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 DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

RODRIGO ZINI

CASCAVEL - PR
2018

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 DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

RODRIGO ZINI

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

CASCAVEL, PR
2018

RODRIGO ZINI

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elisabeth Rossetto.

CASCAVEL
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zini, Rodrigo
Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais / Rodrigo Zini; orientador(a), Elisabeth Rossetto, 2018.
184 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de Professores. 4. Educação Física. I. Rossetto, Elisabeth. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

RODRIGO ZINI

Formação Inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Elisabeth Rossetto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

SKYPE
Gilmar de Carvalho Cruz
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Maria Lidia Sica Szymanski
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Luis Sérgio Peres
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 2 de abril de 2018

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu pai Honorato Brandir Zini (*in memoriam*) e minha mãe Maria Alves de Meira, meus irmão Irineu Zini (*in memoriam*) Luís Carlos Zini (*in memoriam*) e Marcelo Zini, o apoio de vocês, apesar de alguns distantes, foi fundamental para minha formação pessoal.

A minha esposa Rayane Zaninelli Zini pela compreensão quando me ausentei para cumprir com as obrigações do Mestrado e, principalmente, durante a elaboração da dissertação.

A minha orientadora, professora Drª Elisabeth Rossetto, pessoa a qual tenho muita admiração e respeito, por toda a dedicação e disponibilidade que teve comigo durante o Mestrado. Por entender que neste último ano, como não fui liberado do trabalho para concluir o curso, desenvolvi a maior parte da pesquisa no período das férias, assim, muitas vezes de forma prestativa me atendeu quando poderia estar descansando. Quando necessário cobrou, chamou minha atenção, apontou o que ainda não estava bom e o que poderia ser melhorado, porém nunca me deixou desanimar frente as minhas limitações, assim, contribuindo dessa forma para o meu enriquecimento intelectual.

Ao professor Dr. Luis Sergio Peres, que sempre se colocou disposto a me ajudar e acrescentou muito em minha formação acadêmica inicial, assim como, no processo de elaboração desta dissertação com sua relevante contribuição.

Aos professores Dr.º Gilmar de Carvalho Cruz e Dra. Maria Lidia Sica Szymanski por aceitarem o convite para participarem da banca e pelos valorosos apontamentos desta pesquisa.

Aos demais professores e servidores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIOESTE, campus de Cascavel, pelas disciplinas ministradas e pelo apoio quando precisei.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Anita Garibaldi, Setor do Paradesporto do município de Cascavel e Faculdade Unopar de Cascavel, por compreenderem as minhas ausências quando me dediquei as atividades do Mestrado em Educação. Bem como, ao município de Toledo que concedeu-me dispensa para os estudos durante o primeiro ano do curso.

Aos membros do GEPEE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial) da UNIOESTE, campus de Cascavel, por compartilharem diversos momentos de estudo e inquietações durante essa trajetória.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, com os quais tive maior aproximação e amizade, que dividi minhas aflições, duvidas e dificuldades durante a realização deste trabalho: Ana Paula Santi, Luiz Fernando Garcia de Almeida, Elizete Gonçalves Ribeiro, Jeani Escher e Vanderlize Simone Dalgalo.

Aos cursos, coordenadores, docentes e acadêmicos que aceitaram participar como sujeitos desse estudo e colaboraram para concretização da pesquisa.

E, aos meus amigos pessoais, em especial ao Gustavo de Castilho Baldus e Aline Danielly Awadallak, que entenderam as diversas vezes que recusei convites, pois tinha que cumprir com as minhas obrigações perante o curso de Mestrado, o qual foi um sonho que ora se concretiza.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

ZINI, RODRIGO. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.** 2018. 184 f. 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, 2018.

RESUMO

A partir do movimento da Educação Inclusiva, cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais estão inseridos nas escolas regulares. Para que o atendimento a esse aluno seja de qualidade, cabe à escola promover adequações com a finalidade de atender às necessidades de todos os alunos, seja com ou sem deficiência. Ademais, entende-se que os cursos que objetivam formar professores precisam oferecerem suas grades curriculares subsídios teóricos e metodológicos a respeito da Educação Especial. Nessa direção, o objetivo deste estudo foi verificar como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas escolas regulares. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, a partir de um estudo de campo que envolveu 3 cursos de licenciatura em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do Oeste do Paraná. Os dados foram coletados por meio de um levantamento documental nas matrizes curriculares e nos planos de ensino dos respectivos cursos, de entrevistas com 3 coordenadores e 3 professores que trabalham com a disciplina que atende à área da Educação Especial, e da aplicação de questionários a 92 acadêmicos do último período do curso. Após a análise dos dados, constatou-se que todos os cursos contam em sua grade curricular com disciplinas que tratam sobre os conteúdos da Educação Especial, a saber, uma disciplina relacionada à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outra destinada a trabalhar os fundamentos da Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, conforme relatado pelos acadêmicos e docentes, esses conteúdos são insuficientes, tendo em vista os desafios apresentados a partir da inclusão desses alunos no ensino regular. Observou-se que 2 cursos oferecem projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial. No que tange às atividades de extensão, percebeu-se que os 3 cursos oferecem vivências e experiências com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas somente um mantém projetos de extensão de forma contínua. A respeito do estágio supervisionado, verificou-se que um dos cursos oferece a possibilidade do acadêmico realizar o estágio em escolas de Educação Especial. Não foi constatado, durante a realização dos estágios nas escolas regulares, trabalhos que envolvam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, apesar dos cursos, no decorrer da formação inicial, ofertarem conteúdos e vivências relacionados à temática da Educação Especial, demonstram muitas dificuldades no que se refere a formar seus acadêmicos para o trabalho a ser realizado com o público alvo da Educação Especial, tanto no que se refere aos conteúdos teóricos como às práticas que envolvem esses alunos.

Palavras chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Educação Física.

ZINI, Rodrigo. **Initial formation of the Physical Education teacher to work with students with special educational needs.** 2018. 184 f. 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, 2018.

ABSTRACT

From the movement of Special Education in the perspective of Inclusive Education, more and more students with special educational needs are inserted in regular schools. In order for the attendance to this student to be of quality, it is the responsibility of the school to promote adaptations to meet the of all students, whether or not disabled. In addition, it is understood that the courses that seek to train teachers need to offer in their curricular grades theoretical and practical about special education. In that direction, the aim of this study was to verify how the initial formation of the Physical Education teacher occurs to work with students with special educational needs, inserted in common schools. A descriptive study was carried out based on a field study that involved 3 courses of degree in Physical Education of Institutions of Higher Education public and private West of Paraná. Data were collected through a documentary survey in curriculum matrices and teaching plans of the respective courses, of interviews, with 3 coordinators and 3 teachers who worked with the discipline that deals with the area of Special Education, and the application of questionnaires to 92 academics of the last period of the course. After analyzing the data, it was verified that all the courses of the sample have in their curriculum with disciplines that deal with the contents of the Special Education, to know, a discipline related to the Brazilian Language of Signs (Pounds) and another is intended to work the fundamentals of Physical Education for students with special educational needs. However, as reported by the students and teachers, these contents are insufficient, in view of the challenges presented from the inclusion of these students in regular education. It was observed that 2 courses offer research projects related to Special Education. With regard to extension activities, it was noticed that the 3 courses offer experiences with regard to students with special educational needs, but only one holds extension projects continuously. Regarding the internship supervised, it was verified that one of the courses offers the possibility of the academic perform the internship in special education schools. It was not found, during internships in regular schools, work involving the inclusion of students with special educational needs. In this sense, despite the courses, during the initial training, offer contents and experiences related to the theme of Special Education, show many difficulties in what it refers to form their academic for the work to be carried out with the target audience of Special Education, both in terms of theoretical contents and the practices that involve these students.

Key words: Special Education, Inclusive Education, Teacher Training, Physical Education

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Estrutura dos cursos de formação inicial segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (2015)..... 60

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - A Formação inicial foi suficiente em relação os conhecimentos necessários para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais 135
Gráfico 2 - Presença de temas referentes aos alunos com necessidades educa**c**ionais especiais nas disciplinas que não são especificas da Educação Especial 140
Gráfico 3 - Oferta de projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial 143
Gráfico 4 - Oferta de projetos de extensão relacionados à Educação Especial 144
Gráfico 5 - Concepção dos acadêmicos sobre quem são os alunos com necessidades educacionais especiais 150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas e cursos nas modalidades à distância nos cursos de graduação em licenciatura 58
Quadro 2 - Comparação entre a estrutura curricular da resolução CNE/CP 2 (2002) e a resolução nº2 (2015) 61
Quadro 3 -Instrumentos e fontes de coleta de dados. 92
Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Educação Física, na modalidade de ensino presencial, da região Oeste do Paraná 99
Quadro 5 - Exemplo de apresentação dos quadros..... 103
Quadro 6 - Formação acadêmica dos coordenadores..... 106
Quadro 7- Formação acadêmica dos docentes 107
Quadro 8 - Disciplinas ministradas pelos professores da amostra no curso de licenciatura..... 109
Quadro 9 - Experiências profissionais dos professores que ministram a disciplina relacionada a Educação Especial nos cursos de Educação Física 110

Quadro 10 - Idade, sexo e período que estudam os acadêmicos da amostra.....112
Quadro 11 - Experiência dos acadêmicos com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.....113
Quadro 12 - Tipo de experiências dos acadêmicos com os alunos com necessidades educacionais especiais.....113
Quadro 13 - Curso, título e carga horária das disciplinas de Libras.....115
Quadro 14 - Categorias temáticas dos conteúdos dos planos de ensino das disciplinas de Libras. 117
Quadro 15 - Frequência das categorias temáticas dos conteúdos presentes nos planos de ensino das disciplinas de Libras 118
Quadro 16 - Disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial 121
Quadro 17 - Categorias temáticas dos conteúdos dos planos de ensino das disciplinas de Educação Física que atendem à área da Educação Especial 123
Quadro 18 - Frequência das categorias temáticas dos conteúdos presentes nos planos de ensino das disciplinas de Educação Física que atendem à área da Educação Especial.....124
Quadro 19 - Desafio apontados pelos docentes com relação à formação inicial dos professores de educação física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais 134
Quadro 20 - Categorias temáticas das respostas dos acadêmicos que consideraram o curso suficiente.....136
Quadro 21- Categorias temáticas das respostas dos acadêmicos que consideraram o curso insuficiente.....137
Quadro 22 - Frequência das categorias que declararam que a formação foi suficiente.....138
Quadro 23 - Frequência das categorias temáticas dos comentários dos acadêmicos que declararam que a formação não foi suficiente. 139
Quadro 24 - Disciplinas que não são específicas da Educação Especial que abordaram temáticas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.....141
Quadro 25 - Temáticas dos projetos de extensão ofertadas na área da Educação Especial. 144

