todos. Tem que possibilitar o acesso a todos, por exemplo, ao conhecimento, então isso é fundamental”.

De acordo com essas respostas, observamos que os Professores “B”, “C” e “H” enfatizam a relevância de a matriz curricular do curso contemplar disciplinas que abordem conteúdos nessa temática. A Professora “B” destacou a necessidade da formação inicial propiciar momentos de aprendizagem sobre esses alunos através das práticas pedagógicas vivenciadas nas disciplinas, enquanto os Professores “C”

e “H” concordaram que é importante e fundamental trabalhar as características e peculiaridades desses alunos durante essa formação.

Segundo Ribeiro (2009), Borella (2010) e Mahl (2012), enquanto uma disciplina curricular da Educação Básica, a Educação Física deve pautar suas práticas de ensino considerando que cada sujeito possui suas condições peculiares no que se refere ao processo de aprendizado.

Percebemos, por meio dos resultados obtidos nessa questão e com base nos autores anteriormente citados, que os conhecimentos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais não podem ficar alheios aos demais conhecimentos trabalhados durante a formação inicial. Na realidade que envolve o curso estudado na presente pesquisa e conforme citado anteriormente, a disciplina específica voltada aos aspectos da Educação Especial aborda, em seus objetivos e conteúdos, conhecimentos que envolvem esses alunos em diferentes aspectos, o que nos leva a supor que os acadêmicos formados nesse curso têm oportunidades de aprendizado sobre o seu processo de escolarização.

Os Professores “A” e “I” disseram que é importante a matriz curricular contemplar determinadas disciplinas porque seus conteúdos contribuem para a “inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar”.

Professor “A” - Com certeza. É importante para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos/incluídos no contexto escolar.

Professora “I” - É de extrema importância para você poder atuar de forma adequada para que aquela criança/adolescente (com necessidades educacionais especiais) também possa participar do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos perceber que esses professores demonstram preocupação no que se refere ao processo de inclusão escolar que, conforme trouxemos nos capítulos anteriores, por meio dos movimentos internacionais⁷⁹, bem como nacionais, foi permeado por uma série de avanços significativos a partir da década de 1990 (GARCIA; MICHELS, 2011).

Além disso, entendemos que a concepção de uma sociedade menos

⁷⁹Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtien (1980), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994).

excludente está inteiramente relacionada aos preceitos da inclusão, pois acreditamos que a escola tem papel fundamental na formação integral dos alunos que futuramente se tornarão cidadãos ativos no contexto do qual fazem parte. Nesse caso, conforme Silva e Araújo (2005), a Educação Física em âmbito escolar tem sua contribuição nesse processo, uma vez que se apresenta como uma disciplina cujas práticas exigem que os alunos participem uns com os outros, favorecendo uma aprendizagem sob um viés inclusivo.

No contexto do ensino superior, em sua tese, Gomes (2007) verificou que, dos 11 professores do curso de graduação em Educação Física de universidades públicas paranaenses, nove posicionaram-se a favor da inclusão e dois foram contra. O autor inferiu que, quando se tem docentes com posicionamentos contrários em relação a esse tema, o aprendizado do acadêmico pode ser comprometido considerando que estes deveriam estar recebendo formação para atuar na Educação Inclusiva.

Bueno (2012) expressa que a inclusão escolar demanda um corpo docente qualificado, visto que o trabalho pedagógico pautado numa proposta de educação para todos requer uma formação inicial advinda de um conjunto de conhecimentos e saberes referentes à Educação Especial, sendo imprescindível que o docente trabalhe nessa perspectiva e desperte o olhar dos acadêmicos para uma realidade que vão encontrar.

Dando sequência às entrevistas, destacamos a resposta do Professor “F”.

Professor “F” - “Considero importante. Acho que a matriz curricular apresenta uma disciplina [...] voltada para esse atendimento. Mas eu vejo que essa temática, ela deveria estar sendo abordada em todas as disciplinas. De forma com que, talvez, essa disciplina que está específica pudesse ser diluída em todas as demais. Mas existe a previsão, na matriz curricular, que eu acho que também é importante pra que se ressalte ainda mais as características que, de repente, outras disciplinas não enfocam”.

Com base na resposta do Professor “F”, percebemos que, além de considerar importante a matriz curricular abordar disciplinas com conteúdos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais, o participante posicionou-se favorável à abordagem desses conteúdos nas demais disciplinas, posicionamento este que se relaciona com a questão seguinte do roteiro de entrevista. Assim, apresentamos, na

sequência, as respostas obtidas quando indagamos se consideravam importante as demais disciplinas contemplarem conteúdos ou temas voltados a essa temática.

Quadro 09: Respostas dos professores sobre as demais disciplinas contemplarem conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE.

Respostas	Apontamentos
É importante porque cada disciplina contribui com sua especificidade	03
É importante para a interação interdisciplinar dos conteúdos/temas voltados aos alunos com NEE	02
É importante que cada disciplina aborde características de todos os alunos	02
É importante, porém, depende da prática pedagógica do docente	01
É importante que cada disciplina faça links ou conexões com a temática	01
É importante abordar esses conteúdos durante as PCC	01

Fonte: o autor (2016).

Nessa questão, assim como na anterior, os nove docentes afirmam a importância de tais conteúdos serem contemplados nas demais disciplinas. De acordo com o Quadro 09, três docentes atribuíram essa relevância porque acreditam que “cada disciplina contribui com sua especificidade”, ou seja, mesmo se tratando de disciplinas que não são específicas nessa temática, cada uma possui peculiaridades que podem contribuir com as práticas pedagógicas do professor em relação ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, em concordância com os seguintes discursos.

Professora “B” – “Se todas as disciplinas contribuíssem e desenvolvessem conteúdos específicos, temas específicos dentro da sua especificidade, se contemplariam todos os conteúdos que são necessários para a preparação profissional e acho que auxiliaria, depois, na atuação profissional dos alunos. Então, é importante que a gente já aborde esses conteúdos em cada especificidade de modo comum, em cada disciplina”.

Professor “C” – “Eu não penso que deveria se abordar enquanto conteúdo separado, mas eu ‘tô’ falando em como ensinar algo, tenho que pensar em todas as possibilidades que as disciplinas proporcionam e que eu vou ter na minha aula [...]. Por exemplo, eu ‘tô’ trabalhando com lutas. Mas naquela turma tem aluno com deficiência, um aluno amputado. Amputado de membro inferior. Então como que ele vai dar um chute se ele é amputado de uma das pernas? Ah, então eu vou fazer sentado? Sei lá, vou ter que buscar uma outra estratégia”.

Professor “D” – “Eu acredito que sim. Dentro, logicamente, da especificidade de cada disciplina. Tem disciplina que tem conteúdos

que fica difícil você trabalhar com a necessidade especial. Como por exemplo, uma disciplina que trabalhe a Anatomia, por exemplo, ou a Fisiologia Humana. Não tem como dar conta de todos os problemas fisiológicos que são decorrentes das necessidades especiais. E, até porque, até porque essas disciplinas têm uma carga horária bem enxuta, então, dentro da possibilidade eu acho importante, acho necessário sim”.

Com base nessas respostas, a Professora “B” compreende que os conteúdos específicos de cada disciplina são necessários porque podem auxiliar na preparação profissional e na atuação dos futuros professores; o Professor “D” apontou que é preciso levar em consideração a especificidade de cada disciplina em relação à sua carga horária, de modo que, se há a possibilidade de se trabalhar esses conteúdos, ele considera importante e necessário; a Professora “C” pontuou que esses conteúdos não deveriam ser abordados de modo separado nas disciplinas não específicas dessa temática; no entanto, ressaltou que cada disciplina tem de considerar todas as possibilidades de ensinar a todos os alunos.

Acreditamos que a afirmação da Professora “C” se relaciona com a sugestão de Borella (2010) quando enfatiza que as demais disciplinas não devem deixar de contemplar seus conhecimentos gerais e específicos previstos no plano de ensino. Todavia, a contribuição ocorre por meio de conhecimentos ou temas associados à realidade de cada aula, conforme exemplificou a docente, no caso de se trabalhar com as lutas e um aluno amputado de membro inferior.

Gomes (2007) considera que a formação acadêmica inicial poderia ser beneficiada se os professores universitários incluíssem questões específicas de sua disciplina à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Para o mesmo autor, tal prática levaria o acadêmico a perceber que a intervenção com esses alunos pode acontecer

em todos os aspectos, em todas as circunstâncias, em todas as modalidades, bastando apenas adaptar à sua possibilidade, à sua realidade, mostrando que isso é totalmente possível, tanto aos olhos dos professores quanto aos de seus aprendizes (GOMES, 2007, p. 162).

A partir dessas informações, reiteramos a necessidade de uma interação entre todas as disciplinas. Concordamos com Borella (2010) e Brabo (2013) ao compreenderem que trabalhar essas questões, de modo isolado, somente por meio

de cada disciplina específica, não é suficiente para que o professor tenha formação para atuar com o público da Educação Especial.

Nesse sentido, foi possível observar que dois participantes atribuíram importância para uma “interação interdisciplinar dos conteúdos e temas voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais”, de modo que as disciplinas possam articular-se entre si no sentido de contribuir com práticas pedagógicas inclusivas.

Professor “A” – “Eu considero importante. Nas discussões que nós tivemos na elaboração do (novo) Projeto Político-Pedagógico, foi discutida essa abordagem, de tentarmos interagir, de forma interdisciplinar, todas as disciplinas voltadas a todos os públicos”.

Professora “E” – “Eu acho que sim. Só que eu penso assim, é um acordo que existe ou uma conversa que pode estar existindo com a disciplina específica que são as práticas adaptadas”.

Em sua resposta, o Professor “A” afirmou que considera importante as demais disciplinas interagirem com o intuito de envolverem a todos e relatou que, durante a elaboração do novo PPP do curso, foi discutida essa possibilidade. Desse modo, nos parece que a reestruturação do curso, instituída pela Resolução n.º 209/2013 (UNIOESTE/CEPE, 2013), representou mudanças na formação inicial do professor de Educação Física, com base em uma nova organização dos conteúdos e temas das disciplinas propostas na atual matriz curricular, que passou a vigorar a partir do ano de 2014, quando houve a separação dos colegiados (Licenciatura e Bacharelado) e dos seus respectivos PPP's, conforme explicamos no capítulo anterior.

A Professora “E” respondeu que considera importante uma interação entre as demais disciplinas, juntamente com a disciplina específica, referindo-se a uma possível associação entre os conteúdos e os temas específicos de cada uma.

Entendemos que seja de fundamental importância que os docentes trabalhem os conteúdos ou temas de forma articulada com a realidade escolar tal como ela se manifesta no cotidiano, independentemente da natureza e objetivos de sua(s) disciplina(s).

Pedrinelli e Verenguer (2005) posicionam-se favoráveis em relação à interação interdisciplinar e compreendem que abordar as questões referentes ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas

outras disciplinas consiste numa importante ferramenta que auxilia na preparação acadêmica voltada aos pressupostos epistemológicos da Educação Inclusiva.

Essa temática foi investigada na tese de Gomes (2007) quando questionou se os docentes universitários que ministravam disciplinas voltadas à área da Atividade Física Adaptada em cursos de Educação Física de oito IES públicas paranaenses eram favoráveis que outras disciplinas abordassem conteúdos da Educação Especial. Três entre os 11 participantes afirmaram ser contra.

Por outro lado, de acordo com a referida tese, oito docentes posicionaram favoráveis à interdisciplinaridade, o que nos permite reforçar a ideia de que articular conteúdos ou temas entre as especificidades de cada disciplina, sobretudo as voltadas às atividades práticas e aos aspectos pedagógicos da Educação Física, além de evidenciarem-se como relevantes segundo os autores que embasam esta pesquisa, suscita novas reflexões e possibilidades de futuras investigações acadêmicas e científicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005; GOMES, 2007; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010).

Nesse âmbito, podemos dizer que, à medida que os cursos de graduação passem a valorizar as práticas interdisciplinares, não descartando a relevância da disciplina que trabalhe conhecimentos referentes à área da Educação Especial, os professores poderão contar com um embasamento inicial para atender a todos os alunos, uma vez que consideramos que as práticas e as experiências adquiridas no cotidiano escolar também contribuem com o seu trabalho pedagógico.

Outro motivo relatado pelas Professoras “C” e “G” a respeito das demais disciplinas contemplarem conteúdos voltados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais refere-se à “importância de cada disciplina abordar características de todos os alunos”. Percebemos que esse motivo assemelha-se à resposta obtida na questão do Quadro 08, na qual os Professores “B”, “C” e “H” e “G” afirmam ser “importante as disciplinas trabalharem conteúdos ou temas sobre esses alunos”.

Para além disso, a Professora “G” destacou o papel dos outros docentes ao ministrarem suas disciplinas, de modo que os mesmos precisam fazer relações dos conteúdos abordados em suas aulas com as condições especiais de aprendizagem que os alunos podem necessitar.

Professora “G” - Quando nós estamos falando de Educação

Especial, nós estamos falando de um público que também vai ter que lidar com o conteúdo de forma diferenciada. Se este professor que está ensinando um conteúdo aos profissionais não se der conta desta situação, da relação direta, ele estará entendendo a ciência como pura, como crua. Mas ele precisa fazer essas relações. Ele precisa ter essa visibilidade do uso do seu conteúdo perto das condições especiais de que os alunos necessitam.

Pedrinelli e Verenguer (2005) ressaltam que a conscientização dos docentes ao ministrarem suas disciplinas durante o processo de formação inicial é um fator determinante e pode contribuir com o futuro atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, abordar conteúdos sobre esses alunos constitui-se numa prática que fica a critério de cada docente.

De fato, percebemos tal evidência após a aplicação do questionário aos 19 professores que compuseram o corpo docente do curso no ano de 2016 e a constatação de que oito desses professores afirmam não contemplar, em suas disciplinas, determinados conteúdos ou temas.

Desse modo, apesar de ser uma prática que fica a critério dos docentes, acreditamos que, em cursos de licenciatura, independente da área, seja pertinente que esses docentes direcionem as especificidades de suas disciplinas com vistas a tornar as práticas da Educação Física cada vez mais inclusivas. Para tanto, buscavam-se as respostas dos participantes sobre se o curso preparava ou não o futuro professor para trabalhar com esses alunos.

Quadro 10: Respostas dos professores se o curso de licenciatura em Educação Física da Unioeste prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com NEE.

Respostas	Apontamentos
Prepara o acadêmico através da disciplina específica voltada aos alunos com NEE	03
Prepara através de experiências práticas de estágio e PCC	03
Prepara o acadêmico, mas há a necessidade de práticas após a graduação	02
O curso oferece condições, mas o aprendizado depende do interesse do acadêmico	02
Não prepara completamente	01

Fonte: o autor (2016).

Dos nove docentes entrevistados, oito concordam que o curso oferece preparo para o trabalho pedagógico com esses alunos, ao passo que somente um participante afirmou que “não prepara completamente”.

Segundo as respostas dos oito docentes, três acreditam que esse preparo deve-se à oferta da “disciplina específica voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais”, conforme demonstram as seguintes respostas:

Professor “A” – “Acredito que, através da disciplina de Educação Física Adaptada, eu penso que sim, que aluno sai, digamos assim, preparado [...]. Acredito eu que, se ele for trabalhar com essa população, ele dará conta do recado sim”.

Professora “B” – “Hoje em dia já existem disciplinas específicas no curso que dão um bom embasamento para os alunos. Eu acho que, de certa forma, preparam para encontrar diferentes situações que eles vão se deparar na prática pedagógica no contexto escolar, na atuação profissional”.

Professor “F” – “Olha, no caso da Unioeste, eu acredito que sim. Pelo menos uma bagagem mínima existe na própria disciplina que trabalha com portadores de alguma deficiência [...]. Então eu acredito que existe uma atenção e que essa atenção está refletindo no atendimento, principalmente nas competências para o professor poder trabalhar com essas questões”.

Nessas respostas, notamos que esses três participantes apresentam entendimento semelhante entre eles. Isso possivelmente refere-se, conforme discutido anteriormente, à disciplina “Atividade Física e Pessoas com Deficiência” ser ministrada por um docente com mestrado, doutorado e experiências profissionais na área da Educação Especial.

Nesse caso, concordamos com Brabo (2013) quando reconhece que uma formação condizente com a área de atuação, bem como as experiências vivenciadas por docentes que trabalham com essa disciplina nos cursos de graduação em licenciatura, são elementos que contribuem com a formação inicial dos acadêmicos para atuar com os pressupostos da Educação Inclusiva.

Nas considerações da mesma autora, o reconhecimento do papel dessa disciplina tem estado cada vez mais em evidência no campo das discussões acadêmicas e científicas, pois sua oferta e obrigatoriedade nos currículos das licenciaturas, em consonância com a realidade do contexto educacional brasileiro, denotam

o acesso cada vez maior de pessoas com deficiência à escolarização em classes comuns, a demanda de profissionais com formação para

ensiná-los/atendê-los, o aumento do número de pesquisas em torno do tema, uma política educacional e uma legislação a favor da inclusão e o interesse crescente do alunado sobre assuntos da Educação Especial (BRABO, 2013, p. 111).

Assim, ao se tratar de uma disciplina da qual se espera conscientizar e despertar o olhar dos futuros professores a uma educação para todos os alunos, notamos que a mesma tem assumido o papel principal na formação inicial desses profissionais, assim como demonstram as pesquisas que embasam este estudo (GOMES, 2007; RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010; BRABO, 2013).

Dessa maneira, e atentos ao objetivo desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de os cursos de Licenciatura ofertarem disciplinas que abordem conteúdos referentes à Educação Especial em suas matrizes curriculares, embora haja um consenso de que essas disciplinas, se trabalhadas isoladamente, não garantam a qualidade profissional dos futuros professores junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, também somos favoráveis a que essas disciplinas, na medida do possível, estejam articuladas (GOMES, 2007; PLETSCHE, 2009; BORELLA, 2010; DEIMLING, 2013).

Além disso, conforme já apontado em momentos anteriores, essa disciplina contribui no trabalho pedagógico com esses alunos. Entretanto, sabemos que outros elementos, durante a graduação, também oportunizam tais experiências, tais como a participação do acadêmico em projetos de pesquisa e extensão, as PCC e os estágios, que aproximam o acadêmico da realidade escolar.

Nesse contexto, três participantes responderam que o curso prepara o futuro professor para trabalhar com esses alunos pelas experiências práticas proporcionadas nos estágios e/ou nas PCC.

Professor “A” – “Dentro do nosso projeto pedagógico, somos obrigados a desenvolver a PCC, a Prática como Componente curricular. E, dentro dessa prática complementar, eu acredito que essa seria uma das necessidades fundamentais, que daria essa experiência para o aluno”.

Professora “B” – “[...] hoje em dia a gente tem as PCC, as Práticas de Componentes Curriculares, práticas pedagógicas de componentes curriculares, que faz com que cada disciplina realize atividades já no contexto de atuação profissional [...]. Então, com essas práticas de componentes curriculares, os alunos vão tendo contato com a realidade com a qual eles vão trabalhar e, possivelmente, com as

pessoas com deficiência [...]. Alunos de diversas necessidades especiais estão inclusos na escola, então já nos estágios eles (acadêmicos) estão tendo acesso a isso. Eu acho que o curso tem preparado sim, tem dado importância para a área que está presente no contexto escolar e a licenciatura tem que estar voltada para isso também”.

Professora “I” – “Eu não posso dar um resultado final do produto. Em relação ao processo, durante o curso, ele (acadêmico) tem a oportunidade [...] de assumir alguma turma de estágio que tenha alguma criança com dificuldade, nas PCC ou nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro das outras disciplinas. Quando tem essa oportunidade, eu não tenho dúvida nenhuma de que embasamento ele tem”.

Percebemos, nesses discursos, que o Professor “A” mencionou que, apesar de ser uma obrigação desenvolver a PCC, acredita que essas práticas proporcionam experiência para o acadêmico atender alunos com necessidades educacionais especiais. A Professora “B” explicitou argumentos que julgamos essenciais para o entendimento dos profissionais que estão envolvidos com a licenciatura. Mesmo não possuindo formação específica na área da Educação Especial, seu discurso não se desvinculou da realidade escolar que o acadêmico pode encontrar durante a realização da PCC⁸⁰ e dos estágios⁸¹. A Professora “I” destacou que, durante o curso, o acadêmico tem a oportunidade de desenvolver a PCC ou assumir turmas de estágio que tenham alunos com alguma necessidade especial, de modo que, nesse caso, há um embasamento teórico que contribui com o trabalho pedagógico com esses alunos.

Por isso, concordamos com os três participantes de que tanto o estágio⁸² quanto as PCC são etapas da graduação fundamentais ao processo de formação, uma vez que as IES devem oportunizar momentos em que o graduando pode

⁸⁰O Curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste incorporou esta ideia em seu PPP percebendo a necessidade dessas vivências principalmente nas escolas; porém, não furtando o futuro profissional da observação em outros ambientes. A carga-horária total das Práticas como Componente Curricular (PCC) é de 408 horas. Todas as disciplinas, com exceção dos estágios e do TCC, têm uma carga-horária mínima de 12 horas de PCC. O Colegiado do Curso de Educação Física entendeu que, nas disciplinas de Prática de Ensino e Seminário de Monografia, não há necessidade das PCC porque já contemplam essa prática (CEPE/UNIOESTE, 2013, p. 43).

⁸¹O Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física, de importância indiscutível, terá a carga-horária mínima de 408 horas, sendo que 102 horas serão realizadas na Educação Infantil (pré 1 e 2), 204 horas no Ensino Fundamental (102 nos anos iniciais e 102 nos anos finais) e 102 horas no Ensino Médio, orientadas pelas disciplinas de Prática de Ensino na Educação Infantil (Estágio Supervisionado no pré 1 e 2), Prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado do 1º ao 5º ano), alocadas no 3º ano, Prática nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado do 6º ao 9º ano), e Prática no Ensino Médio (Estágio Supervisionado no Ensino Médio), ministradas no 4º ano. A realização efetiva do Estágio (regências) só acontece a partir do terceiro ano, conforme a Resolução n.º 02/2002, do CNE.

⁸²A Resolução n.º 068/2003, do CONFEF, revogou a antiga Resolução n.º 024/2000, do mesmo Conselho, que dispunha acerca do Estágio Extracurricular ao considerar o posicionamento do Ministério do Trabalho e Emprego, no sentido de que todo estágio é curricular, não existindo estágio extracurricular. Assim, o CONFEF adotou o entendimento proferido no II Encontro Nacional de Estágio, realizado em São Paulo, de que cabe às IES a responsabilidade acadêmica pelos estágios e às empresas compete o cumprimento da legislação.

vivenciar experiências, conhecendo melhor sua área de atuação (BORELLA, 2010).

Em âmbito legal, segundo a Lei n.º 11.788/2008 (BRASIL, 2008), o Estágio é definido como “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante, [...] integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso”.

No contexto da formação inicial de professores no Brasil, a Resolução n.º 02/2015 (BRASIL/CNE, 2015), que 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”, dispõe, no Art. 13, sobre a estrutura e o currículo dos cursos de Licenciatura. No § 1º desse artigo, é disposto que, do mínimo das 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, quatro anos, 400 horas devem ser destinadas às PCC, distribuídas ao longo do processo formativo, e 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando, também, outras áreas específicas conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL/CNE, 2015).

Nesse sentido, de acordo com Deimling (2013), a formação inicial de professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva dá-se de acordo com a proposta pedagógica do curso, com base nos documentos legais, experiências advindas do contato do acadêmico com a realidade encontrada nas salas de aula, tal como possibilitam as PCC os estágios realizados desde o primeiro ano da graduação, como é o caso do curso em estudo.