Quadro 26 - Frequência das respostas sobre a percepção dos acadêmicos com relação à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais 152
Quadro 27 - Frequência das respostas em relação a concepção dos acadêmicos sobre o trabalho com a Educação Física e os alunos com necessidades educacionais especiais 154
Quadro 28 - Categorias temáticas sobre a concepção dos acadêmicos em relação a contribuição da Educação Física para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais 155
Quadro 29 - Frequência das categorias temáticas sobre a concepção dos acadêmicos com relação à contribuição da Educação Física para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais 156

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFScar - Universidade Federal de São Carlos

PNE - Plano Nacional de Educação

DCNFPEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

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

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

CONAE - Conferência Nacional de Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

PPP - Projeto Político Pedagógico

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIPAR - Universidade Paranaense

FAG - Centro Universitário Assis Gurgacz

FAESI - Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 24

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS ATÉ A DÉCADA DE 90 24

1.2O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2011) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 43

1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 51

1.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 54

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 63

2.1 O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL 63

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 68

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL 81

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 90

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 90

3.2 COLETA DOS DADOS..... 91

3.2.1 Escolha dos instrumentos e fontes de coleta dos dados 91

3.2.2 Entrevistas 93

3.2.3 Questionário..... 94

3.2.4 Procedimentos de coleta de dados..... 97

3.3LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA 98

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... 101

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS 102

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 105

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA 106

4.1.1 Coordenadores 106

4.1.2 Docentes 107

4.1.3Acadêmicos 111

4.2 DISCIPLINAS QUE ESTÃO RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL .. 114

4.2.1 Disciplina de Libras 114

4.2.2 Disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial 121

4.3 PESQUISA E EXTENSÃO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL 127

4.4 CONCEPÇÃO DOS DOCENTES COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA O TRABALHO COM OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 129

4.5 CONCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 135

4.5.1 Percepção sobre a formação inicial 135

4.5.1 Concepções teóricas e metodológicas sobre os alunos 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 159

REFERÊNCIAS 163

APÊNDICE 01 – ROTERIO DE ENTREVISTA1 175

APÊNDICE 02 – ROTERIO DE ENTREVISTA 2 176

APÊNDICE 03– QUESTIONÁRIO 177

APÊNDICE 04 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA 181

APÊNDICE 05 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO 182

APENDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 183

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, Campus de Cascavel, na linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. A temática desenvolvida neste estudo atrelou-se à formação do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, gostaria de dizer que o interesse por ingressar no curso de mestrado e estudar tal temática surgiu da minha[1] história de formação profissional, que iniciou-se no curso de Educação Física e percorreu a atuação na educação infantil e séries inicias do ensino fundamental, no esporte adaptado e no ensino superior.

Iniciei a graduação em Educação Física na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Extensão de Santa Helena no ano de 2005. Ao frequentar o curso, vislumbrava a atuação na área da licenciatura, porém não tinha interesse pela área da Educação Especial.

No curso de formação inicial que frequentei, havia uma disciplina denominada “Educação Física Adaptada”, que era ofertada no 3º ano, ou seja, o penúltimo ano. Era a única disciplina que trabalhava com os aspectos conceituais e práticos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ter cursado a disciplina não despertou o interesse de aproximar-me da área da Educação Especial, pois esse universo era muito distante, não tinha o convívio com essas pessoas, até porque, durante o meu processo de escolarização do ensino básico, a maior parte dos alunos público alvo da Educação Especial frequentavam escolas de educação especial. A própria disciplina estava voltada para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais de maneira segregada, não havia discussões relacionadas à educação desses alunos inseridos no ensino regular. As atividades, por sua vez, eram voltadas para o estudo das características das deficiências e as práticas estavam relacionadas a visitas às instituições de Educação Especial.

Quando formei-me no curso de Educação Física no ano de 2008, voltei a residir no município de Cascavel - PR. No ano de 2009, comecei a trabalhar como

[1] Por se tratar de um relato de cunho pessoal, na introdução, utilizarei a primeira pessoa do singular. No entanto, na continuidade deste trabalho, optou-se pela forma impessoal.

professor de Educação Física no Programa Atitude (Programa Social desenvolvido pela Secretaria de Estado da Criança e Juventude do Estado do Paraná nos anos de 2009 e 2010), e a partir da metade do ano, assumi o concurso público para professor de Educação Física no município de Toledo, fato que coincidiu com o fechamento das classes especiais no município e um frequente debate relacionado à Educação Inclusiva.

Nos primeiros anos de atuação como professor de Educação Física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, atendi a vários alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, o que levou-me a refletir sobre a falta de conhecimentos e experiências na minha formação inicial que pudessem contribuir para o trabalho com esses alunos.

No ano de 2012, assumi o concurso público para o cargo de Orientador Técnico Esportivo no município de Cascavel. A primeira função que desempenhei dentro da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, foi a de professor de natação e hidroginástica na piscina do Complexo Esportivo Ciro Nardi. Novamente deparei-me com alunos com necessidades educacionais especiais e, para atendera esse novo desafio profissional tive que estudar e buscar metodologias que me dessem suporte para ensinar natação para esses alunos. Outra observação que pude fazer, nessa nova etapa profissional, foi de que os outros profissionais que trabalhavam comigo não gostavam de atender os alunos da Educação Especial, até pela falta de informação, de preparo e de experiência com esse público, pois a formação inicial deles também não havia proporcionado isso. Assim, cresceu meu interesse em estudar e atuar na área da Educação Especial.

Em 2015, fui convidado a trabalhar no setor do Paradesporto, o qual havia acabado de ser instituído na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Cascavel-PR. Nessa nova função, iniciei meu trabalho como técnico de basquete em cadeira de rodas (para pessoas com deficiência física de membros inferiores) e judô (para alunos com síndrome de Down, deficiência intelectual e deficiência visual), trabalho que desenvolvo até hoje juntamente com a função de professor da rede municipal de Toledo- PR.

Outro fator que contribuiu para elaboração e problematização da temática foi quando, a partir da metade do ano de 2015, comecei a trabalhar como professor do curso de Educação Física da Faculdade Anhanguera, com as disciplinas de Necessidades Educativas Especiais, Atividade Motora e Esportes Adaptados, Teoria

e Pratica dos Esportes – Basquetebol. Nessa ocasião, deparei-me com o desafio da atuação docente no ensino superior e a formação de futuros profissionais para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Entendo que as limitações encontradas para essa formação também se articulam com o próprio processo de escolarização desses sujeitos que, no Brasil, historicamente se deu de maneira segregada, marcada principalmente pelo atendimento em instituições assistencialistas e filantrópicas. Iniciou-se, no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Instituto dos Surdos e Mudos em 1857, posteriormente, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que teve sua expansão por todo o país (BRASIL, 2008).

Esse processo de escolarização em instituições com características muito mais assistencialistas do que educacionais, ou até mesmo a utilização de classes especiais[2]nas escolas regulares, por um longo período, excluiu esses sujeitos do convívio com outros alunos sem deficiência e impossibilitou, desse modo, a convivência, a interação e principalmente a participação no processo de ensino aprendizagem junto com os demais.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mencionada na Constituição de 1988 em seu artigo 208, previa o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Todavia, foi a partir das discussões produzidas na década de 90, principalmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e posteriormente com a Declaração de Salamanca (1994), que se intensificou o debate em relação a educação inclusiva como a forma mais avançada de democratizar as oportunidades educacionais (BUENO, 1999)

Como consequência da Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) estipulou que preferencialmente os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos em classes comuns das escolas regulares, em todos os níveis, etapas e

[2] As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) estabelecem a possibilidade da organização de classes especiais no ensino regular em casos extraordinários, com caráter transitório, para os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, comunicação ou sinalização diferenciadas dos demais, que possivelmente demandam de ajuda e apoio intenso e contínuo, as quais suas necessidades educativas especiais não podem ser atendidas nas classes comuns.

modalidades de ensino, garantindo currículos, métodos, técnicas, recursos e organizações adequadas para atender às suas necessidades**.**

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008) trabalha como movimento da inclusão como uma:

> ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Cabe diferenciar dois paradigmas que permeiam esse contexto, o de inclusão e o de integração. Conforme Bueno (1999), apesar das duas perspectivas se nortearem para a incorporação dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, existem diferenças significativas nas concepções. Para a integração, o problema reside na característica da criança e, portanto, cabe a escola diagnosticar e verificar a possibilidade de inserir ou não ela no ensino regular. Enquanto na perspectiva da inclusão, se reconhece a existência das mais variadas diferenças e que a escola não consegue dar conta dessa diversidade, nesse sentido, aponta para a necessidade de mudanças estruturais na escola com a finalidade dela se adaptar a criança para garantir uma educação de qualidade para todos (BUENO, 1999).

Assim, compreende-se que enquanto a integração propõe que a criança se adapte à escola, pois a diferença se encontra nela, a inclusão respeita a diferença e assume a tarefa de que a escola deve se adaptar a necessidade educacional do aluno.

Nesse sentido, busca-se o direto dos alunos com necessidades educacionais especiais participarem do processo de escolarização junto com os demais, tendo as suas características respeitadas e atendidas, sem nenhuma maneira de descriminação e exclusão. Atualmente esse direito tem sido amplamente debatido e ampliado, bem como, os aspectos constitucionais garantem a sua legalidade. Contudo, a participação efetiva com recursos, tratamento e condições adequadas ainda é um desafio.

Para a efetivação da educação inclusiva, existem diversas barreiras a serem superadas, sendo que uma delas está relacionada à formação dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Conforme afirma Pimentel (2012), a educação requer professores preparados para atuar, compreender e respeitar as diferenças e valorizar as potencialidades dos estudantes, com o objetivo de favorecer, dessa forma, a aprendizagem de todos.

Omote (2003) afirma que existe uma necessidade expressiva de discutir a formação dos professores do ensino regular, pois eles têm responsabilidades para a construção da educação inclusiva que visa ofertar ensino de qualidade para todos os alunos. Dessa maneira, cabe a escola desenvolver, quando necessário, adaptações e procedimentos de ensino que atendam as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem de todos.

Nesse sentido, pensar em cursos de formação de professores que não contemplem fundamentos teóricos e metodológicos relacionadas à temática da Educação Especial, é contribuir para que o espaço escolar continue na lógica da exclusão.

A inclusão não é somente garantir o acesso dos alunos à escola e que os alunos com necessidades educacionais especiais frequentem o mesmo espaço físico, mas que eles possam, por meio da interação com os professores e os outros alunos, apropriarem-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Para isso, a escola e o professor devem adaptar as estratégias, meios e instrumentos de ensino para atender às necessidades dos alunos, possibilitando a sua aprendizagem. Assim, ao se pensar no processo de inclusão, é imprescindível discutir a formação de professores para atender tal perspectiva.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física é componente curricular obrigatório e deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. Ademais em seu artigo 27, inciso IV, assegura que uma das diretrizes dos conteúdos da educação básica é a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”.