Borella (2010) verificou, em sua tese, que dos 160 cursos pesquisados, apenas 46 ofereciam estágio na área da Atividade Física Adaptada, sendo que 31 eram na modalidade de Licenciatura e 15 na modalidade de Bacharelado. Considerou-se, nos estágios nessa área, que, para a habilitação em licenciatura, foram ministradas atividades em ambiente escolar em turmas de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, atividades relacionadas com o conteúdo trabalhado pelo docente (BORELLA, 2010).

Com base nesses dados, o autor anteriormente citado apontou a necessidade de reflexões que envolvam a formação inicial do professor de Educação Física, no sentido de conceber o estágio como uma prática que visa, além da aproximação de vivências pautadas na realidade das escolas, o acréscimo de conhecimentos atrelados às noções teóricas (BORELLA, 2010).

Tal necessidade já havia sido constatada na tese de Gomes (2007), ao questionar 463 acadêmicos do curso de graduação em licenciatura em Educação Física de oito IES públicas do Estado do Paraná sobre a realização de estágios em turmas de alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total, 393 acadêmicos responderam ser importante estagiar nessas turmas, enquanto 67 afirmaram não ser importante e três não responderam à questão.

Entre as justificativas mencionadas pelos acadêmicos que consideraram importante, o autor verificou que os maiores apontamentos foram: “somente a teoria não é suficiente para uma aprendizagem efetiva”, “o estágio permite vivenciar as dificuldades dos alunos”; “o estágio possibilita mais aprendizado e mais experiência com alunos com necessidades educacionais especiais”; “o estágio permite descobrir necessidades específicas das deficiências”; e “o estágio permite usar a aprendizagem em um futuro campo de trabalho” (GOMES, 2007).

Para Pletsch (2009), o grande desafio posto para os cursos de formação inicial de professores consiste em

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

Acreditamos que as situações complexas de ensino às quais se refere a autora podem ser relacionadas com as experiências práticas de atuação do acadêmico possibilitadas durante a graduação, o que reforça a compreensão de que o estágio e as PCC são etapas essenciais para o processo de formação inicial.

No entanto, mesmo concebendo que o curso oferece preparo para o acadêmico trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, dois participantes responderam que “há a necessidade de práticas após a graduação”, ou seja, necessita-se de uma articulação entre a formação inicial ofertada pelo curso, juntamente de práticas posteriores e cursos de formação continuada.

Professora “C” – “Sim, eu acredito que os alunos saem daqui preparados. Porém, é lógico que a gente pode encontrar, depois, desafios muito maiores. Então, é lógico, o aluno sai preparado, mas isso não quer dizer que ele vai chegar lá e tirar de letra. Sem dúvida, precisa da prática”.

Professora “E” – “Eu acho que sim. Eu acho que todas as matérias básicas, as fundamentais, para o aluno sair daqui com capacidade para ir dar aula, ele tem. Acho que a base a universidade dá. Mas acho que, se o professor quer trabalhar realmente, quer ser um professor sempre bom, sempre melhor, sempre atento aos seus alunos, ele tem que ter uma educação continuada, ele tem que sair da universidade, tem que estar fazendo curso, tem que estar buscando renovar seus conhecimentos o tempo inteiro.

A Professora “C” respondeu que o curso prepara os acadêmicos, porém a prática, após a graduação, é necessária diante dos desafios que podem ser encontrados no contexto escolar. A Professora “E” destacou que a base para atuar num viés inclusivo o curso oferece, mas o futuro professor tem que buscar renovar seus conhecimentos pela formação continuada.

Entendemos que, quando o professor se depara com a realidade, é inevitável que surjam oportunidades de colocarem prática os conhecimentos vivenciados durante a graduação e, com o passar do tempo, essas oportunidades certamente podem contribuir com a qualidade do seu trabalho pedagógico. Mesmo assim, para além da experiência que se adquire ao longo dos anos, reiteramos a necessidade da formação continuada em cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) presenciais e de qualidade, diante da constante necessidade de atualização exigida na área da educação.

Ferreira, Lopes, Ferreira e Nista-Piccolo (2013) reafirmam que a formação continuada é imprescindível para que o professor tenha condições de manter-se atualizado em sua profissão, de modo que somente a formação inicial pode não ser suficiente, considerando que as discussões no campo educacional estão em constantes mudanças e transformações.

Ao remetermo-nos a uma das perguntas norteadoras deste estudo, isto é, se o curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste prepara seus acadêmicos para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais, a Professora “G” respondeu:

Professora “G” – “Completamente não. Eu estaria mentindo se eu te falasse que aqui as pessoas saem com uma visão pronta para o ensino da Educação Especial [...]. Então, caberia sim, eu acho que umas duas ou três disciplinas na Educação Especial, com mais ênfase. Desta forma, a Educação Física se beneficiaria delas”.

Em sua resposta, a docente ressalta a necessidade de contemplar outras disciplinas com ênfase na Educação Especial, para que fossem abordadas mais situações com as diferenças e dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas de Educação Física.

Porém, em se tratando de disciplinas que trabalhem questões da educação especial, as pesquisas que serviram como base para este estudo registram que a maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Física ofertam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina específica nessa temática (LIMA, 2005; SILVA; ARAÚJO, 2005; GOMES, 2007; BORELLA, 2010; FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013).

Com o intuito de constatar essa realidade, Brabo (2013) se reporta a um estudo de Bueno e Marin⁸³ (2011), que demonstrou haver atualmente um número significativo de IES que optaram pela inclusão de uma disciplina voltada para o estudo de temas relativos à Educação Especial ou Educação Inclusiva nos currículos das licenciaturas, como recomenda a Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994) e, nas licenciaturas em Educação Física, o Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CFE, 1987a) e a Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CFE, 1987b).

Borella (2010) ressalta que, para essas disciplinas contribuírem com a formação inicial dos futuros professores, elas devem se apresentar bem estruturadas, além de ser ministradas por docentes com formação acadêmica e experiência na área.

4.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DISCIPLINAS

Nas disciplinas que afirmaram contemplar conteúdos ou temas voltados ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, percebemos a necessidade de questionar os participantes sobre como ocorre sua prática pedagógica.

⁸³ BUENO, J. G.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educacionais especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

Quadro 11: Práticas pedagógicas dos professores em relação aos conteúdos/temas voltados ao processo de escolarização de alunos com NEE em suas disciplinas.

Professor	Disciplina(s)	Conteúdos ou Temas ⁸⁴	Práticas Pedagógicas
Professor A	Atletismo	<i>Atletismo Paralímpico:</i> corridas; saltos; arremessos e lançamentos	Aulas teóricas e expositivas; Atividades práticas durante a PCC
Professora B	Voleibol	<i>Voleibol Sentado:</i> apresentação da modalidade; atividades adaptadas pré-desportivas; jogo recreativo adaptado	Aulas práticas
Professora C	Lutas	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Trabalha os conteúdos/temas de acordo com a especificidade de cada disciplina, de modo a ensinar os acadêmicos a ensinar todos os alunos; Relaciona às práticas do Estágio em casos de turmas com alunos com NEE
	Jogos e Esportes Complementares		
	Prática no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)		
Professor D	Aprendizagem Motora	<i>Controle e Desenvolvimento Motor</i> – substâncias que podem causar deficiências na vida intra-uterina e nas primeiras fases do desenvolvimento infantil	Aulas teóricas e expositivas
Professora E	Ginásticas	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Aulas teóricas e expositivas; Aulas práticas; Adapta as estratégias de ensino para os acadêmicos vivenciarem práticas com alunos com NEE
	Ritmos e Dança	<i>Dança Inclusiva</i>	Aulas práticas; Adapta as estratégias de ensino para os acadêmicos vivenciarem práticas com alunos com NEE
	Jogos e Brincadeiras	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Aulas teóricas e expositivas; Aulas práticas; Adapta as estratégias de ensino para os acadêmicos vivenciarem práticas com alunos com NEE
Professor F	Dimensões Socioculturais da Educação Física	<i>Historicidade e evolução do conceito de inclusão na sociedade</i>	Aulas teóricas, expositivas e dialogadas
	Prática no Ensino Médio	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Aulas teóricas e expositivas; Relaciona as práticas dos estágios com casos de turmas com alunos com NEE
Professora G	Didática	<i>Tendências Pedagógicas:</i> perfil do professor e aluno	Aulas teóricas e expositivas; Atividade prática: desenvolvimento de aulas (plano de aula)
Professor H	Psicologia da Educação	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Aulas teóricas, expositivas e dialogadas
	Legislação, Ética e Políticas Educacionais	<i>Legislação Educacional:</i> Constituição Federal de 1988 e LDB n.º 9.396, de 1996	Aulas teóricas, expositivas e dialogadas
Professora I	Prática de Ensino na Educação Infantil	Não mencionou conteúdos/temas específicos	Relaciona as práticas dos estágios com casos de turmas com alunos com NEE
	Prática no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)		

Fonte: o autor (2016).

⁸⁴Tais conteúdos ou temas foram mencionados pelos professores em suas respostas na etapa da entrevista e não necessariamente constam nos planos de ensino de suas disciplinas.

Em cada uma das 16 disciplinas⁸⁵ elencadas no Quadro 11, os nove participantes relataram quais os conteúdos ou temas abordados envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como quais as práticas pedagógicas adotadas nessas aulas. Podemos perceber que as Professoras “C” e “I” responderam que não incluem conteúdos ou temas específicos sobre essa temática, de acordo com os respectivos discursos a seguir.

Professora “C” – “Todas essas disciplinas que eu mencionei que eu trabalho, em nenhum momento eu trabalhei em separado [...]. Até porque o aluno não vai estar na escola separado, ele vai estar junto. [...] A gente precisa lembrar os alunos e reforçar a eles que pode ter, por exemplo, um aluno cego naquela aula. Então, os alunos, aqui na graduação, aprendem como ensinar alguns jogos, esportes complementares. E se eu tiver um aluno cego? Como eu vou ensinar o Tênis? [...]. Então, a minha perspectiva de todos, tudo que eu vou trabalhar com os meus alunos, [...] eu tenho que ensinar eles a ensinar a diversos tipos de populações”.

Professora “I” – “No caso específico das disciplinas que eu ministro, que são as práticas de ensino, [...] é importante que se trabalhe sim; no entanto, a gente atribui, digamos assim, essa atividade à disciplina específica, que, no caso do nosso curso, existe. Mas é na medida da necessidade, ou seja, quando você encontra na escola um acadêmico que tenha turma com crianças com dificuldades, com deficiência, a gente, com certeza, orienta e, se for o caso, pede ajuda para o professor da disciplina em algumas questões que a gente não consegue alcançar”.

Conforme esses relatos, a Professora “C” enfatiza que, em suas disciplinas, não há necessidade de se trabalhar conteúdos ou temas separados; entretanto, ressalta chamar atenção dos acadêmicos de que eles podem ter alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas. A Professora “I” destacou que, por ministrar disciplinas relacionadas aos estágios, há uma orientação para o acadêmico sobre seu trabalho pedagógico com esses alunos na medida da necessidade constada na realidade escolar, ou seja, quando o acadêmico tiver em sua turma de estágio crianças com alguma dificuldade.

Cabe, neste momento, nos reportarmos aos planos de ensino dessas cinco disciplinas por eles ministradas, de acordo com as informações apresentadas no

⁸⁵Desconsideramos as disciplinas de “Libras” e “Educação Física e Pessoas com Deficiência” por serem disciplinas específicas voltadas à temática.

Quadro 11, na intenção de averiguar o que norteia esses planos em relação ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, constatamos que, nas disciplinas de Prática de Ensino na Educação Infantil (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016a), Prática no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)(UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016b)e Prática no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016c) são contemplados alguns elementos em comum que possibilitam ao professor articular conteúdos sobre esse processo, tais como: Nas ementas: Estudo dos elementos pedagógicos da Educação Física e das características da criança aluna da escola em cada etapa de ensino; Nos objetivos: Conhecer e analisar as atividades e as práticas pedagógicas em Educação Física para as populações que compõem cada etapa de ensino; No Conteúdo Programático: Práticas pedagógicas participativas; A inclusão e a cooperação como base para as aulas, Brincadeiras e jogos – para que todos possam participar efetivamente.

Com base no estudo dos planos de ensino das disciplinas referentes aos estágios ministradas pelas Professoras “C” e “I”, percebemos, pelas ementas, que são propostos conteúdos voltados aos elementos pedagógicos e às características dos alunos, fato que nos leva a compreender que o docente tem a oportunidade de abordar questões referentes às necessidades educacionais especiais dos alunos. Nos objetivos, também notamos essa possibilidade ao serem propostas atividades e práticas pedagógicas para os alunos de cada etapa. Na disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016a) e no Ensino Fundamental I(UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016b), os respectivos conteúdos programáticos direcionam práticas pedagógicas com base na participação de todos os alunos, bem como traz conceitos como *inclusão*.

Diante de tal constatação, podemos dizer que os planos de ensino das disciplinas referentes aos estágios norteiam o trabalho pedagógico dos docentes, no sentido de propor aos acadêmicos subsídios para que direcionem suas práticas de modo a atender todos os alunos.

Nessa realidade, de acordo com Brabo (2013), compreendemos que as disciplinas específicas voltadas à Educação Especial detêm um potencial de expansão que pode ser relacionado com a realidade vivenciada nas disciplinas de estágio. Por isso, ao considerarmos essa realidade, a articulação entre os saberes, as práticas e as concepções entre essas disciplinas é fundamental que acadêmico

tenha a possibilidade de não somente atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas, mas, também, de compreender que

não basta apenas dominar competências de como ensinar/atender a um aluno com deficiência na classe comum, é preciso estar sensibilizado para a situação de ensino do aluno, ter a convicção de que esse aluno tem o direito a essa educação junto aos outros alunos, e que sua inclusão, por mais desafiadora que seja, é possível e benéfica não só para ele, mas para toda a sociedade (BRABO, 2013, p. 112-113).

Nesse sentido, o trabalho com esses alunos, seja na realização dos estágios ou nas futuras práticas pedagógicas, exige uma compreensão do aluno em sua totalidade, ou seja, a compreensão de que o aluno interage como meio onde se encontra inserido e que a sua aprendizagem necessita da relação com o outro, de modo que a constituição do seu ser ocorre na perspectiva das interações e movimentos construídos no decorrer de sua história (ROSSETTO, 2009; BRABO, 2013).

A Professora “E” afirmou que não inclui conteúdos ou temas específicos sobre esses alunos nas disciplinas de Ginásticas (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016e) e Jogos e Brincadeiras (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016f), mas, assim como as Professoras “C” e “I”, desenvolve suas aulas teóricas, expositivas e práticas adaptando suas estratégias de ensino para os acadêmicos vivenciarem práticas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Professora “E” – “[...] No caso da Ginástica, se eu tenho alunos com necessidades especiais, qual é o recurso que eu posso usar? Qual é o ambiente que eu vou usar? Como é que eu vou expor? É atividade do meu aluno? O que é que eu posso exigir dele? [...] Na Ginástica, eu não fiz um módulo específico. Então, nas movimentações, principalmente nas básicas, iniciações das habilidades básicas e tal, a gente sempre procura lembrar, ‘e se nosso aluno tiver uma dificuldade? E se o nosso aluno for portador de necessidade? Como a gente vai poder ensinar ele a fazer um rolamento, como a gente vai poder ensinar ele a fazer uma estrela?’ [...]. E os Jogos e Brincadeiras, na verdade é assim: quando as crianças já estão inseridas no contexto, [...] é natural que você chegue na escola e tenha uma criança que tenha uma necessidade diferenciada. Você vai ter que aprender a adaptar a brincadeira à criança, ao contexto, aos colegas”.

Com relação aos planos de ensino dessas disciplinas, constatamos que Ginásticas (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016e) têm como um de seus objetivos conhecer suas diferentes manifestações e adaptá-las ao contexto Escolar. Nos conteúdos, contempla especificamente a Ginástica para todos: concepções e elaboração de coreografias. Como referencial teórico, apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica⁸⁶, a qual articula seus pressupostos epistemológicos com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. A disciplina de Jogos e Brincadeiras (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016f) traz, em seus conteúdos, a aplicabilidade das brincadeiras, jogos e a utilização dos brinquedos como ferramenta da Educação Física na Educação Infantil, Fundamental e Médio, com ênfase na inclusão e cooperação.

Constatamos que esses planos de ensino possibilitam a articulação entre os conteúdos ou temas específicos de cada disciplina com as práticas que podem ser realizadas com esses alunos.

No contexto do curso aqui estudado, acreditamos que, além da disciplina de Ginásticas, se as demais disciplinas de cunho pedagógico se fundamentassem na Pedagogia Histórico-Crítica, haveria maior oportunidade para os futuros professores direcionarem seu trabalho pedagógico sob a ótica de que todos os alunos constituem a totalidade cultural presente na escola (SAVIANI, 2013).

Já na disciplina de Ritmos e Danças, a Professora “E” relatou que:

Professora “E” –“A dança já tem todo um lado inclusivo, tanto para a deficiência física, intelectual, cognitiva [...]. A gente tem o módulo de dança inclusiva, então, a gente traz todas as modalidades de dança inclusiva para que os alunos tenham conhecimento, tenham embasamento, porque você trabalha outras partes e, então, por exemplo, quando eu for trabalhar coreografia, e se eu tivesse no grupo aluno com dificuldade visual? Como eu trabalharia a coreografia? Com a questão dos passos, com a questão da movimentação, ‘né’? Se eu tivesse alunos com necessidades intelectuais, como eu trabalharia essa questão da dança com eles e tal?”.

Observamos, no plano de ensino da disciplina de Ritmos e Danças (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016g), que não há informações sobre a

⁸⁶Concepção elaborada pelo pesquisador emérito da UNICAMP, Dermeval Saviani (1943-...) que tem como principal objetivo estabelecer princípios norteadores do processo educativo para que este se constitua num espaço de apropriação dos conhecimentos científicos.

escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda, verificamos que o conteúdo relatado pela docente, a “Dança Inclusiva”, não consta dentre os conteúdos programáticos do plano de ensino.

Com a mesma iniciativa, os professores “A”, “B”, “D”, “F”, “G” e “H” responderam que incluem em suas disciplinas conteúdos e temas específicos que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Professor “A”, em sua disciplina de Atletismo (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016h), afirmou trabalhar as modalidades Paralímpicas⁸⁷. No entanto, no plano de ensino desta disciplina não constam elementos voltados a essas práticas (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016h).

A Professora “B”, ao relatar que trabalha em aulas práticas com o “Voleibol Sentado”, que pode ser realizado com alunos com deficiência física, demonstrou desenvolver essas aulas de acordo com o plano de ensino da disciplina de Voleibol, que traz: “*Objetivos*: Rever criticamente a história da modalidade e discutir a ideia do jogo como elemento de contribuição para transformações sociais, analisando-o como meio de inclusão social e de cooperação. *Conteúdo Programático*: Como construir e adaptar jogos com a ideia do voleibol, considerando a cooperação e a inclusão?; Exemplos de aulas nos vários ciclos com orientações pedagógicas, anátomo-fisiológicas, emotivo-sociais e para pessoas com necessidades especiais e idosos; Brincadeiras de voleibol para todos jogarem juntos, sem discriminação de pessoas, técnicas, táticas, regras, etc.; Como elaborar jogos para que todos participem” (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016i).

Observamos que a docente demonstrou preocupação em trabalhar, na disciplina, com todos os alunos. No entanto, entendemos que a prática do “Voleibol Sentado” direciona-se aos alunos com deficiência física, enquanto sabemos que, numa sala de aula, os alunos apresentam outras necessidades educacionais especiais. Sobre as práticas voltadas às outras necessidades, a docente relatou:

Professora “B” – “[...] O Voleibol foi pensado, a princípio, como um esporte adaptado para as pessoas com deficiência física [...]. Já em relação a outros tipos de deficiência, ele ainda não foi institucionalizado para cegos, porque não se percebeu a possibilidade disso ainda. Para pessoas com deficiência auditiva, já

⁸⁷De acordo com o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), as modalidades de atletismo paralímpico são: corridas de 100m, 200m, 400m, 800m, 1.500m, 5.000m e o revezamento 4x100, além da maratona; lançamento de disco e dardo, arremesso de peso e bastão, salto em altura, salto em distância e salto triplo. É praticado por atletas com deficiência física ou visual. Os competidores são divididos em grupos, de acordo com o grau de deficiência constatado pela classificação funcional.

não tem tanta dificuldades ; [...] no geral, as pessoas com deficiência auditiva não têm dificuldades em praticar o Voleibol e as pessoas com deficiência mental é muito relativo, porque isso vai do nível de particularidades específicas em que alguns têm mais facilidades e outros mais dificuldades”.

A partir da resposta da Professora “B”, percebemos que o Voleibol se apresenta inadequado aos alunos com deficiência visual, uma vez que essa prática exige percepção em relação à posição da rede, dos demais participantes e à trajetória da bola, que muitas vezes é rápida. Em contrapartida, ao considerar o contexto escolar, os alunos, exceto os com deficiência visual, podem participar das aulas de Voleibol, uma vez que o foco nas aulas não deve ser a competição e o esporte de rendimento, mas sim práticas educativas que envolvam essa modalidade (RIBEIRO, 2009).

Na disciplina de Aprendizagem Motora (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016j), conforme o discurso do Professor “D”, ao trabalhar com aulas teóricas e expositivas o conteúdo “Controle e Desenvolvimento Motor”, o mesmo afirmou abordar o que pode causar deficiências na vida intra-uterina e nas primeiras fases do desenvolvimento infantil. No entanto, no plano de ensino da disciplina, constatamos que não estão elencados tais conteúdos ou temas (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016j).

O Professor “F”, na disciplina de Dimensões Socioculturais da Educação Física (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016k), relatou que trabalha por meio de aulas teóricas, expositivas e dialogadas a historicidade e evolução do conceito de inclusão na sociedade. Ao consultar o plano de ensino da referida disciplina, porém, averiguamos que não estão elencados tais conteúdos ou temas (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016k).

Para Saviani (2013, p. 123), os conteúdos históricos sempre são importantes e determinantes, porque “é pelo caminho deles que se aprende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”, o que nos permite inferir que as dimensões históricas e culturais da Educação Inclusiva precisam ser trazidas à tona nos cursos de licenciatura durante a formação inicial.

Na disciplina de Prática no Ensino Médio (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016d), assim como nas demais práticas de ensino apresentadas anteriormente, são contemplados elementos que possibilitam ao professor trabalhar

com esse público: “*Ementa*: Estudo dos elementos pedagógicos e das características dos alunos da escola do ensino médio. *Conteúdos*: Conhecer e analisar criticamente os objetivos, os conteúdos, os métodos e estilos de ensino em Educação Física, para as populações que compõem o ensino médio. *Metodologia*: A metodologia utilizada na disciplina terá como base a Pedagogia Histórico-Crítica” (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016d).

O Professor “F”, ao mencionar que nessa disciplina relaciona as práticas dos estágios com casos de turmas com alunos com necessidades educacionais especiais, segue o plano de ensino ao abordar as características dos alunos que estão matriculados no ensino médio. Ainda, ao ser coerente com um plano no qual a metodologia de ensino esteja pautada na Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para sua prática, podemos supor que o docente conduza os acadêmicos à adoção de metodologias e estratégias de ensino condizentes com uma educação para todos.