Entende-se que a Educação Física deve estar adequada aos princípios educativos propostos no âmbito da educação, inclusive os da inclusão. Porém, conforme relata Aguiar e Duarte (2005), culturalmente a formação em Educação Física privilegia o desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas; prioriza-

se, o desenvolvimento físico e técnico, o que acaba por se refletir em propostas curriculares dominantemente esportivas e competitivas, o que pode criar resistência frente à inclusão de pessoas que possuem algum tipo de limitação.

Para alterar esse quadro, é importante que a Educação Física rompa com práticas tradicionais e tecnicistas, e incorpore em seus currículos uma formação que consolide a Educação Física como um componente curricular integrado à proposta pedagógica da educação e consequentemente da educação inclusiva.

Assim, pretendeu-se, neste estudo, a partir da problemática formação de professores, verificar como ocorre a formação nos cursos de licenciatura em Educação Física no que se refere ao trabalho a ser realizado com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Para tanto, levantou-se alguns questionamentos que buscam responder esse objetivo:- Quais são as disciplinas e conteúdos nos cursos de Educação Física referentes à Educação Especial? - Existem projetos de pesquisa e extensão que atendem à área da Educação Especial? - Qual a concepção dos docentes que ministram a disciplina na área da Educação Especial em relação a formação inicial no sentido de atender alunos com necessidades educacionais especiais? - Qual é a concepção dos acadêmicos em relação à formação inicial que estão recebendo para trabalhar com o público alvo da Educação Especial?

Para responder a esses questionamentos, realizou-se uma pesquisa descritiva, mediante um estudo de campo, que envolveu 3 cursos de licenciatura em Educação Física da região Oeste do Paraná de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Os dados foram coletados por meio de levantamento documental (matrizes curriculares e planos de ensino), da realização de entrevistas (três coordenadores e três professores da disciplina que atende à área da Educação Especial) e da aplicação de questionários (93 acadêmicos do último período). A construção da revisão de literatura se deu a partir da Psicologia Histórico-Cultural, por meio da utilização de livros, artigos científicos publicados no portal Scielo[3], bem como teses e dissertações disponíveis no banco da CAPES[4] e da Biblioteca Digital Brasileira de *Teses e Dissertações* (BDTD)[5], nas bibliotecas digitais da Universidade

[3] Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php.
[4] Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses.
[5]Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/.

Estadual de Campinas (UNICAMP)[6] e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)[7].

Assim, esta pesquisa estruturou-se em 4 capítulos. Os dois primeiros apresentam uma revisão da literatura sobre a temática investigada, seguidos de um capítulo que descreve os caminhos metodológicos e um quarto que apresenta a análise e a discussão dos dados.

O *Capítulo 1 -Formação de professores*, resgata historicamente a formação dos professores no Brasil, com destaque para os aspectos políticos e sociais sobre a temática. Levanta a legislação pertinente, por meio dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores.

Na sequência, o *Capítulo 2 - Formação do Professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais* contextualiza a utilização da terminologia "alunos com necessidades educacionais especiais", discute os aspectos pedagógicos da Educação Física Escolar para esses alunos e, levanta informações referentes a formação do professor de Educação Física e os conteúdos da Educação Especial.

O *Capitulo 3*refere-se aos caminhos metodológicos percorridos para toda a investigação realizada. A metodologia utilizada contempla uma perspectiva crítica, ao considerar essencial que se compreenda o contexto histórico escolar atrelado à função do professor. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, e como procedimentos técnicos, a entrevista e o questionário.

A *Apresentação, a análise e a discussão dos dados* encontra-se no *Capítulo 4.*

Por fim, as considerações finais, com as sínteses dos resultados obtidos, tendo em vista os questionamentos levantados sobre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

[6]Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/
[7] Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste primeiro capítulo, pretende-se refletir sobre a formação inicial de professores,com destaque aos aspectos históricos que contribuíram para essa formação no Brasil. Articulados às questões históricas, na medida do nosso entendimento, encontram-se os elementos políticos e sociais que legitimam essa formação.

A partir desse direcionamento, o capítulo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, foram resgatadas as bases históricas da formação dos professores no Brasil, com um estudo a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/1996. Na segunda seção, discutiu-se a formação dos professores após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 e como um dos desdobramentos do plano analisou-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB). Na terceira seção, abordou-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, decreto n.º 6.755/2009, e a articulação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para fomentar à formação de professores no Brasil.Por fim, a última seção tematizou a formação de professores no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 por meio de suas metas e de suas estratégias. Como consequência do plano, apresentou-se a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério, aprovada por meio da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS ATÉ A DÉCADA DE 90

Para entender os aspectos históricos, políticos e sociais da formação de professores no Brasil, é necessário situar em qual modelo de sociedade e de Estado se concebe tal formação. Portanto, antes de analisar o percurso histórico dessa

formação, recorre-se aos conceitos de sociedade capitalista, estado e políticas sociais.

Partindo para a explicitação do primeiro conceito – o de sociedade capitalista -, corrobora-se com Mandel (1981, p.1), que argumenta:

> O capitalismo é um modelo de produção fundado da divisão de duas classes essenciais: a dos proprietários dos meios de produção (terra, matérias-primas, máquinas e instrumentos de trabalho) – sejam eles indivíduos ou sociedade – que compra a força de trabalho para fazer funcionar as suas empresas; a dos proletários, que são obrigados a vender a sua força de trabalho, porque eles não têm acesso direto aos meios de produção ou de subsistência, nem o capital que lhes permita trabalhar por sua própria conta.

A sociedade capitalista está baseada na propriedade privada, nos meios de produção, no trabalho assalariado e na obtenção de lucro por meio do processo de mais-valia[8]. A maior parte da população, para conseguir sobreviver nesse meio, necessita estar inserida nesse processo na condição de empregado e vender sua força de trabalho para garantir recursos necessários para sua existência (CARVALHO; ORSO, 2014).

O processo de exploração da força de trabalho dos proletariados pela burguesia e a acumulação do capital são pilares fundamentais na sociedade capitalista. Eles geram uma série de desigualdades, principalmente no que se refere às condições materiais de existência dos trabalhadores.

Um dos fatores determinantes para a manutenção da sociedade capitalista é a organização do Estado, que, segundo Lenine (1917, p.3), ao analisar a obra de Engels, é “o produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados”.

Nesse sentido, o Estado nasce a partir da existência de duas classes sociais, a burguesia e o proletariado, que têm interesses diferentes e antagônicos, pois,à medida que se defende o interesse de uma das classes, consequentemente, se ataca o interesse da outra. Dessa forma, o Estado nasce e é constantemente reformulado para atender às demandas da classe dominante e à manutenção da ordem social vigente.

---

[8]A mais-valia é produzida por meio da exploração da força de trabalho; é o valor que o trabalhador produz que ultrapassa o montante do seu salário, que, ao invés de pertencer ao trabalhador, pertence ao capitalista (MARX, 1982).

Com relação a esse poder de dominação do Estado, Lenine (1917, p.4), ao refletir sobre a obra de Marx, acrescenta que “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de classe por outra; é a criação de uma ordem que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”. O autor alerta para a tentativa dos teóricos e dos pesquisadores que defendem a burguesia transformarem o conceito de Estado de Marx como um instrumento de conciliação entre as classes. Assim, negar-se-ia o papel do Estado como aparelho, a serviço da classe burguesa, de reprodução e de dominação da classe trabalhadora.

Ao estudar o papel do Estado na sociedade capitalista, entende-se que o capital, durante a sua evolução histórica, assumiu diferentes “roupagens”, com a finalidade de garantir o seu objetivo principal, a saber, a acumulação do capital pela classe dominante por meio da exploração do trabalho da classe dominada. Nessa perspectiva, compreende-se que o Estado, com o propósito de atender às demandas do capital, também passou por diferentes “roupagens”, mas que não deixou de cumprir o seu papel principal, isto é, de ser o órgão que protegeria os interesses da classe dominante.

Nessa perspectiva, Faleiros (2009, p. 50) analisa o Estado como “um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas”. Não obstante, o autor esclarece que é necessário compreender que, na sociedade capitalista, algumas medidas tomadas pelo Estado em prol dos trabalhadores são fruto de uma estratégia de longo prazo para manutenção da acumulação pela classe dominante.

Referindo-se a essa função do Estado, na condição de agente de manutenção do capitalismo, Xavier e Deitos (2006, p.69) compreendem o Estado como um “componente do próprio processo de acumulação de capital que não sobrevive sem a força da *mão estatal*, para que esse processo seja permanentemente alimentado, a forma assumida pelo Estado é uma de suas condições pilares”.

A partir dessa compreensão, o Estado configura-se como parte integrante da sociedade capitalista e como fundamental para sua manutenção, mas que deve atender a algumas demandas pontuais da classe trabalhadora. As políticas sociais também seguem essa tendência, ou seja, subsidiam, por uma via, os interesses dos trabalhadores, mas, num plano bem maior, atendem aos interesses do capital.

Essas políticas devem ser compreendidas a partir da estrutura do capitalismo e de suas transformações históricas, as quais se constituem a partir da própria necessidade do capital, que precisa do trabalhador em condições para produzir, mas também é um resultado frente à luta de classes (FALEIROS, 2009).

Outro conceito importante para esta discussão é o de política social. Netto (2003, p.1) define política social "como uma resposta do Estado burguês do período do capitalismo monopolista às demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classe) vulnerabilizados pela questão social[9]". Entretanto, não é somente a existência de expressões das questões sociais que garantem a realização de políticas sociais, é necessário que aqueles que são afetados por essas expressões tenham a capacidade de mobilização e de organização para cobrarem a efetivação dessas políticas.

Nesse sentido, pode-se entender que o campo das políticas sociais é um espaço de luta, pois a sua implementação depende da organização da classe trabalhadora em cobrar do Estado um retorno frente às demandas geradas pela exploração do trabalho realizada pelo capital. Trata-se também de um espaço de contradição, uma vez que atende com determinados limites às demandas dos trabalhadores, mas se configura, ao mesmo tempo, como um instrumento para a manutenção da exploração do trabalho e da acumulação de capital pela classe dominante.

Um ponto importante a ser frisado é que não se pode pensar em política social desvinculando-a da política econômica, haja vista que as duas mantêm relações profundas e complexas. Além disso, ressalta-se que elas não são definidas como objeto de causa e consequência mecânica, na medida que não se pode afirmar que uma determinada política econômica corresponde necessariamente a uma forma especifica de política social (NETO, 2003).

Portanto, ao estudar a formação de professores, compreende-se que essa formação constitui parte das políticas sociais, pois se apresenta como uma resposta frente à demanda de educação da classe trabalhadora, mas que contribui também com a estrutura de manutenção das relações estabelecidas pela sociedade

[9]Entende-se por questão social a expressão das contradições e desigualdades geradas a partir das relações entre capital e trabalho, manifestando-se de diferentes maneiras, como doenças, fome, condições precárias de existência, falta de escolarização, entre outras.

capitalista, pois é um dos instrumentos do Estado para a manutenção da função de reprodução das relações sociais na escola.