A Professora “G” respondeu que, na disciplina de Didática (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016l), quando aborda o conteúdo referente às “Tendências Pedagógicas”, relaciona conhecimentos sobre o perfil do professor e aluno por intermédio de aulas teóricas e expositivas. Nas atividades práticas, os acadêmicos devem desenvolver planos de aula de Educação Física considerando a diversidade e todas as possibilidades que ele pode ter em sala de aula. Contudo, o plano de ensino dessa disciplina não contempla conteúdos relacionados a alunos com necessidades educacionais especiais (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016l).

Podemos notar que o fato dos professores “A”, “B”, “D”, “E”, “F” e “G” terem afirmado trabalhar tais conteúdos ou temas não elencados nos respectivos planos de ensino evidencia-se, inicialmente, num discurso que acreditamos ser positivo considerando os objetivos da presente pesquisa. No entanto, sabemos que para averiguar se o discurso relaciona-se com a prática pedagógica docente, há a necessidade de novas pesquisas com esse propósito.

O Professor “H”, na disciplina de Legislação, Ética e Políticas Educacionais (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016m), relatou que, no conteúdo de Legislação Educacional, por meio de aulas teóricas, expositivas e dialogadas, discute com os acadêmicos o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), enfatizando que “o aluno com necessidades educacionais especiais precisa ter a garantia do acesso à Educação” e o Art. 208, preceituando que “o Estado deve

garantir o atendimento educacional especializado aos com necessidades educacionais preferencialmente na rede regular de ensino”. O docente relatou também abordar, em suas aulas, os artigos 58 e 59 da LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que tratam das disposições acerca da Educação Especial. Ao consultar o plano de ensino da referida disciplina, constatamos que os conteúdos referentes a essas duas legislações estão de fato contemplados (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016m).

Para Prieto (2008), abordar aspectos da legislação durante a graduação significa contribuir para a formação de futuros professores conscientes de seu papel na sociedade, haja vista que não se pode desvincular o trabalho pedagógico realizado nas escolas das políticas educacionais o que norteiam. Dessa forma, ao se falar em uma educação para todos, deve-se despertar nos acadêmicos a consciência para as bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas que envolvem a Educação Especial (PRIETO, 2008; PLETSCHE, 2009).

Na disciplina de Psicologia da Educação(UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016n), o Professor “H” mencionou que contempla conteúdos sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais quando trabalha as Teorias da Aprendizagem, de Vigotski, em aulas teóricas, expositivas e dialogadas. Notamos que esse conteúdo foi apresentado de acordo com o plano de ensino da disciplina: “*Conteúdos: Teorias da Aprendizagem; Tendência Socioconstrutivista – Lev Semionovitch Vigotski. Bibliografia Básica: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Bibliografia Complementar: VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988*” (UNIOESTE, SISTEMA ACADEMUS, 2016n).

Entendemos que abordar conteúdos referentes às teorias de aprendizagem pautados em Vigotski numa disciplina de Psicologia da Educação possibilita que os acadêmicos desenvolvam o conceito de um ser humano omnilateral, completo. Ou seja: compreendem que os processos psicológicos de todos os alunos se dão no âmbito das relações culturais socialmente mediadas e, portanto, consideram o aluno um ser essencialmente biológico, social e histórico, isto é, em sua totalidade (VIGOTSKI, 1997; ROSSETTO, 2009).

Nesse contexto, o Professor “H” afirmou que:

Professor “H” – “[...] Depois que trabalhamos Piaget na Psicologia da

Educação, trabalhamos Lev. S. Vigotski. E Vigotski é talvez daqueles que mais nos ajudam na perspectiva de olhar para a Educação Inclusiva. Porque, 'o que é forte em Vigotski? A sociogênese'. Nós aprendemos uns com os outros, nós aprendemos na inter-relação dos sujeitos [...]. A interação é muito tranquila, entre alunos que se ajudam mutuamente. Então, Vigotskinos ajuda para isso”.

Podemos notar que o participante demonstrou entendimento da relevância e contribuição dos estudos de Vigotski para a área da Educação Especial, corroborando que a aprendizagem dos alunos ocorre com maior êxito nas relações que estabelece com o outro. Acreditamos que, quando o docente trabalha em suas aulas elementos que envolvem a aprendizagem mútua, há uma contribuição significativa para um trabalho pedagógico do futuro professor, pautado num viés inclusivo e no respeito às diferenças, individualidades e potencialidades de cada aluno.

Ao considerar que a Educação Física, no cenário brasileiro, tem suas origens históricas enraizadas num estereótipo de homem fisicamente forte, saudável e competitivo, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural rompem com esses paradigmas, tendo em vista que Vigotski (1997) apresenta sérias críticas às concepções meramente biológicas. Nesse viés, cabe a reflexão de que as questões da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais devem ser discutidas no âmbito do ensino superior, enfatizando que a deficiência não se caracteriza somente pelo aspecto biológico, mas, principalmente, pelo aspecto social.

[...] Los problemas de la educación de los niños deficientes solo pueden ser resueltos como un problema de lapsicología social. La educación social del niño deficiente, basada em los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente⁸⁸ (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

Além disso, de acordo com Vigotski (1997), os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos num ambiente integrador como o de uma sala de aula comum, terão maiores condições de superar suas limitações na interação com

⁸⁸Para evitar equívocos de tradução, manteremos o texto na forma original da obra estudada.

os demais colegas. Para o mesmo autor, a separação desses alunos do meio social, isto é, a segregação, prejudica o processo de desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão deles na sociedade da qual fazem parte (VIGOTSKI, 1997).

No contexto do curso em estudo, podemos observar, segundo relatos dos participantes, quedas 16 disciplinas que trabalham conteúdos específicos relacionados aos alunos com necessidades especiais, seis (Ritmos e Danças, Atletismo, Voleibol, Aprendizagem Motora, Dimensões Socioculturais da Educação Física e Didática) incluem conteúdos de modo específico, ao passo que 10 (Lutas, Jogos e Esportes Complementares, Ginásticas, Jogos e Brincadeiras, Legislação, Ética e Políticas Educacionais, Psicologia da Educação e as quatro disciplinas de prática de ensino) abordam essa temática de modo articulado aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano.

No plano de ensino dessas 16 disciplinas, averiguamos que, apesar de todas estarem de acordo com os aspectos pedagógicos no contexto escolar, oito (Ginásticas, Jogos e Brincadeiras, Voleibol, Psicologia e as quatro disciplinas de prática de ensino) contemplam elementos específicos relacionados à escolarização e inclusão de todos os alunos e oito (Atletismo, Lutas, Jogos e Esportes Complementares, Ritmos e Danças, Aprendizagem Motora, Dimensões Socioculturais da Educação Física, Legislação, Ética e Políticas Educacionais, e Didática) não se reportam a esses elementos.

Todavia, com base nesses resultados, constatamos que os planos de ensino de oito disciplinas não elencam especificamente esses conteúdos; no entanto, os professores reafirmam a importância de abordá-los diante da atual realidade das políticas inclusivas. E, nas oito disciplinas em que os planos de ensino contemplam esses conteúdos, a prática pedagógica relatada nos discursos dos docentes demonstra estar consoantes com esses planos.

No PPP do curso, verificamos que, entre os objetivos para a formação dos acadêmicos, o ensino deve estar atrelado, também, a conhecimentos que envolvam as práticas da Educação Física, ou seja, “à iniciação esportiva, às danças, à corporeidade, às atividades físicas envolvendo pessoas com deficiência” relacionadas com a Educação Física Escolar (UNIOESTE/CEPE, 2013, p. 12), de modo que a organização do currículo é concebida como eixo articulador da identidade do curso.

Além disso, na questão da organização das disciplinas, o curso atende ao disposto no Art. 7º da Resolução n.º 07/2004 (BRASIL/CNE, 2004), que dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” e determina que cada IES, na organização curricular de seus cursos, articule os conhecimentos sem coerência às “competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar” (BRASIL/CNE, 2004b, p. 03).

Desse modo, foi possível perceber, por meio dos nossos estudos, que, após as reformulações propostas a partir de 2014 no atual PPP, o curso tem demonstrado possibilitar subsídios aos seus acadêmicos, contemplando, em sua matriz curricular, disciplinas que, através de aulas teóricas, vivências práticas de atividades, experiências na realidade dos estágios e as PCC, podem contribuir de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Para isso, Saviani (2013) adverte que é preciso considerar a articulação entre as disciplinas numa visão de totalidade, pois, ao se discorrer acerca da formação inicial sob essa visão, não devemos conceber o trabalho das disciplinas de modo isolado. De fato, conforme discutido no decorrer deste trabalho, a articulação entre os conteúdos e as especificidades de cada disciplina evidenciam-nas como complementares umas às outras, no sentido de se pensar em uma sólida formação inicial na qual o acadêmico pode vivenciar o máximo de experiências que lhe possibilite atuar com todos os alunos na escola.

Assim, Brabo (2013, 2013) enfatiza que os conhecimentos dos pressupostos inclusivos abordados durante a formação inicial acabam por se tornar benéficos, uma vez que irão constituir um discurso pedagógico mais abrangente, o que fará com que todos os alunos tenham o seu direito à educação respeitado e os professores estejam, além de preparados para a inclusão, cientes desse direito.

A questão seguinte buscou averiguar a contribuição das disciplinas ministradas pelos participantes para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais.

Quadro 12: Respostas dos professores em relação à contribuição de suas disciplinas para o trabalho pedagógico do futuro professor em relação ao trabalho pedagógico com alunos com NEE.

Respostas	Apontamentos
Acredita que as disciplinas contribuem, mas é necessário relacioná-las com as demais disciplinas	03
Acredita que as disciplinas contribuem, mas é necessário relacioná-las com a disciplina específica	02
Acredita que a disciplina contribui porque possibilita formas de adaptação das atividades práticas	02
Acredita que as disciplinas contribuem porque possibilitam a participação de alunos com NEE nas aulas	01
Acredita que as disciplinas contribuem durante o estágio à medida que o acadêmico trabalha com alunos com NEE	01

Fonte: o autor (2016).

Em concordância com o Quadro 12, os participantes, em suas respostas, dizem que suas disciplinas contribuem para que o futuro professor possa trabalhar com esses alunos. Três afirmaram que, para haver de fato essa contribuição, “é necessário relacioná-las com as demais disciplinas”, uma vez que isoladas, as suas disciplinas não são suficientes para auxiliar nessa formação.

Professor “D” – “Eu procuro direcionar boa parte dela (da disciplina) para o trabalho ser realizado dentro da escola com as crianças. Então, eu acredito que seja uma base, uma disciplina base, pra, logicamente, implementar, junto com as outras disciplinas, um desenvolvimento pedagógico. Então, eu acho que ela tem laços estreitos com a questão pedagógica”.

Professora “G” – “Eu defendo que sim. A Didática não é a resposta para tudo, ela não é única, ela não é sozinha, mas ela sugere um novo olhar para a aula, olhar a profissão de forma diferenciada. Lógico que juntamente com outras disciplinas, que têm outras situações que também dão essa mesma visão”.

Professor “H” – “Eu penso que somente as minhas disciplinas ficam muito aquém, porque nunca a gente fala o suficiente, mas eu posso dizer que pelo menos a gente chama a atenção para essa área (atuação do professor com alunos com necessidades educacionais especiais) ser relacionada com as outras (disciplinas). Porque não são disciplinas específicas para essa temática, mas elas não passam em branco. Não digo que são o suficiente. Elas nunca vão ser suficientes, mas, pelo menos, alertam os estudantes sobre essa questão”.

Nesses discursos, observamos que, pela disciplina de Aprendizagem Motora não ser diretamente voltada aos aspectos pedagógicos, o Professor “D” direciona parte dos conteúdos nesse sentido. Conforme evidenciamos na questão anterior, o

participante relatou incluir conteúdos que se referem às causas das deficiências na vida intra-uterina e nas primeiras fases do desenvolvimento infantil. Desse modo, acredita que seja “[...] uma disciplina base, pra, logicamente, implementar, junto com as outras disciplinas, um desenvolvimento pedagógico”.

Em relação à disciplina de Didática, a Professora “G” respondeu que sugere um novo olhar para as suas aulas, articulada às outras disciplinas. De acordo com a resposta da participante na questão anterior, percebemos que, ao abordar o conteúdo referente às Tendências Pedagógicas, relacionando conhecimentos sobre o perfil do professor e do aluno, tal abordagem apresenta-se coerente em relação às formas de ensinar os diversos conteúdos das outras disciplinas no ambiente escolar.

O Professor “H” relatou que somente as disciplinas por ele ministradas não são suficientes para contribuir com o trabalho pedagógico do futuro professor junto a alunos com necessidades educacionais especiais; no entanto, ressaltou que elas “não passam em branco”. De fato, acreditamos que as contribuições das disciplinas de Psicologia da Educação e Legislação, Ética e Políticas Educacionais, são fundamentais para a atuação do professor com esses alunos, dados os objetivos e propósitos de cada uma.

Com base nessas respostas, assim como nos resultados apresentados e discutidos no Quadro 09, podemos constatar que, mais uma vez, a interação entre os conteúdos das disciplinas apareceu nos apontamentos dos participantes, o que, em nosso entendimento, reafirma a importância da articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso.

Sabemos que as tendências educacionais, fundamentadas na abordagem histórico-cultural, exigem um olhar, para o aluno, que não se volte às limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, mas sim às possibilidades desse sujeito e às condições que o meio oferece para que ultrapasse suas limitações (VIGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, Gomes (2007) salienta que é inadmissível que as disciplinas, cujo propósito seja a capacitação de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física

[...] não apresentem, ou discutam, em seu percurso, questões educacionais com enfoque nas potencialidades e possibilidades das PNEs⁸⁹. Se o professor não fizer isso, certamente estará colocando

⁸⁹ Pessoas com Necessidades Especiais, conforme define o próprio autor.

em 'xeque' a formação deste profissional, pois este terá vários conhecimentos acerca das PNEs, mas não o essencial para sua formação, o de ser um educador (GOMES, 2007, p. 146).

Ainda, nas considerações sobre a interdisciplinaridade, outro motivo relatado pelos docentes foi a “necessidade de relacionar suas disciplinas com a disciplina específica” como forma de contribuição para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais, conforme denotam os seguintes discursos:

Professora “C” – “Sim, contribuem, mas eu também julgo importante e necessário a disciplina que a gente tem aqui na faculdade, Educação Física e Pessoas com Deficiência, eu acho importante ter essa outra disciplina porque nas outras você vai só complementando [...] e, quando eu falar, na minha disciplina, sobre aluno com deficiência, quem já passou por essa disciplina já sabe que(m) é o aluno com deficiência”.

Professor “F” – “Acredito que sim. Ela dá a contribuição, lógico que ela não é ainda, sozinha, ela não é suficiente. Acho que, agregada a outros aprofundamentos, principalmente na disciplina específica, daí ela tem uma importância”.

Nessas respostas, é possível perceber que a Professora “C” acredita que as disciplinas que ministra contribuem para o trabalho pedagógico junto a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. No entanto, ela destaca a relevância da disciplina específica, de modo que se possam “ir complementando” com os conteúdos característicos das outras disciplinas, isto é, realizando as práticas e interações interdisciplinares.

O Professor “F” também acredita que as disciplinas por ele ministradas contribuem com o trabalho pedagógico do professore corrobora a relevância da disciplina específica, uma vez que os conhecimentos advindos com a interação entre elas se constituem elemento importante para trabalhar questões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi possível perceber, por meio dessas respostas, que, no contexto da formação inicial de professores ofertada por um curso de graduação, tendo como foco de estudo todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, a interação

interdisciplinar se apresenta como uma possibilidade que pode contribuir significativamente com essa formação.

No caso dos elementos que envolvem a formação inicial dos professores de Educação Física para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais, concebemos a(s) disciplina(s) específica(s) voltada(s) ao processo de escolarização desses alunos como norteadora(s) que possibilita(m) aos acadêmicos conhecimentos específicos referentes aos aspectos culturais, sociais, políticos, históricos e pedagógicos desse processo. Conforme demonstram as pesquisas acerca da temática, cada vez mais nos deparamos com situações de análise da realidade do ensino superior que têm impulsionado as discussões dessas questões, inclusive por parte dos sujeitos que atuam nas IES diretamente nessa área de ensino, conforme Gomes (2007) registra em sua tese.

Na continuação da questão abordada no Quadro 12, as Professoras “B” e “E” acreditam que suas disciplinas contribuem à medida que “possibilitam formas de adaptação das atividades práticas”, conforme mostram os discursos a seguir.

Professora “B” – “Eu acho que sim, porque ele (professor) tem pelo menos uma noção da possibilidade de adaptar o jogo, no caso o Voleibol, para as pessoas com deficiência física. Então, eu acredito que de certa forma contribui, porque ele tem uma percepção de como poderia ser pelo menos abordado com pessoas com deficiência”.

Professora “E” – “Sim, pois imagine você, ao ir para a escola, sabendo das dificuldades que é para uma criança realizar os primeiros movimentos ginásticos. Aí, você adapta as atividades e descobre, na expressão da criança, nos movimentos dela, os sentimentos que ela quer passar, a fala que ela quer proporcionar [...]. Eu não acho que seja importante, eu acho que seja primordial”.

Percebemos que as duas docentes se referem às adaptações que podem ser feitas em suas disciplinas com o intuito de os acadêmicos vivenciarem possibilidades de direcionar as atividades para os alunos com alguma necessidade educacional especial, no sentido de que estes tenham oportunidade de aprendizado.

Conforme discutido no segundo capítulo, entendemos que as adaptações das práticas pedagógicas não requerem mudanças nos conteúdos e objetivos da disciplina, mas sim que as estratégias e os métodos de ensino sejam diferenciados na realização das atividades, para que todos os alunos participem, efetivamente, das

aulas.

Vigotski (1997), nesse sentido, considera que os princípios de ensino e aprendizagem são os mesmos para todos os alunos, mas não descarta a necessidade de conhecimentos específicos acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, tão importante quanto ter conhecimento das características desses alunos, faz-se necessário o professor compreender que as práticas pedagógicas inclusivas consistem na abordagem dos mesmos conteúdos, no mesmo ambiente de ensino, com ênfase, porém, em uma aprendizagem coletiva baseada na interação social entre todos os alunos.

Para Cidade e Freitas (2002), a Educação Física Escolar se apresenta como uma área cujos conteúdos são facilmente adaptáveis às necessidades de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais. Por exemplo, numa aula de Ginástica, o professor pode trabalhar os diferentes tipos de saltos e corridas num viés inclusivo, ou seja, todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de saltar e correr, cada qual dentro de suas possibilidades e limitações, cabendo ao professor o papel de mediar esse aprendizado.

Em situações como essas, Ribeiro (2009) enfatiza que basta apenas uma adequação ou adaptação no modo convencional de praticar ou realizar as atividades, suficiente para que todos os alunos tenham a oportunidade de participação nas aulas.

Nessa direção e pautando-se na abordagem vigotskiana, Rossetto (2009) reconhece que

o caminho para estabelecer processos mais inclusivos está na opção em conceber o ser humano de modo diferente, tratá-lo na sua essência, no seu todo; combater posturas lineares e fechadas e construir práticas fundadas na existência do diferente, na possibilidade do outro; em desestabilizar as noções fundadas nos alunos como se todos tivessem o mesmo ritmo, as mesmas condições e interesses (p. 225).

Facci e Brandão (2008), por seu turno, atribuem ao professor a tarefa de transmitir para o aluno o que ele não tem condições de aprender por si só, “valorizando o ensino de conteúdos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e socialmente necessários para a coletividade” (p. 13). Isso posto, compreendemos que tanto as adaptações, nas práticas pedagógicas, quanto o

aprendizado mútuo consistem em elementos que contribuem com práticas mais inclusivas.

No contexto do curso em estudo, além das disciplinas, os acadêmicos têm oportunidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como de grupos de estudos. Há também a participação no “Programa de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID), que permite a interação entre os componentes desse tripé (UNIOESTE/CEPE, 2013).

O PPP do curso considera que as disciplinas componentes da matriz curricular do curso também têm

[...] a preocupação de aliar a pesquisa ao ensino, fomentando metodologias e estratégias de ensino voltadas para a formação do professor-pesquisador. As pesquisas, no âmbito da Educação Física Escolar, têm uma proximidade maior com as abordagens qualitativas, buscando assim se aproximar do contexto escolar e produzir conhecimento para a melhoria da qualidade do ensino (UNIOESTE/CEPE, 2013, p. 47).

Assim, na última questão do Tema IV, perguntamos aos participantes se desenvolvem, coordenam ou participam de grupos de estudos, projetos de pesquisa ou extensão que trabalhem na perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre os nove docentes entrevistados, apenas a Professora “C” respondeu que participa do único grupo de pesquisa que trabalha com a referida temática e realiza uma pesquisa relacionada à formação de professores para atuar junto a alunos com deficiência.

O referido grupo intitula-se “Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada na Unioeste” (UNIGEPFA⁹⁰), e encontra-se certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde o ano de 2011. De acordo com as informações disponibilizadas no endereço eletrônico do CNPq⁹¹, esse grupo foi criado devido à necessidade de se ampliar as investigações tanto acadêmicas quanto profissionais no que tange à área da Atividade Física Adaptada e à formação do profissional em Educação Física, que presume a atuação também junto às pessoas com deficiência. Com isso, o UNIGEPFA objetiva realizar pesquisas e estudos multidisciplinares acerca da prática de atividade física e sua

⁹⁰As linhas de pesquisas realizadas pelo UNIGEPFA atualmente cadastradas no CNPq são: Pesquisas e estudos acerca do Esporte Adaptado; Pesquisas e Estudos com relação entre os diferentes tipos de atividades e esportes relacionados com as pessoas com deficiência; Pesquisas e estudos em Educação Física e Inclusão de pessoas com deficiência no meio social e educacional; Pesquisas e estudos referentes à prática pedagógica em Educação Física Escolar Inclusiva; Pesquisas e estudos relacionados ao processo de formação de professores em Educação Física Escolar Inclusiva e Atividade Física Adaptada.

⁹¹Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 26 fev. 2017.

relação com as pessoas com deficiência.

Ao considerarmos que uma formação inicial de qualidade deve ocorrer com base no tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão e, embora atualmente não sejam desenvolvidos projetos de extensão que trabalhem sob um viés inclusivo, os acadêmicos encontram no UNIGEPafa uma oportunidade para, além do ensino, aprender sobre os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

De acordo com Brabo (2013), mediante disciplinas curriculares que trabalhem conteúdos sobre esses alunos, o ensino geralmente tem assumido o papel principal nas discussões sobre a formação inicial de professores. No entanto, a autora reitera que, na concepção que envolve a totalidade acerca dessa formação, se abre espaço para atividades ligadas à pesquisa e extensão, pois o curso como um todo é responsável pelo preparo de seus acadêmicos (BRABO, 2013).

Conforme analisam Ferreira, Lopes, Ferreira e Nista-Piccolo (2013), as atividades de pesquisa e extensão envolvendo o contexto escolar inclusivo possibilitam um aprofundamento de conhecimentos específicos essenciais, para que os professores tenham condições de relacionar e aplicar o conhecimento adquirido durante as aulas da graduação e possam refletir nas possibilidades da prática de atividades pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Em âmbito nacional, ao averiguar a oferta de projetos de extensão na perspectiva inclusiva nos cursos de graduação em Educação Física, em sua tese, Borella (2010) constatou que 51 IES ofertavam tais projetos (20 em cursos de licenciatura), enquanto 63 não os ofertavam.

Supomos que a ausência de docentes com formação condizente com a área possa influenciar nesses resultados, pois consideramos que, para desenvolver projetos com tamanha relevância educacional e social, se torna imprescindível que o docente os coordene, de acordo com os pressupostos de uma educação para todos (BORELLA, 2010).