Com relação à formação de professores no Brasil, percebe-se que o interesse por essa temática acorreu a partir dos primeiros anos do Brasil imperial, pois, no período do Brasil colônia, não foram encontrados relatos explícitos relacionados a essa questão. Essa preocupação começou a ser expressa constitucionalmente a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada no dia 15 de outubro de 1827, quando se iniciou também a organização da instrução escolar no Brasil (SAVIANI, 2009).

A referida Lei, em seu artigo 5º, estabelecia que

> Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

As escolas do ensino mútuo eram conhecidas pela utilização do método mútuo[10], cuja característica principal era a utilização de monitores e inspetores Os monitores eram alunos mais adiantados no processo de aprendizagem, escolhidos e treinados pelo professor, o qual tinha a responsabilidade de ensinar outro grupo de alunos. Os inspetores, por sua vez, eram alunos que tinham a função de vigiar os monitores, cuidar dos utensílios de ensino e apontar os alunos que mereciam ser recompensados ou punidos. Esse método representava uma economia de recursos financeiros, pois era necessário somente um professor para um grupo grande de alunos, bem como o tempo de aprendizagem era reduzido, haja vista que os alunos estavam sempre ocupados e sendo vigiados pelos alunos inspetores (NEVES, 2003).

Castanha (2012) aponta que um dos motivos para a escolha do método mútuo no Brasil, na época, era a falta de recursos humanos, isto é, sujeitos que estavam habilitados a serem professores, pois os que existiam não estavam preparados adequadamente. Diante dessa realidade, alguns necessitavam frequentar uma das escolas da capital e acompanhar as atividades dos professores

[10] Também conhecido como sistema monitorial ou método Lancaster, cujos criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. O método foi desenvolvido no final do século XVIII, na Inglaterra, momento em que a Inglaterra passava por uma intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização (CASTANHA, 2012).

e dos alunos que aplicavam o método mútuo. Borges *et al*. (2011) acrescentam que a formação de professores durante os primeiros anos da república não contava com investimento do Governo, o que é compreensível para o momento dos primeiros anos do Brasil pós imperial, numa sociedade, eminentemente agrária que não necessitava de pessoas letradas, apresentava uma educação que era privilégio de poucos e restrita à pequena elite do país.

Percebe-se que a recomendação pela utilização do ensino mútuo representava uma despreocupação do Estado em relação à formação de professores, uma vez que não seria necessário um grande número de profissionais para a manutenção das escolas, pois, com a utilização dos monitores e inspetores, um professor seria suficiente para um número significativo de alunos. Outro fator que revela essa despreocupação é o fato da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em seu artigo 5, responsabilizar o próprio professor com relação ao custo de sua formação, como se observa no seguinte trecho da referida lei: “irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1987).

Após a reforma constitucional de 1834, com o movimento descentralista, a instrução nas escolas primárias ficou sobre responsabilidade das Províncias, as quais adotaram o modelo europeu, o que resultou na implantação das Escolas Normais para a formação dos professores. Tanuri (2000) conisdera que a opção pelo modelo europeu coincidiu intencionalmente com a hegemonia do grupo conservador, o que demonstra ser mais uma ação da elite da época, de formação européia, para consolidar a sua supremacia sobre o Brasil, um país com tradição colonial.

Dessa forma, cria-se a primeira Escola Normal do Brasil, em 1835, na província do Rio de Janeiro, conforme decreto n.º 10 de 1835, que determinou:

> Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.
> Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theorica e pratica. Quarto:

> Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado[11].

Após a criação da primeira Escola Normal no Rio de Janeiro, as demais províncias também seguiram a mesma tendência, com a abertura de Escolas Normais conforme a seguinte ordem: Bahia, em 1836, Mato Grosso, em 1842, São Paulo, em 1846, Piauí, em 1864, Rio Grande do Sul, em 1869, Paraná e Sergipe, em 1870, Espírito Santo e Rio Grande do Norte, em 1873, Paraíba, em 1879, Santa Catarina, em 1880, Goiás, em 1884, Ceará, em 1885 e Maranhão, em 1890 (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Nota-se, a partir do decreto que cria a primeira Escola Normal do Brasil, que, no tocante à formação de professores sobre responsabilidade das províncias, ainda prevaleceu a utilização do método de ensino mútuo e a aprendizagem dos conteúdos que os professores deveriam ministrar aos alunos.

Saviani (2009, p.144) aponta que as

> [...] Escolas Normais preconizavam uma formação especifica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógicas-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ministrados nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhe caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático pedagógico.

Assim, percebe-se que os conteúdos culturais cognitivos - que são os conhecimentos conceituais relacionados ao que se pretende ensinar - e os conteúdos didáticos pedagógicos - os fundamentos que fornecem subsídios sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a forma que se pretende ensinar - não se relacionam durante o processo de formação de professores, uma vez que, nesse período histórico, o da criação das Escolas Normais, priorizou-se na formação docente os conteúdos culturais cognitivos.

A criação da primeira Escola Normal no século XVIII demonstra que o Estado começou a destinar recursos para a formação de professores, conforme se observa

[11]Manteve-se grafia original das palavras. Esse procedimento foi adotado em toda a dissertação, assim, para as citações antigas a ortografia utilizada está conforme o documento original.

no artigo 3 do decreto nº 10 de 1835: “O Presidente da Província destinará hum Edifício Publico para estabelecimento da Escola: na falta desta fará alugar huma casa, e mandará dar ao Diretor os utensílios necessários[12], bem como, no artigo 7º do referido decreto “o Presidente da Província poderá mandar abonar a quantia de vinte mil réis mensaes, às pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério de instrução primaria, e não poderem frequentar a Escola por falta de meios[13].

Conforme Villela (*apud* BASTOS, 2005), a criação das primeiras Escolas Normais para a formação de professores tinha como objetivo, por parte das autoridades, formar professores que difundissem a ideologia do Estado, para que pudessem garantir a submissão da população, pois a educação da época não priorizava a socialização dos conhecimentos e a formação teórica e pratica.

Por outro lado, as instalações das primeiras Escolas Normais sofreram com a falta de estrutura e de organização didático-pedagógica. De maneira geral, as escolas tinham apenas um ou dois professores para ministrar as disciplinas, e os prédios e os equipamentos não se encontravam em bom estado de conservação. Esses fatores, acrescidos da falta de interesse da população em ingressar na carreira docente - pela profissão oferecer pouco retorno financeiro e apreço social -, fizeram com que as Escolas Normais nos primeiros períodos do Brasil imperial tivessem uma baixa adesão de alunos, bem como um inconstante funcionamento, uma vez que passavam pelo processo de abertura e fechamento continuamente (TANURI, 200).

Dessa forma, as Escolas Normais, nos primeiros anos de implantação, passaram por um processo de instabilidade, tanto que durante a reforma do ensino primário e secundário na província do Rio de Janeiro, realizada por Couto Ferraz, foram substituídas pelos professores adjuntos, conforme se observa nos artigos do decreto nº 1.3331-a, de 17 de fevereiro de 1854, da Província do Rio de Janeiro:

> Art. 34. Haverá huma classe de professores adjuntos, cujo numero será marcado por hum Decreto, ouvidos o Inspector Geral e o Conselho Director.
> Art. 35. A classe dos professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por promptos com distincção nos exames annuaes, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério.

> Art. 38. Estes professores ficarão addidos ás escolas como ajudantes, e para se aperfeiçoarem nas materias e pratica do ensino.
> Art. 39. No fim de cada anno de exercicio e até o terceiro, passarão por exame perante o Inspector Geral e dous examinadores nomeados pelo Governo, a fim de se conhecer o gráo de seu aproveitamento.
> Art. 41. Os adjuntos, que tiverem obtido o titulo de capacidade profissional, na fórma do art. 39, e se acharem nas condições do art. 12, serão nomeados professores públicos das cadeiras que vagarem[14] [...].

Conforme esse decreto, os professores, denominados de adjuntos, eram os alunos com mais de 12 anos que tinham bom rendimento escolar e que mostravam interesse pelo magistério. Assim, eram treinados para a profissão por meio da observação do trabalho de outro professor, sendo desnecessária a instalação das Escolas Normais, dado que os professores adjuntos seriam promovidos a professores assim que obtivessem o título de capacidade profissional, por meio da avaliação do inspetor geral e demais avaliadores nomeados pelo governo.

Não obstante, a proposta de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas e, por isso, propôs a formação por meio de professores adjuntos, não prosperou por muito tempo, tanto que a pioneira Escola Normal do Rio de Janeiro reabriu em 1859, mas esse padrão de formação de professores só conseguiu estabilidade a partir de 1870 (SAVIANI, 2009).

A partir de 1870 houve uma intensa movimentação de ideias. O campo educacional passou a ter uma importância que até o momento não existia, com o objetivo de disseminar o ensino para a população brasileira. Nesse contexto, o padrão das escolas normais passou a ser difundido, tanto que, no ano de 1867, o país contava com apenas4 instituições para a formação dos professores, e no ano de 1883 esse número elevou-se para 22 instituições, o que demonstra um evidente sinal de progresso (TANURI, 2000)

Outro fato que demonstra a evolução das Escolas Normais foi a criação da primeira Escola Normal da Corte, em 1880, que foi estabelecida pelo Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Esse decreto determinou um currículo para as Escolas Normais do Estado, conforme os artigos a seguir:

> Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

> § 1º Lingua nacional. Lingua franceza. Arithmetica, algebra e geometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmografia. Historia universal. Historia e geographia do Brazil. Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. Philosophia. Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio. Principios de economia politica. Noções de economia domestica (para as alumnas). Pedagogia e pratica do ensino primario em geral. Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Principios de lavoura e horticultura. Calligraphia e desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. Pratica manual de officios (para os alumnos). Trabalhos de agulha (para as alumnas). Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos).
> § 2º Latim. Inglez. Allemão. Italiano. Rhetorica.
> § 3º As disciplinas que constituem o programma das Escolas Normaes serão divididas em series, conforme a ordem logica de sua successão, e para o respectivo ensino haverá em cada escola o numero de Professores, substitutos e mestres que o Governo entender necessario.
> § 4º A cada Escola Normal será annexa para os exercícios praticos do ensino uma ou mais escolas primarias do municipio.

Nota-se, nessa reforma curricular nas Escolas Normais, a presença de duas disciplinas que abordavam os aspectos didático-pedagógicos; essas disciplinas são: pedagogia e prática do ensino primário em geral e prática do ensino intuitivo.

Outro elemento interessante está presente no artigo 4º, ao prever a existência de uma ou mais escolas de ensino primário anexa à Escola Normal para a realização de exercícios práticos de ensino. Isso demonstra que a Escola Normal da Corte, que posteriormente influenciou outras Escolas Normais das províncias, abriu espaço em seu currículo para a preparação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores. Mesmo que isso não tenha se efetivado na prática, percebe-se a intenção para esse aspecto.

Saviani (2009) cita que a partir de 1890, com a proclamação da República, pode-se considerar que ocorreu a expansão e o estabelecimento do padrão das Escolas Normais, com a reforma instituída pela Escola Normal de São Paulo, que foi marcada por dois pontos: o aprofundamento dos conteúdos curriculares praticados até aquele momento e a implantação de exercícios práticos de ensino. Esse modelo foi difundido para outras Escolas Normais instaladas no estado de São Paulo e também para outros estados da nação.

Observa-se que a implantação de exercícios práticos estava prevista no currículo e a criação da primeira Escola Normal da Corte, em 1880, como já citado

anteriormente. Assim, a preocupação com o preparo didático-pedagógico esboçou-se, mas expandiu somente a partir da reforma da Escola Normal de São Paulo.

Não obstante, essa tendência não perdurou por muito tempo, em razão de que foi enfraquecida após a primeira década dos anos 1890, o que contribuiu para que prevalecesse nos cursos de formação de professores o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, uma vez que o contexto histórico desse período caracteriza-se pelo debate das ideias liberais[15], que defendem a extensão universal do processo de escolarização por meio do Estado (BORGES*, et al*., 2011).

O primeiro período da República no Brasil não apresentou modificação no que se refere à responsabilidade dos poderes com relação à formação de professores; observa-se, na realidade, a continuidade da descentralização prevista na reforma constitucional de 1834, já citada anteriormente. Assim, a constituição de 24 de fevereiro de 1991 assegurou a União o dever para legislar no tocante ao ensino superior na Capital, e aos estados e municípios coube a responsabilidade sobre a instrução primária e profissional, inclusive o ensino normal. A ausência do governo federal no ensino primário e na formação de professores fez com que os estados organizassem independentemente seus respectivos sistemas. O estado de São Paulo, por ser o mais importante pólo econômico do país na época, foi também o que influenciou os outros estados no que tange a organização da educação (TANURI, 2000).

Portanto, a expansão do Padrão das Escolas Normais não garantiu avanços muito significativos na formação dos professores, o que culminou na abertura dos Institutos de Educação. Eles foram concebidos sobre inspiração da tendência pedagógica da Escola Nova[16], sendo que as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido em 1932 por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, projetado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

---

[15]A palavra liberal vem do latim *liber* (“livre”), no sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais idéias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos. GLOSSARIO HISTEDBR disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm.

[16] Escola Nova é a tendência pedagógica que compreende o aluno como sujeito da aprendizagem, assim, o professor deve colocar o aluno em condições propicias, para que, a partir de suas necessidades e interesses, procure o conhecimento e as experiências (LIBÂNEO, 2007).

Com a abertura dos institutos de Educação, buscou-se incorporar as exigências da pedagogia, que estava se consolidando como conhecimento científico, o que trouxe novamente para a cena da formação de professores a preparação didático-pedagógica (BORGES, *et al.,* 2011). Conforme observa-se no texto de Anísio Teixeira, escrito para descrever os motivos do decreto nº 3.810, de 19 de Março de 1932, que estabelecia a reorganização das Escolar Normais,

> A formação dos professores, assim comprehendida, é uma formação de tal ordem pratica, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos annexos de ensino primario, que devem funccionar como laboratorios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos methodos) e para a pratica do ensino (classes de applicação)[17](TEIXEIRA, 1932, p.110).

O decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, prevê a reorganização das Escolas Normais, com a previsão da ampliação e da equiparação do ciclo preparatório dessas escolas com o do ensino secundário federal, bem como a transformação do curso profissional para a Escola de professores (VIDAL *apud* TANURI, 2000). Essa nova organização traduz de maneira mais clara o espaço do preparo didático-pedagógico na formação dos professores. Com isso, tenta-se corrigir os equívocos das antigas escolas de formação de professores, que focalizavam somente nos conteúdos culturais a serem ministrados.

Todavia, a aplicação dos ideários da Escola Nova, defendida por Anísio Texeira e Fernando de Azevedo para a educação brasileira, não se efetivou com sucesso, pois além desses ideários da Escola Nova se chocarem com os ideários atuantes da pedagogia tradicional, muito presente no interior da escola, não havia condições objetivas de se efetivar, haja vista que não se encontravam professores e recursos didático-pedagógicos nas escolas preparadas para atender às tendências da Escola Nova (BORGES, *et al*., 2011).

Posteriormente, os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal foram transformados a nível universitário e serviram de base para organização e para implementação dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, a partir do decreto 1.190 de 4 de abril de 1939. Como resultado dessa elevação de nível universitário, os cursos de licenciaturas[18] e de Pedagogia[19]

[17] Nesta citação, manteve-se a ortografia utilizado pelo autor.
[18] Curso que formavam professores que atuavam nas várias disciplinas das escolas secundárias.
[19] Cursos que formavam professores para atuarem nas Escolas Normais.

adotam o modelo “3+1”. Assim, os três primeiros anos do curso destinavam-se ao estudo das disciplinas voltadas aos conteúdos cognitivos e culturais, e no último ano direcionava-se para uma formação pedagógica (SAVIANI, 2009).

Para a formação de professores para as escolas primárias, o decreto lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, que trata sobre as bases de organização do ensino normal, estabeleceu que:

> Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.
> Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Com o referido decreto, a nova organização das Escolas Normais deu-se em dois ciclos. No primeiro, instaurou-se o curso de regente de ensino primário, que recebia os alunos que haviam terminado o ensino primário. Esse ciclo correspondia ao ensino colegial da época, mas estava voltado à formação de professores auxiliares para atuar no ensino primário. A sua grade curricular correspondia às seguintes disciplinas:

> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8} Educação física.
> Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.
> Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.
> Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (Art. 7 do Decreto lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946)

Observa-se que as disciplinas presentes no curso de regente do ensino primário estavam mais relacionadas aos conteúdos da cultura geral, as mesmas aplicadas no ensino ginasial do curso secundário. Na grade curricular, as únicas disciplinas voltadas à dimensão didático-pedagógica eram as disciplinas de

“Psicologia e Pedagogia” e a disciplina de “Didática e pratica pedagógica” ofertadas na última série do ciclo.

O segundo ciclo das Escolas Normais ofertava o curso de professor do ensino primário, voltado aos alunos que concluíssem o curso de regente do ensino primário ou o ensino ginasial do curso secundário, e tinha a duração de 3 anos com a seguinte composição curricular:

> Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.
> Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.
> Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (Decreto lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946).

Nota-se que na organização curricular do curso de formação de professores do ensino primário estava mais presente a preparação didático-pedagógica, com mais disciplinas que tematizavam as questões do processo de ensino e de aprendizagem, uma formação que não se percebe nos cursos de regente do ensino primário, como já foi observado anteriormente.

Nesse contexto, os cursos de licenciaturas das disciplinas específicas estavam focados nos aspectos relacionados aos conteúdos culturais-cognitivos, relegando para segundo plano os aspectos didáticos-pedagógicos, que eram abordados somente no último ano de maneira superficial. Em relação aos cursos de Pedagogia e os cursos normais, existiu uma tensão entre os dois modelos, pois, embora os cursos tenham expandido os aspectos didático-pedagógicos em seus currículos, eles foram assimilados em uma abordagem de transmissão dos conhecimentos teóricos produzidos em relação aos aspectos didático-pedagógicos e não uma sólida formação que estivesse impregnada desses conceitos (SAVIANI, 2009).

Percebe-se que na formação de professores, a partir da expansão das Escolas Normais nos anos 30, houve um aumento das questões didático-pedagógicas nos currículos de formação. Porém, isso não foi suficiente para que

essas questões se tornassem pilares fundamentais nos cursos normais de licenciatura e de Pedagogia, com o predomínio ainda dos temas relacionados aos conteúdos culturais e cognitivos. Dessa forma, a proposta de Anísio Teixeira de tornar os cursos de formação em laboratórios de práticas de ensino não se efetivou.

Um outro documento importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No entanto, esse documento não apresentou grandes mudanças no que se refere à formação dos professores, pois conservou-se o mesmo padrão das escolas normais, separadas em ciclos com a mesma duração prevista até aquele momento, ou seja, 4 anos para o primeiro ciclo e 3 anos para o segundo ciclo. As alterações mais significativas foram a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, o que possibilitou que as escolas normais tivessem currículos diferenciados (TANURI, 2000).

Com o golpe militar em 1964, ocorreram alterações no campo educacional. A lei n.º 5.692 de 1971 estabeleceu mudanças no ensino primário e médio, denominando-se esses níveis de ensino de primeiro e segundo graus, respectivamente. Com a inserção do primeiro e segundo grau a partir dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais que foram substituídas pelos cursos de magistérios com duas habilitações, uma com duração de três anos, que habilitava a lecionar até 4ª série, a outra com duração de quatro anos, que habilitava o trabalho até a 6ª série. Para a atuação nas séries finais do ensino de primeiro e segundo graus, era necessária a formação nos cursos de licenciatura curta[20] ou plena[21]. Aos cursos de Pedagogia fora atribuída a função de formar professores para atuarem nos cursos de magistério e também nas demais profissões relacionadas à educação, como: direção, coordenação, supervisão e inspeção escolar (SAVIANI, 2009).

Esse novo modelo de formação de professores é reflexo da tendência da educação tecnicista implementada durante a ditadura militar, com fragmentação dos cursos e dos conteúdos presentes em seus currículos. A formação do magistério, para atuar nas primeiras séries do ensino de primeiro grau, sofreu várias críticas, sobretudo relacionadas ao distanciamento entre a teoria e a prática, entre o conteúdo e o método que ocorriam durante o curso. Também, apresentava

[20] Cursos de duração de 3 anos.
[21] Cursos com duração de 4 anos.

fragilidades no preparo dos docentes, havia a falta e também a inadequação dos livros didáticos e a dificuldade na realização dos estágios de prática de ensino. Tais questões levaram os cursos de magistério a tornarem-se uma opção pouca atrativa para os estudantes (TANURI, 2000).

Conforme Jacomeli (2010), a educação durante o período da ditadura militar estava voltada, já naquela época, à privatização do ensino, à institucionalização do ensino profissionalizante, à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao ensino de qualidade,à desmobilização do magistério que sofreu com uma legislação educacional contraditória e também à prevalência do tecnicismo pedagógico.

Observa-se que, durante o período da ditadura militar, predominou a utilização da Pedagogia tecnicista na educação. Nesse contexto, a formação dos professores manteve esse mesmo ideário, ou seja, as premissas de um ensino técnico, fragmentado, que buscava somente a profissionalização dos professores, ou seja, a certificação de um determinado sujeito para desenvolver uma determinada prática, ao invés de uma formação sólida, baseada em pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos que possibilitassem uma articulação entre teoria e pratica.

Contudo, a partir de 1980, observa-se que existe um afastamento em relação ao pensamento tecnicista e fragmentado posto até o momento. Surgiram, então, novas tendências educacionais sobre a formação de professores, pautados numa formação ampla, com destaque aos fatores sociais e históricos que permitiam o pensamento crítico. Assim, buscava-se oportunizar ao professor refletir sobre as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS *apud* BORGES et al., 2011).