Nesse sentido, acreditamos que os projetos de extensão, assim como os grupos de estudos e pesquisas, estabelecem vínculos entre teoria e prática associados às práticas pedagógicas inclusivas, nas quais o acadêmico tem a oportunidade de aprofundar e atualizar seus conhecimentos, “buscando superar a simples transmissão e recepção do saber” (BORELLA, 2010, p. 134). Com isso, os projetos de pesquisa, extensão e os grupos de estudos podem amparar essa

proposta de formação (2010).

De tal modo, podemos dizer que as IES, ao propiciarem tais experiências aos acadêmicos, estão preocupadas em ampliar a percepção dos mesmos acerca da temática. Entretanto, dado o seu caráter facultativo, “não é possível aferir o quanto os graduandos chegam a se valer delas e o quão pertinentes são no exercício profissional” (FERREIRA; LOPES; FERREIRA; NISTA-PICCOLO, 2013, p. 593).

Assim, o Colegiado do Curso entende que, diante da necessidade de se formar professores críticos, reflexivos e qualificados para o exercício profissional, tal processo de formação deve acontecer também através da pesquisa e da extensão, estando fadado ao fracasso o curso que não o fizer, ficando preso num “fixismo dogmático, tradicional e ineficaz”, o que não condiz com o papel das IES ao desenvolverem suas propostas pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão (UNIOESTE/CEPE, 2013, p. 47-48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminharmos as considerações finais e na busca de respostas para algumas indagações, podemos dizer que a realidade estudada do curso em questão apresenta situações que nos desafiam enquanto professores e pesquisadores. Tais indagações estão relacionadas ao nosso objeto de estudo, ou seja, à formação inicial e, conseqüentemente, ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor de Educação Física junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, a legislação brasileira assegura o direito de todos à educação, sejam pessoas com ou sem deficiência. Dessa maneira, atendendo não somente o que propõe a legislação, mas ao processo humanizador do sujeito, espera-se que alunos com necessidades educacionais especiais frequentem a escola, como, por exemplo, participando das aulas de Educação Física.

No entanto, por mais que a legislação ampare esse direito, por mais que, como seres humanos, disseminemos essa ideia, deparamo-nos, ainda no século XXI, com esses alunos que, ao invés de estarem participando como os demais, estão meramente como espectadores ou fazendo outras atividades. Isso se dá possivelmente em função de uma formação que não prepara o acadêmico para trabalhar com esse público e, ainda, em casos nos quais os docentes das IES não formados em licenciatura ministram disciplinas de cunho pedagógico nos cursos que se propõem a formar professores.

Assim, esses professores saem do Ensino Superior despreparados para atuar num contexto inclusivo, com dificuldades quanto ao seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, o qual deve construir atividades que, conforme a necessidade de cada aluno, possam ser adaptadas de modo a que vivencie suas potencialidades e ultrapasse suas limitações.

Como mencionamos no segundo capítulo, as pesquisas nas IES brasileiras têm apontado que os cursos de Licenciatura em Educação Física ofertam, em sua maioria, uma disciplina obedecendo: à Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL/MEC, 1994), que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” em todas as Licenciaturas; ao Parecer n.º 215/1987 (BRASIL/CNE,

1987a), que sugere a inclusão, na organização curricular das IES, de uma disciplina voltada à “Educação Física e Esporte Especial (atividade física para pessoas portadoras de deficiências)”; e à Resolução n.º 03/1987 (BRASIL/CNE, 1987b), que fixa, com base no referido parecer, os mínimos de conteúdo e duração das disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física.

Todavia, embora concordemos que essa disciplina oferece subsídios teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com esses alunos, sabemos que apenas uma disciplina não é suficiente para que o professor seja formado para atuar na Educação Especial.

Assim, na intenção de atender ao objetivo proposto nesta pesquisa, verificamos que:

- a) As disciplinas componentes da matriz curricular do curso, de acordo com as respostas dos sujeitos participantes, contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Tal fato se deu mediante entrevistas realizadas com nove dos 19 professores que compuseram o corpo docente do curso no ano letivo de 2016. Nesse sentido, constatamos que das 36 disciplinas ofertadas no referido ano letivo, 16 trabalham conteúdos ou temas voltados ao processo de escolarização desses alunos, além das duas disciplinas específicas (Língua Brasileira de Sinais/Libras e Atividade Física e Pessoas com Deficiência), ou seja, metade das disciplinas ofertadas em 2016. Tão importante quanto termos evidenciado a contribuição das disciplinas para a formação inicial dos acadêmicos, foi a constatação de que os entrevistados demonstraram o entendimento de que, no atual sistema educacional brasileiro, todos os alunos têm direito à educação e, assim, conforme seus discursos, procuram trabalhar conteúdos e temas articulados com a realidade vivenciada nas escolas;
- b) Verificamos, nos planos de ensino das 16 disciplinas não específicas na área da Educação Especial que, embora oito não contemplem esses conteúdos, os docentes entrevistados reafirmam a importância de abordá-los diante da atual situação das políticas inclusivas e do contexto escolar. Já nas oito disciplinas cujos planos de ensino contemplam esses conteúdos, a prática pedagógica relatada em seus discursos demonstra estar estreitamente relacionada a esses planos;

- c) Com relação ao que pensam sobre a contribuição de suas disciplinas para atuação dos futuros professores junto a esse público, os nove docentes entrevistados afirmam que elas oferecem um embasamento que, articulado aos conteúdos trabalhados na disciplina de “Educação Física e Pessoas com Deficiência”, colabora com essa atuação;
- d) Além disso, esses participantes reconhecem a importância de que as demais disciplinas da matriz curricular contemplem conteúdos e/ou temas da Educação Especial de forma interdisciplinar. Ou seja, embora tratem de disciplinas não específicas dessa temática, cada uma possui características que podem ser articuladas às práticas pedagógicas do futuro professor junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, podemos dizer que a formação inicial dos acadêmicos pode ser enriquecida quando se trabalha com docentes que veem a necessidade e a importância de abordar, em suas disciplinas, conhecimentos relacionados a esses alunos;
- e) Após a reestruturação do curso, instituída pela Resolução n.º 209/2013 (CEPE/UNIOESTE, 2013), e o PPP proposto a partir de 2014, constatamos, de acordo com o relato dos docentes e os planos de ensino, que as disciplinas contribuem com o trabalho pedagógico do futuro professor, uma vez que as ementas norteiam a prática docente num viés educacional e condizente com a modalidade de licenciatura, conforme contextualizamos no terceiro capítulo, o que possibilita a abordagem de conhecimentos em relação ao contexto escolar tal como ele se manifesta atualmente e no qual estão inseridos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em concordância com essas informações, notamos que há uma organização, por parte da Coordenação do Curso, no sentido de direcionar os docentes para atuarem em suas áreas de formação. Todavia, nos perguntamos se essa realidade faz parte do contexto dos demais cursos de graduação em licenciatura em Educação Física de outras IES, seja no Estado do Paraná, seja em âmbito nacional.

Assim, considerando o objeto de estudo deste trabalho e os resultados encontrados, o referido curso oferece uma gama de experiências na formação inicial, o que possibilita ao futuro professor atuar com todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais. De acordo com o que consta no atual PPP e diante dos dados obtidos, essas experiências são oriundas de algumas disciplinas, de suas práticas como componente curricular e dos estágios supervisionados. Ainda,

constatamos que o curso conta com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada na Unioeste (UNIGEPFA), que se trata de uma possibilidade a mais para os acadêmicos buscarem conhecimentos sobre uma Educação Física Inclusiva.

A Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski nos forneceu elementos para compreender a prática que vem sendo desenvolvida por esses docentes no sentido de proporcionar condições aos acadêmicos de compreender que cada sujeito pode se desenvolver integralmente se lhe forem oportunizadas condições de aprendizado, uma vez que tal aprendizado não se relaciona somente ao caráter biológico, mas principalmente, ao caráter social dado pelas relações que se estabelecem nos diversos ambientes da escola(VIGOTSKI, 1997).

A Educação Física, enquanto uma disciplina curricular obrigatória na Educação Básica, sob nosso olhar, deve oportunizar um aprendizado por meio de atividades práticas que possibilitem e requeiram a participação coletiva, pois, de acordo com Vigotski (1997), os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em ambiente integrador têm maiores condições de superar suas dificuldades em parceria com os demais colegas.

Brabo (2013) adverte que a articulação entre os saberes teórico e prático abordados durante as disciplinas leva o acadêmico a compreender que é preciso ir além das competências do ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais. Isto é, o acadêmico precisa compreender que esses alunos, assim como os outros, fazem parte da sala de aula e, conseqüentemente, da sociedade em que vivem, de modo que sua inclusão, além de ser possível, é benéfica para toda a sociedade.

Finalmente, podemos ressaltar a relevância de pesquisas que se debrucem sobre a área da Educação Especial e, principalmente, a formação de professores, bem como julgamos necessário dar voz aos acadêmicos, no sentido de investigar o que eles pensam sobre a contribuição das práticas interdisciplinares como ferramenta para o seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Também, tornam-se indispensáveis estudos que objetivem averiguar a realidade da prática pedagógica dos docentes no sentido de, além dos discursos, constatar como tais práticas são efetivadas no contexto do ensino superior.

Por ora, fica a sensação do dever cumprido, de termos dado o primeiro passo

em um campo de estudos em que ainda há muito a ser investigado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. A Educação Especial no Estado do Paraná: Revendo alguns aspectos de sua história. In: MARQUESINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, M. (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: EdUel, 1998.

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. In: **Revista Educação Especial**. Ano 2004. n. 24. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 25 Jul. 2016.

ALMEIDA, G. C. F. **As mediações pedagógicas na formação docente a distância em Educação Física**: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Mestrado em Educação Física, 2013. 217f.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. In: **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. v.25, n. 2, p.129-142, Jan.2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008a.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial. p. 919-937. 2008b.

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

BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da Educação Inclusiva**. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Educação). 163 p. - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRASIL. **Parecer nº 252/1969**. Conselho Nacional de Educação. 1969.

_____. **Parecer nº 295/1969.** Conselho Federal de Educação. 1969.

_____. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987.** Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. 1987a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007078.pdf>>. Acesso em 19 Out. 2016.

_____. **Resolução nº 03/1987.** Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. 1987b. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 Mar. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Imprensa Oficial, 1994. 66 p.

_____. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.** Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de dezembro de 1994. Seção 1. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 Abr. 2016.

_____. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior.** Ministério da Educação. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 30 Jun. 2016.

_____. **Lei nº. 10.172, de 10 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal. 2001a.

_____. **Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/CNE. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 Mai. 2016.

_____. **Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001.** Conselho Nacional de Educação/CNE. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2001c. Seção 1, 46 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 16 Mai. 2016.

_____. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Conselho Nacional de Educação/CNE. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2001d. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 Mai. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001/2010**. Brasília: Senado Federal. 2001e. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 24 Abr. 2016.

_____. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação/CNE. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação/CNE. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____. **Lei nº 10.793/2003, de 03 de dezembro de 2003**. Trata dos casos de dispensa das aulas práticas de Educação Física. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 28. Dez. 2016.

_____. **Parecer nº 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Conselho Nacional de Educação/CNE. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 13. Jan. 2017.

_____. **Resolução nº 07, de 31 de março de 2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior, de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2016.

_____. **Parecer nº 11, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB11.pdf>>. Acesso em: 30 Mai. 2016.

_____. **Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

_____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em 25 Abr. 2016.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 02 Jun. 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 12 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial". Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde_especial.pdf>. Acesso em: 16. Mai. 2016.

_____. **Edital nº 02, de 26 de abril de 2007.** Estabelece o Programa de Formação continuada de Professores na Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_formacao.pdf>. Acesso em: 16. Mai. 2016.