Dessa forma, pode-se dizer que os cursos de formação de professores, principalmente os de habilitação específica em magistério, eram precários devido à forte influência da Pedagogia tecnicista que prevaleceu durante a ditadura militar, aliada à queda na procura dos cursos de magistério e um descontentamento com relação à profissão, o que levou os governos federais e estaduais implementarem propostas para revitalizarem esses cursos (TANURI, 2000).

Essa revitalização foi posta em execução, tanto que o Governo Federal criou no ano de 1982 os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM, doravante), com o objetivo de tentar resolver os problemas detectados nessa formação. Os centros se expandiram e ofereciam cursos de formação integral, com currículos pautados na formação geral e pedagógica dos

docentes, com forte ênfase nas práticas de ensino, o que resultou em uma melhora na qualidade da formação que era ofertada na época (PIMENTA *apud* BORGES *et al*., 2011).

Os CEFAMs foram implementados inicialmente em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, totalizando 55 centros, no ano de 1987. Por meio de um projeto para consolidação e expansão desses centros, eles foram ampliados para mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, com 120 unidades em todo o Brasil (CAVALCANTI *apud* TANURI, 2000).

Todavia,um dos maiores empecilhos para uma ampla implementação das propostas estabelecidas pelos CEFAMs foi a questão financeira, pois a verba era insuficiente para cumprir e manter o alto nível de educação proposto em seu plano inicial (MENEZES *et. al.,* 2015). Dessa forma, apesar dos centros apresentarem um resultado satisfatório, não conseguiram uma ampla expansão, o que demonstra, segundo a literatura estudada, uma ação da política de formação de professores pontual e fragmentada. Esse fato converge ao conceito de política social apresentado anteriormente, como uma resposta do Estado em relação às demandas da questão social, nesse caso, a formação dos professores, mas essa resposta não é apresentada de maneira universal e sim somente a uma determinada demanda, o que limita, substancialmente, o processo de formação de professores no Brasil.

A ruptura da tendência tecnicista na educação, aliada ao fim da ditadura militar no Brasil, alimentou a expectativa de que a problemática relacionada à formação de professor estaria perto de uma solução. Porém, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não atendeu essa expectativa, pois ainda possibilitou a realização de cursos de curta duração, como pode-s observar no artigo 62º dessa Lei, que estabelece que a formação dos professores para atuar na educação básica deve ser realizada em:

> [...] nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No que diz respeito à política de formação de professores referendada na LDB n.º 9.394/1996, Tanuri (2000) analisa que a formação de professores realizada

em institutos superiores de educação tende a ser realizada de maneira eminentemente prática, desvinculada das possibilidades de pesquisa e com professores com qualificação inferior àqueles exigidos nas universidades.

Com isso, a política de formação de professores, estabelecida pela LDB n.º 9.394/1996, abre espaço para as instituições de ensino, principalmente as de natureza privada, ofertarem cursos de curta duração com qualidade suspeita, tendo como única finalidade o aumento do número de professores, para atender à crescente ampliação da educação pública, sem se preocupar com questões necessárias para uma formação sólida e condizente com a realidade escolar. Por um lado, se a LDBEN n.º 9.394/1996, estabelecia que a formação de professores para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena,por outro lado, admitia-se também ainda a formação em nível médio para o trabalho na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, nota-se a despreocupação do Estado em proporcionar uma formação mais aprofundada aos professores que atuavam nos primeiros anos do processo de escolarização.

Com relação ao cenário de promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996, Borges *et al.* (2011) contextualizam que essa lei foi elaborada em meio a mudanças de paradigmas, de debates e de proposições, que estavam sustentados na ascensão dos governos neoliberais[22], orientados pelo Consenso de Washington[23], que orientava o ataque ao Estado regulador e a defesa do Estado liberal.

As políticas neoliberais criticam o caráter autoritário e regulador do Estado, pois, conforme os seus defensores, isso impede a realização da liberdade individual e da competição, que, consequentemente, não levaria à prosperidade econômica. Portanto, as políticas neoliberais propõem o afastamento do Estado das atividades econômicas e a implantação de reformas que garantissem a livre competição e a livre circulação do capital, sendo que a única ação reguladora se daria pelo

[22] Neoliberalismo – conceito que surgiu nos anos pós o final da Segunda Guerra Mundial efoi inspirado no liberalismo econômico clássico, mas modificado para atender as demandas do desenvolvimento do capital do século XX, tem seu marco fundamental no ano de 1947, em *Mont Saint Pélérin*, Suíça, onde reuniram-se importantes economistas e intelectuais conservadores contrários às tendências da época. Disponível em:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm, acessado em 03 de fevereiro de 2017.

[23] Consenso de Washington é o conjunto de medidas de caráter neoliberal que surgiram a partir de uma reunião realizada em novembro de 1989, em Washington, com a presença de diversos organismos financeiros internacionais, destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina (BOTIGLIERI; NETO, 2014).

mercado. Nesse sentido, as principais características das políticas neoliberais são: a privatização dos setores da economia nacional, a transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos, direitos sociais e gastos governamentais (MINTO, 2017).

Faleiros (2009) argumenta que as políticas dessa ordem acentuam as desigualdades e a polarização econômica entre os mais ricos e os mais pobres, pois, a partir de orientações como a globalização da economia e a expansão do capital financeiro, aumentou-se o desemprego e diminui-se o poder do Estado, dos sindicados e dos partidos dos trabalhadores.

Desse modo, as políticas neoliberais que influenciaram o Brasil na década de 90 objetivaram a manutenção da sociedade capitalista e o distanciamento das condições de vida dos trabalhadores em relação à burguesia. Com o propósito de alcançar à chamada “prosperidade econômica”, instalou-se uma política, à custa dos trabalhadores, que visava proporcionar maior lucratividade aos detentores do capital.

As diretrizes políticas de ordem neoliberal influenciaram, então, a gênese da legislação educacional da década de 90, o que justifica o fato da LDBENn.º 9.394/1996, no tocante à formação de professores, admitir a realização de cursos de licenciatura plena em institutos superiores de educação, pois transfere a responsabilidade do Estado, de fornecer a formação de professores, para as instituições de natureza privada, que ampliam a oferta de cursos desse segmento e, consequentemente, estabelece um novo mercado para essas instituições, que, não raro, priorizam mais a certificação do que realmente a formação dos sujeitos.

Outro fator que influenciou as políticas neoliberais foi a permissão para formação em nível médio para os professores da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Com essa possibilidade, de um professor com formação em nível inferior, justificava-se o pagamento de um salário menor também a esse profissional. Devido a isso, não seriam necessários grandes investimentos por parte do Estado para o pagamento do quadro de professores que atuam nesses níveis.

Conforme Lage e Souza (2010), as reformas educacionais a partir dos anos 90 tiveram como finalidade responder às exigências de adequação referentes à reestruturação capitalista. Assim, os principais documentos legais da política educacional brasileira apresentam como características fundamentais a descentralização administrativa e financeira, a priorização do ensino fundamental, a

parceria com o setor privado e a avaliação do rendimento escolar, características que reforçam a ideia de que as políticas neoliberais implementadas tendem a desvincular a obrigatoriedade do Estado com relação à Educação.

Feita as considerações sobre as políticas educacionais com relação à formação de professores até a década de 90, na próxima seção discorre-se sobre o Plano Nacional de Educação (2001-2011) no quesito formação de professores.

1.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2011) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ainda sobre a influência das discussões e dos paradigmas consequentes das políticas neoliberais presentes no Brasil, no final do século XX, foi gerido o Plano Nacional da Educação (PNE, de ora em diante) 2001-2011, sancionado pela lei n.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. O plano foi elaborado em parceria e colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e é reflexo dos acordos firmados pelo Brasil em diversas conferências e reuniões internacionais, como a Conferencia Nacional de Educação para Todos em Jomtien (1990), Conferência de Dacar (2000) e a Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (2001).

O PNE 2001-2011 apresentou a vigência de dez anos e teve como finalidade buscar as “ações integradas dos três níveis de governo, criando um entrelaçamento intergovernamental, consubstanciado no regime de colaboração, e abre as portas para a integração intragovernamental” (UNESCO, 2001, p.9).

No que se refere à formação de professores, o PNE 2001-2011 apresenta o capítulo IV - Magistério da Educação Básica, que estabelece que os cursos devem apresentar os seguintes princípios:

> a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinado na Educação Básica, bem nos conteúdos especificamente pedagógicos;
> b) ampla formação cultural;
> c) atividade docente como foco formativo;
> d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando teoria e prática pedagógica;
> e) pesquisa como princípio formativa;
> f) domínio das novas tecnologias de comunicação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;

> g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
> h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
> i) trabalho coletivo interdisciplinar;
> j) vivência, durante o curso de gestão democrática do ensino;
> k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
> l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (UNESCO, 2001, p.147).

Percebe-se no PNE 2001-2011 preocupações históricas que persistem ao longo do tempo, como é o caso do distanciamento entre os conteúdos culturais-cognitivos e os didático-pedagógicos (letra “a” da citação), fato que já fora citado em outros momentos deste trabalho, como na reestruturação das Escolas Normais, assim, nota-se que o PNE 2001-2011 evidencia a necessidade de superar tal distanciamento.

Outro ponto que se destaca como uma preocupação é a necessidade do contato com a realidade escolar (como consta na letra ”c” e “d”), também já observado em outras épocas, como, por exemplo, na reforma curricular das Escolas Normais em 1879.

Por outro lado, o PNE de 2001-2011 apresenta elementos importantes no que diz respeito aos cursos de formação de professores que até o momento não haviam sido evidenciados: pesquisa como princípio formativo (letra “e”), domínio das tecnologias de comunicação (letra “f”), análise das temáticas atuais com relação à sociedade, à cultura e à economia (letra “g”), inclusão das questões relativas aos alunos com necessidades especiais, questões de gênero e etnia (letra “h”)[24], a interdisciplinaridade e a gestão democrática (letras “i” e “j”), o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério (letra “k”) e o conhecimento referente as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da educação básica (letra “l”).Esses elementos que também estavam presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída em 2002, documento abordado mais adiante neste trabalho.

Com relação à elaboração do PNE 2001-2011, sobre a supervisão da UNESCO, Lage e Souza (2010) asseveram que as reformas educacionais no Brasil

[24] Assunto que está diretamente ligado ao objeto de estudo e foi abordado com mais profundidade no próximo capítulo.

estão à serviço dos organismos internacionais, que têm como objetivo estabelecer políticas de adequação às condições gerais de produção, impostas pelos processos de reestruturação da sociedade capitalista.

Ademais, Utiyama e Silva (2011), ao analisarem a influência da UNESCO nas políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990, acrescentam que a organização recomenda estratégias de ações, que visam oportunizar os indivíduos para o mercado de trabalho e a adaptação desses para a vida na sociedade. Dessa forma, para alcançar tais objetivos, a organização estabelece a defesa da educação tendo como referencial o sujeito, desconsiderando questões mais amplas da sociedade. Como pode-se observar no diagnóstico do Magistério da Educação básica presente no PNE 2001-2011.

> Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muito professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (UNESCO, 2001, p.141).

É possível observar nessa citação que o diagnóstico aponta para as condições de trabalho nas escolas como uma das causas pelo desinteresse pela profissão e a consequente ineficiência dos cursos de formação inicial. Todavia, são desconsideradas questões fundamentais que culminaram na precarização da escola pública e da situação em que ocorre o trabalho dos professores que nela atuam, pois essas condições são reflexos de aspectos sociais e históricos da sociedade capitalista que não investe na qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora. Assim, o diagnóstico destaca pontos referentes aos próprios sujeitos, os professores, como observa-se no seguinte trecho: “é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico”(UNESCO, 2001, p.141), assim, revela-se a intenção de não evidenciar o pensamento crítico com relação às questões estruturantes da

sociedade capitalista que refletem na educação, mas destina ao professor a tarefa de adaptar-se frente à realidade posta.

Outro ponto importante para a discussão que consta no diagnóstico do Magistério da Educação básica do PNE 2001-2011é visualizado no seguinte excerto: “Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto” (UNESCO, 2001, p.141). Verifica-se que as avaliações de desempenho dos profissionais do magistério têm um papel importante na elaboração das políticas de formação de professores. Nessa perspectiva, Xavier e Deitos (2006), ao analisarem o Estado e as políticas educacionais neoliberais, citam que culmina na área educacional um conjunto de controle social para o gerenciamento e operacionalização política, ideológica e de financiamento na reforma da educação, que acarretam em mecanismo de avaliação periódica dos professores, bem como, a análise de outros elementos da educação[25].

Assim**,** percebe-se que o PNE de 2001-2011 intensifica as estratégias das políticas neoliberais implementadas no final do século XX, orientadas pelos organismos internacionais para reorganização política fim de atender às demandas do capital. Portanto, ratifica-se a citação de Neto (2003, p. 23) em relação à política social e à política econômica de “que as políticas sociais não podem ser pensadas como autônomas em face da orientação macroeconômica”.

Em continuidade com essa perspectiva, o PNE de 200-2011, estabelece como metas 8 e 9:

> 8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superior de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidade de ensino.9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientaros processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores (UNESCO, 2001, p.151).

Em decorrência as metas 8 e 9 do PNE 2001-2011, no ano de 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB, doravante), que estabeleceram as primeiras mudanças e adaptações curriculares nos cursos que tinham como objetivo formar

[25] Outros elementos que visam o controle social na educação são, por exemplo, as avaliações em larga escala e o controle dos índices de retenção e evasão escolar.

professores; depois disso foram implementadas as diretrizes curriculares para cada curso especifico de licenciatura.

As DCNFPEB**,** em nível superior, para os cursos de licenciatura plena, foram instituídas pela resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e constituem um conjunto de princípios, de fundamentos e de procedimentos para serem observados com relação à organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino que ofertam cursos de formação de professores (2002, art. 1).

Conforme as Diretrizes, em seu artigo 7º, as Universidades poderiam organizar cursos de formação de professores, desde que fossem de licenciatura plena, a partir de seus projetos institucionais, sem incorporar os Institutos Superiores de Educação. Já as outras instituições que não tivessem autonomia universitária deveriam criar os Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores. Além das licenciaturas especificas e dos cursos de Pedagogia, poderiam ofertar o curso Normal Superior destinado à docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo as DCNFPEB (2002), o princípio norteador do exercício profissional dos professores é a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação e a prática profissional e a pesquisa como foco do processo de ensino e de aprendizagem (art. 3). Com relação à metodologia utilizada durante os cursos, as diretrizes privilegiam o procedimento metodológico de ação-reflexão-ação, com estimulo a estratégias de ensino baseadas na resolução de situações-problemas (art.5).

Scheibe (*apud* LAGE; SOUZA, 2010) aponta que a noção de competência que norteia as Diretrizes evidencia a aproximação das questões educacionais às regras da mercantilização, impondo uma nova concepção de formação de professores, com caráter que prioriza e enfatiza as questões práticas e técnicas do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a dimensão prática passa a ser o elemento fundamental para a seleção dos conteúdos dos currículos dos cursos de formação de professores. Conforme discute Gómes (*apud* DIAS; LOPES, 2003), a concepção de prática profissional pode ser distorcida, pois, para a solução de problemas que aparecem em situações práticas, é necessário considerar uma situação social mais complexa do que somente os elementos que estão explícitos naquela situação. Dessa maneira, ao basear os currículos de formação nas competências profissionais,

assume-se o compromisso com as questões técnicas e operacionais dos processos de ensino e de aprendizagem e abdica-se de questões teóricas e conceituais mais sólidas.

Como pode-se observar em diversos pontos apresentado pelas DCNFPEB (2002, art.3), quando trata sobre a coerência entre o que se oferece na formação inicial e a prática esperada do futuro professor, tem-se o seguinte:

> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
> d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Dessa forma, nota-se que as Diretrizes priorizam o desenvolvimento de um profissional que tem um perfil técnico, portanto, a constituição de competências, das capacidades pessoais, do “saber fazer”, são os pilares para essa formação, em detrimento dos conhecimentos culturais acumulados historicamente. Nessa perspectiva, Veiga (*apud* LAGE; SOUZA, 2010) reitera que tal concepção de formação, voltada para o treinamento das competências, é limitada e prejudica uma formação mais sólida, pois esse profissional, de perfil técnico e prático, será aquele que sabe realizar, mas não reconhece os fundamentos do fazer, muito menos reconhece todas as relações da realidade social mais ampla que influenciam a escola.

Outros pontos de destaque das DCNFPEB (2002) são a dimensão e o espaço curricular que a prática deve ocupar nos cursos de formação de professores. Sobre isso, destaca-se os parágrafos do artigo 12:

> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> §2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Observa-se que a orientação das Diretrizes é conduzir os currículos dos cursos de formação de professores a uma abordagem que utilize a prática como elemento articulador e constante, preocupação presente também no PNE 2001-2011. Com relação às questões que permeiam os aspectos referentes às reflexões entre teoria e prática, Martins e Duarte (2010, p.26) citam que:

> No âmbito do pensamento dialético os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um do outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários (Kopnin, 1978). Em conformidade com esse princípio, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.

Assim, a partir do pressuposto de indissociabilidade entre teoria e prática baseado no pensamento dialético da identidade dos contrários, que reconhece nos opostos fatores que se relacionam, na formação dos professores, bem como de qualquer outra área do conhecimento, deve estar presente a articulação entre teoria e prática.

Porém, ao se analisar as Diretrizes, percebe-se que existe uma tendência de se esvaziar o caráter teórico e priorizar as características práticas. Conforme explicitam Dias e Lopes (2003), um currículo baseado em atuações concretas e situações profissionais pode resultar no esvaziamento dos conteúdos dos diferentes conhecimentos em detrimento do saber técnico, de como realizar e organizar as atividades de ensino na escola para valorizar o desempenho, os resultados e a eficácia.

Martins e Duarte (2010) apontam essas características para a teoria da formação reflexiva de professores, a qual tem na prática o critério central da ação de formação, pelo qual o professor ou futuro professor deve problematizar o trabalho docente e levantar as alternativas necessárias para sua realização. Com base na resolução de problemas práticos imediatos, essa formação visa propor elaboração de ações adequadas aos contextos existentes, ou seja, significa preparar o sujeito para adaptar-se às condições postas sem priorizar a intervenção na realidade de maneira crítica com vistas à transformação social.

Portanto, percebe-se que a orientação das Diretrizes em estabelecer a competência como concepção nuclear dos cursos de formação inicial e o espaço que a dimensão prática ocupa nos currículos convergem para a mesma direção, ou seja, propor aos cursos iniciais referências técnicas e pragmáticas para a formação de professores.

Com relação aos currículos dos cursos, as DCNFPEB (2002) estabelecem que a carga horária mínima se efetivará em 2.800 (duas mil e oitocentas) horas; dessas, 400 (quatrocentas) horas devem ser de prática como componente curricular realizadas durante o curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a ser realizado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No artigo 14,as diretrizes enfatizam o caráter flexível dos currículos dos cursos de formação inicial, de forma que cada instituição possa construir projetos inovadores e próprios, com a previsão da integração dos eixos articuladores, podendo abranger as questões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conteúdos, dos fundamentos e ações pedagógicas, da formação comum e específica e da autonomia intelectual e profissional.

Nota-se na composição curricular presente nas Diretrizes (2002) um espaço para as questões práticas, ou seja, destina-se quase um terço da carga horária mínima dos cursos para atividades desse gênero. Outro fator de destaque é a questão da flexibilidade curricular que permite que possam ocorrer organizações curriculares diferentes, dependendo da proposta das instituições proponentes, pois pode-se considerar, para a elaboração dos currículos, questões regionais, específicas ou até mesmo uma organização curricular inovadora. Porém, os currículos de formação de professores, principalmente os dos cursos de Educação Física, objeto deste estudo, mantêm uma estrutura curricular semelhante.

Dessa maneira, as Diretrizes estabelecem um norteador para a organização dos diversos cursos de licenciatura, para os de Pedagogia e normal superior, pois existem características marcantes de uma política voltada à manutenção da sociedade capitalista, principalmente por meio de uma formação que privilegia os aspectos técnicos e práticos, que estão de acordo com a lógica mercantil de profissionalizar o professor, no sentido de tornar ele um profissional especialista em

resolver situações praticas dos processos de ensino e aprendizagem. Tal fato converge com o conceito de política social apresentado no início deste capitulo, como uma resposta do Estado frente à demanda da classe trabalhadora, mas que contribui em maior escala para a estrutura e manutenção das relações estabelecidas pela sociedade capitalista.

1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a partir do decreto nº 6.755, que estabeleceu a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES) para fomentar programas de formação inicial e continuada. A proposta, em vigor na política, era de “organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 1), tendo como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica e apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior (art.3).

Uma das ações provenientes da aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, doravante), aprovado pela portaria normativa nº9 de 30 de junho de 2009. O plano era destinado aos professores que estavam em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem a formação adequada, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB9394/96; ofertava, desse modo, cursos superiores em instituições públicas, possibilitando que os professores que não possuíam curso de licenciatura ou atuavam em uma área distinta da sua formação inicial se inscrevessem por meio da Plataforma Freire[26] em cursos de primeira licenciatura ou de segunda licenciatura nas modalidades de ensino presencial ou à distância.

[26] A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado pelo Ministério da Educação para realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PAFOR). O processo de pré-inscrição dos professores era realizado pela plataforma e posteriormente submetido as secretarias estaduais e municipais às Instituições de Ensino Superior públicas que ofertavam os cursos.