_____. **Programa de Formação Continuada de professores na Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>>. Acesso em: 13 Abr. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 03 Mai. 2016.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01. Jun 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de

2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 31 Mai. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2013.

_____. **Resolução nº 209/2013, de 05 de dezembro de 2013.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE. 2013. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2092013-CEPE.pdf?15:40:22>>. Acesso em: 03. Jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Câmara dos Deputados. Brasília. Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 26. Mai. 2016.

_____. **Parecer nº 02, de 09 de junho de 2015.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 Mai. 2016.

_____. **Resolução nº 02, de 01 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 31 Mai. 2016.

_____. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>.

Acesso em: 01 Jun. 2016.

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado. In: **Revista Poiésis**. v. 4, n. 7, p. 187-199, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655/613>>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

BUENO, J. S. G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm>. Acesso em: 13. Abr. 2016.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. 1º Ed. Brasília: Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Especial, 2002. 136 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002309.pdf>>. Acesso em: 13. Abr. 2016.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. In: **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 24, p. 285-297, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144/9701>>. Acesso em: 03 Jun. 2016.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, Maio/Ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

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

CHAGAS, C. S.; GARCIA, J. D. A. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. In: **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, n. 154. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendencias-constituídas.htm>. Acesso em: 28. Dez. 2016.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. Educação Física e Inclusão: considerações sobre a prática pedagógica na escola. In: **Revista Integração**. Brasília, Ano 14, p. 26-30, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>>. Acesso em: 12. Jan. 2017.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. In: **Revista Motriz**, v.1, n. 2, 1995.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. In: **Revista Educação Unisinos**. V. 17, n. 3, Set./Dez. 2013.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma Política. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, Jul./Set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 07 Mai. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, Abr./Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 26 Mai. 2016.

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, S. H. A. A Importância da Mediação para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de Alunos da Educação Especial: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural. **XIV ENDIPE**. Abril, 2008. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf>. Acesso em: 13 Abr. 2016.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos**: educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRA, E.; LOPES, R. G. B.; FERREIRA, R.; NISTA-PICCOLO, V. L. Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas Universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. In: **Revista Educação Física/UEM**. v. 24, n. 4, p. 581-595, 2013.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva,p. 161-181. São Paulo: Summus Editorial,2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudencio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, Expressão Popular, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.17, n. 01 Marília. Mai./Ago. 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 25 Abr. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação Física). 198f. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2007.

GOTTI, M. O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda. In: **Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, I fórum, Nacional das APAES: as Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania**, p. 247-270. Brasília: Federação nacional das APAEs, 2001.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas**. São Carlos: UFSCar, 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) 228 f. – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

LIMA, S. M. T. **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação Física). 187f. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas- Campinas, SP, 2005.

MALINA, A.; AZEVEDO, A. C. B. Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ENEFD. In: OLIVEIRA, V. M (Org.). **História oral aplicada à educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Central – Universidade Gama Filho, 1998.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. In: **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP**. v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2479>>. Acesso em: 13 Jun. 2016.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente à inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) 153 p. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico e dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Reunião anual da ANPED**, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>. Acesso em: 14 Abr. 2016.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

MASSON, G. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: gênese, desenvolvimento e implicações para a formação inicial de professores. In: BASTOS, C. C. B. C.; ZANARDINI, I. M. S. (Orgs.). **O PARFOR e a Formação de Professores da Educação Básica**. Porto Alegre: Evangraf. UNIOESTE, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial. **Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED**. Caxambu, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU. 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a09.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2016.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2002, p.12-17.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. Professores de Educação Especial e a perspectiva da Inclusão Escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial Inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? In: **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1998.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. P. 239-244.

OMOTE, S. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. In: **Reunião anual de Psicologia**. Ribeirão Preto. São Paulo, 1998.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional: em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA M. A.; TANAKA E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares de Educação Especial II**. Londrina: Editora da UEL, 2001. Londrina: Editora da UEL, 2001.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. In: **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

PARANÁ. **Política estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. SEED. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F.da (Orgs.). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri/SP: Manole, 2005.

PEREIRA, C. D. Formação profissional e atuação no campo da educação especial em Santa Catarina: alguns pontos de discussão. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1313-0.pdf>. Acesso em: 01 Jun. 2016.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2014. 165f.

PIAIA, T. M. A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016. 123 f.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educação em Revista**. n. 33. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010>. Acesso em: 29 Mai. 2016.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIN, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

PRIETO, R. G. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RIBEIRO, S. M. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Tese (Doutorado em Educação). 169f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, SP. 2009.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2009. 238 f.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, Out. 2007; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 25 Abr. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, 14(40):143-155p. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 24 Jun. 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2014.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. de. A educação Física adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior. In: **Revista Conexões**, v. 3, n. 2, 2005.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009. 116 f.

SOUZA, J. P. **Formação do profissional de educação física: o caso da UNIOESTE**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). 284f. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos, SP. 2002. 167p. Disponível em: <http://www.cech.ufscar.br/eesp/index_arquivos/projeto-politico-pedagogico.pdf> Acesso em: 12. Abr. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 Out. 2016.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHL. **Plano de Ensino da disciplina de Prática na Educação Infantil**. 2016a.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHL. **Plano de Ensino da disciplina de Prática no Ensino Fundamental I**. 2016b.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Prática no Ensino Fundamental II**. 2016c.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Prática no Ensino Médio**. 2016d.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Ginástica**. 2016e.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Jogos e Brincadeiras**. 2016f.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Ritmos e Danças**. 2016g.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Atletismo**. 2016h.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Voleibol**. 2016i.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Aprendizagem Motora**. 2016j.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Dimensões Socioculturais da Educação Física**. 2016k.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Didática**. 2016l.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Legislação, Ética e Políticas Educacionais**. 2016m.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Psicologia da Educação**. 2016n.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Educação Física e Pessoas com Deficiência**. 2016o.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Lutas**. 2016p.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Libras**. 2016p.

_____. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sistema ACADEMUS. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras – CCHEL. **Plano de Ensino da disciplina de Jogos e Esportes complementares**. 2016r.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1997.

ZANNI, K. P.; PAULINO, V. C. A formação teórico-prática no ponto de vista do professor de educação especial. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação e Educação Especial: Textos e (con)textos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO AO COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIOESTE

Prezado coordenador,

Cumprindo as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Cascavel/PR, viemos por intermédio da presente carta apresentar a pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO”**, tem como objetivo investigar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de graduação em licenciatura em Educação Física da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon, contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais inseridos no ensino regular.

Para atingir a esse objetivo, tem-se a intenção de averiguar em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do referido curso se são abordados conteúdos ou temas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Para isso, solicitamos o Projeto Político Pedagógico do curso e o plano de ensino da(s) disciplina(s) que apresentam conteúdos voltados a essa temática.

Também tem-se a intenção de verificar junto aos professores do curso, se os mesmos trabalham em suas disciplinas conteúdos ou adotam práticas pedagógicas que contemplem o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Na sequência, pretende-se realizar uma entrevista estruturada com esses professores com o objetivo de verificar a contribuição dessas disciplinas para a formação inicial do futuro professor para atuar nessa área.

Enfatiza-se que os procedimentos mencionados nesta carta são de fundamental importância para a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, por meio das informações levantadas, o estudo implicará na construção de práticas formativas pautadas em discussões que aprofundem os conhecimentos relacionados à formação inicial de futuros professores de Educação Física, respondendo a necessidades concretas e estabelecendo relações entre a formação inicial e a atuação desses professores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Atenciosamente,

Prof^a. Dra. Elisabeth Rossetto
Orientadora e pesquisadora responsável

Luiz Fernando Garcia de Almeida
Mestrando e pesquisador colaborador

APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em

04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador responsável: Professor Dra. Elisabeth Rossetto

Pesquisador colaborador: Mestrando Luiz Fernando Garcia de Almeida

Em decorrência da necessidade de cumprir as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Cascavel/PR, solicitamos vossa colaboração para a realização da presente pesquisa, a qual tem como foco investigar se as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de graduação em licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, contribuem para a formação inicial dos futuros professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais inseridos no ensino regular.

Nesse contexto, a coleta de dados da pesquisa consiste, inicialmente, na aplicação de um questionário com o objetivo de verificar se os professores do referido curso trabalham em suas disciplinas conteúdos que contemplem o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Na sequência, com os professores que trabalham esses conteúdos, pretende-se realizar uma entrevista com o intuito de indagar, sob o olhar dos mesmos acerca da(s) disciplina(s) por eles ministrada(s), se tais conteúdos contribuem para a formação inicial do futuro professor de Educação Física em relação ao trabalho pedagógico junto a esses alunos.

Os dados serão analisados com vista a problematizar discussões e reflexões de temas relacionados à formação inicial de professores nos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física, levando em consideração as disciplinas que são ofertadas na matriz curricular, bem como sua importância para a atividade docente junto ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Destacamos que informações sobre o preenchimento das questões ou sobre a pesquisa podem ser solicitadas a qualquer momento junto ao pesquisador responsável pelo telefone (XX) X XXXX-XXXX e ao pesquisador colaborador (XX) X XXXX-XXXX ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIOESTE pelo telefone (XX) XXXX-XXXX.

Não haverá, de modo algum, custos ou pagamento para sua participação no estudo. Sua identidade será resguardada, sendo o preenchimento do questionário codificado pelos pesquisadores. Informamos que o resultado da coleta das informações se aplicará única e exclusivamente para fins científicos.

Nós, Elisabeth Rossetto e Luiz Fernando Garcia de Almeida, declaramos que

forneçemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do participante: _____

Assinatura

Marechal Cândido Rondon, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em
04/08/2000

**QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIOESTE**

Público-alvo: Professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon.

Registro: Questionário presencial.

Objetivo do Questionário: Verificar se os professores do referido curso trabalham em suas disciplinas conteúdos ou adotam práticas pedagógicas que contemplem o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

I. Dados de identificação

1. Iniciais (Nome):

2. Idade:

3. Gênero: M () F ()

4. Titulação:

() Graduação em:

() Especialização em:

() Mestrado em:

() Doutorado em:

() Outra. Qual:

II. Questões

6. Nome da(s) disciplina(s) que ministra no curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste.

R:

7. Nessas disciplinas, você trabalha algum conteúdo ou adota práticas pedagógicas que contemple o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular?

R: () Sim () Não

APÊNDICE 04 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIOESTE

Público-alvo: Professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, que afirmaram, em suas disciplinas, trabalharem conteúdos ou adotarem práticas pedagógicas que contemplem o processo escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Registro: Entrevistagravada.

Objetivo da Entrevista: Verificar, sob o olhar do professor, se na(s) disciplina(s) por ele ministrada(s), os conteúdos e/ou as práticas pedagógicas referentes ao processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais contribuem para a formação inicial do futuro professor em relação ao trabalho pedagógico junto a esses alunos inseridos no ensino regular.

Questões

1. Na sua opinião, você considera importante a matriz curricular do curso contemplar disciplinas com conteúdos ou temas que envolvam alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular? Fale a respeito.
2. Você considera importante que as demais disciplinas que fazem parte da matriz curricular contemplem determinados temas ou conteúdos? Fale a respeito.
3. Você acredita que o curso de licenciatura em Educação Física da Unioeste prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular? Fale a respeito.
4. Em caso de negativo, que está faltando?
5. Quais são suas práticas pedagógicas em relação aos conteúdos ou temas referentes aos alunos com necessidades educacionais em sua(s) disciplina(s)?
6. Essa(s) disciplina(s) contribuem para a atuação do futuro professor de Educação Física em relação ao trabalho pedagógico junto desses alunos? Sim ou não? Fale a respeito.
7. Você participa ou desenvolve algum projeto (pesquisa e/ou extensão), ou coordena algum grupo de pesquisa, que trabalhe na perspectiva da Educação Inclusiva? Fale desse projeto.
8. Você possui experiência profissional em relação à Educação Especial? Quais?