Com relação à implantação do PARFOR, Souza (2015) analisa que, apesar de serem oferecidos por meio do plano em Universidades públicas, esses cursos apresentaram uma estrutura e uma organização diferenciada da formação regular oferecida por essas instituições, pois a lógica de formação em serviço distancia-se da formação defendida historicamente pelas Universidades públicas, que buscam articular os processos de ensino, de pesquisa e de extensão. Assim, os cursos ofertados pelo PARFOR, em módulos, tendem a ofertar uma formação mais superficial do que a ofertada regularmente pelas instituições públicas. Outra questão levantada é o fato do plano priorizar a formação de profissionais que já estão no quadro do magistério, ao invés de incentivar o ingresso de novos profissionais no exercício da docência, fato esse contraditório, pois as demandas da educação básica indicam a necessidade de novos profissionais na educação.

Pesquisas realizadas sobre o PARFOR no estado do Paraná indicam dificuldades encontradas com relação à sua execução, como, por exemplo:dificuldade de acesso e permanência dos professores nos cursos devido à falta de incentivo financeiro para o deslocamento até o local de realização dos cursos; falta de apoio da direção escolar em organizar horários adequados para que os professores possam conciliar as atividades profissionais e acadêmicas. Esses motivos acarretaram numa baixa procura e alta taxa de desistência do programa no Estado (BAGANHA *et al.*, 2014).

Dessa forma, o PARFOR se apresentou como um plano para a formação dos professores que já estavam na rede pública de ensino e que não tinham formação condizente com a sua função. Apesar de alguns estudos apontarem que os cursos apresentaram limitações na realização e problemas organizacionais, o programa foi um espaço importante para a formação dos professores que já trabalhavam nas escolas públicas.

Um dos legados mais significativos do programa foi a realização dos cursos por Universidade públicas, pois possibilitou um estreitamento entre a relação do ensino superior, principalmente as Universidades e a educação básica, articulação fundamental para a discussão da melhoria da qualidade da educação.

Conforme Borges *et al.* (2011), outra inovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que contavam com representantes de várias instituições e eram presididos pelos secretários estaduais

de Educação de seus respectivo Estados. Os fóruns tinham como responsabilidade realizar diagnósticos e formular planos estratégicos em coparticipação, bem como realizar a avaliação e o acompanhamento das ações. O Ministério da Educação (MEC) tinha a responsabilidade de analisar e aprovar os planos estratégicos, incentivar as ações por meio de concessão de bolsas de estudos e de pesquisas para os professores e prestar apoio financeiro as instituições envolvidas.

Sobre a atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, destacam-se os resultados encontrados por Darcoleto e Masson (2012), que analisaram a atuação do Fórum no âmbito do Estado do Paraná. Apesar de reconhecerem o fórum como um espaço importante de articulação entre município, estado e união, e um espaço de discussão coletiva entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação de professores, identificaram serias limitações referentes às suas atribuições. A primeira diz respeito à presidência do fórum ficar sobre responsabilidade do Secretário de Educação do Estado, função de indicação política. Dessa forma, observou-se que as decisões tomadas privilegiavam os interesses do governo. A segunda questão é referente à atribuição ao fórum de planejar as ações no campo da formação de professores e ele mesmo ser responsável por fiscalizar essas ações, o que também facilita a tomada de decisão conforme interesses governamentais específicos. O terceiro apontamento enfatiza o fato de não ser realizado pelo fórum um levantamento minucioso das demandas relacionadas à formação de professores, o que fica evidenciado em cursos com vagas excessivas em regiões com pouca procura e a inexistência de cursos em algumas áreas que existe a necessidade efetiva da realização desses cursos.

Nessa direção, entende-se que os Fóruns são instrumentos importantes de avaliação e proposição da política de formação de professores, possibilitam o planejamento das ações por diferentes entes da federação e a discussão coletiva da temática, mas necessitam de uma reorganização que proporcione um funcionamento que garanta a efetivação de ações que realmente vão ao encontro das necessidades relacionadas à formação de professores para a educação básica.

1.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024, de ora em diante)[27] foi instituído por meio da lei nº 13.005/2014 e a partir daí passou a ser o articulador do Sistema Nacional de Educação, como base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, constituído a partir dos debates e apontamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e aprimorados e definidos pela interação com o Congresso Nacional, organizado em 20 metas (BRASIL, 2014).

No PNE 2014-2024, destacam-se as metas 12, 15, 16, 17 e 18 e suas respectivas estratégias no que se refere à formação e à valorização dos profissionais do magistério. Com relação à formação dos professores mais especificamente, elenca-se os seguintes pontos:

> 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;
> [...]
> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Segundo esse plano, a formação de professores deve ocorrer a nível superior, como já estava previsto em outros documentos como a LDBEN n.º

[27] A Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu que o plano nacional de educação, de duração decenal, tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam.

9394/96, tendo as instituições públicas e gratuitas como prioritárias para ofertar esses cursos. Tal elemento pode ser considerado um avanço em relação à formação de professores, pois experiências e pesquisas têm demonstrado que cursos de graduação e de pós-graduação em instituições públicas apresentam uma qualidade de ensino melhor do que os cursos de instituições privadas.

Outro ponto que merece destaque no PNE 2014-2024 é a meta 16, que prevê a formação em nível de pós-graduação a pelo menos metade dos professores que atuam na educação básica. Isso estimula não somente a formação inicial, mas também a formação continuada para os docentes, algo fundamental, pois o processo de formação não pode se extinguir nos cursos iniciais. Assim sendo, os cursos de formação continuada são espaços necessários para a manutenção e para o aprofundamento dos conhecimentos necessários à prática docente.

Com relação aos cursos de formação de professores, o Plano estabelece a seguinte estratégia:

> 15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

No dia 1º de julho de 2015,foram aprovadas, por meio da resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério[28] para a Educação Básica, que buscou articular os currículos de formação de professores com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Conforme Dourado (2015), o processo de elaboração das novas Diretrizes foi intensificado a partir da aprovação do PNE 2014-2024 e foi desenvolvido pela Comissão Bicameral de Formação de Professores[29], recomposta em 2014, que retomou os estudos realizados pelas comissões anteriores e, a partir das discussões

[28] Nas diretrizes, considera-se profissionais do magistério da educação básica aqueles que exercem a atividade de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica.
[29] Comissão composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, que em razão da revisão periódica do CNE foi várias vezes recomposta.

referentes às práticas curriculares dos cursos de licenciatura e à situação dos profissionais do magistério, elaborou-se uma minuta das Diretrizes que foram encaminhadas para a discussão pública. Tal discussão foi realizada com a participação de entidades acadêmico-cientificas e sindicais por meio de reuniões, eventos e conferências sobre a temática, incorporando nas propostas das Diretrizes algumas sugestões e proposições debatidas nesse processo.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (2015) são compostas por sete capítulos, que definem os princípios, os fundamentos, os procedimentos e a dinâmica a serem observados na política, na gestão, nos programas e nos cursos de formação de professores, e também o planejamento, a avaliação e a regulamentação das instituições que ofertam tais cursos.

No que se refere à formação inicial, as Diretrizes aplicam-se para os cursos das diferentes áreas do conhecimento, que visam à formação de professores para exercício da docência nas diversas etapas[30] e modalidades[31] de ensino da Educação Básica (artigo 2º). Portanto, as IES devem conceber os cursos de formação inicial a partir das políticas públicas de educação, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais e o padrão de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A articulação entre a política pública de educação e os cursos de formação inicial de professores deve estar presente na organização das IES, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme previsto no parágrafo 2º do artigo 1º das Diretrizes. Observa-se, dessa forma, que existe nas diretrizes uma preocupação de articular os cursos de formação de professores, em nível superior, com as políticas nacionais para a educação básica, tendência que já havia sido enfatizada mediante a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), conforme já discutido anteriormente neste capítulo.

Nas Diretrizes, pode-se destacar dois capítulos que tratam especificamente sobre os cursos de formação inicial: o Capítulo IV, denominado “Da formação inicial

[30] São etapas da educação básica conforme a LDBEN 9394/96 a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[31] São modalidade da Educação Básica conforme a LDBEN 9394/96 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola.

do magistério da educação básica em nível superior", e o capítulo V, intitulado "Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo".

No capítulo IV das Diretrizes, delimitam-se como cursos de formação inicial em nível superior os de graduação de licenciatura, os de formação pedagógica para graduados não licenciados e os de segunda licenciatura, sendo que essa formação deve ser ofertada "preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, cientifico e tecnológico e cultural" (Parágrafo 3º do artigo 9º).

Conceber a modalidade de ensino presencial como *lócus* da formação de professores é uma posição importante para quem defende a qualidade da educação, pois o processo de formação no ensino presencialmente proporciona troca de experiências, interação com os demais colegas e com o professor, fatores que não podem ser substituídos por fóruns e atividades em ambientes virtuais sem que se perca em termos de qualidade.

Considerando-se o contexto desta pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar à formação de professores em cursos à distância. Giolo (2008) analisa que é um erro pensar em cursos à distância quando se pretende preparar o sujeito para a atividade docente, pois esse modelo pode ser sem dúvida importante para o aprendizado e apropriação de alguns conhecimentos. Todavia, deve-se levar em conta que os professores irão encontrar uma turma de alunos vivos e presentes, e que para desempenhar essa função é necessário muito mais que alguns conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e de habilidades que não podem ser apreendidos somente nos livros, mas sim por meio da experiência, na prática da conivência, nos seminários, nas falas da sala de aula, nos corredores, possibilitando a apropriação da cultura e dos meios necessário para propiciar as mesmas experiências aos seus futuros alunos. E, principalmente, deve-se enfatizar o papel do professor como mediador, processo que é limitado quando o professor e aluno não se relacionam presencialmente durante as aulas, utilizando somente o ambiente virtual.

Portanto, a vivência das situações que o ensino superior propicia aos acadêmicos é fundamental para a sua formação, principalmente quando se trata da preparação para o trabalho do professor, pois esse terá a função de mediar a formação de outros sujeitos, no sentido de propiciar um processo que os humanize, que os leve à autonomia.

Martins e Duarte (2010, p.15) destacam que “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Sobre esse aspecto, os autores afirmam que o objetivo da educação escolar é a produção e a reprodução em cada sujeito das máximas capacidades já conquistadas do gênero humano[32], sendo que esse processo está condicionado à apropriação dos conhecimentos materiais e abstratos produzidos historicamente pelo trabalho dos homens.

Não obstante, na sociedade capitalista, a educação, principalmente da classe trabalhadora, não se materializa para essa condição, ou seja, da reprodução nos sujeitos da máxima capacidade do gênero humano já conquistada, mas reduz esse processo à aquisição de conhecimentos e de habilidades necessárias para a manutenção desse modo de produção, o que afasta da maior parte da população as máximas condições do gênero humano. Isso justifica o fato dos cursos de formação de professores para atuarem na educação básica não promoverem a apropriação dessas condições e muitos primarem pela fragmentação, pela simplificação dos conteúdos e por manterem o processo de alienação e da diferença tão propagados pela sociedade capitalista.

Outro elemento não menos importante a ser destacado nessa discussão, é que as diretrizes estabelecem que os cursos de formação inicial devam ocorrer ‘preferencialmente’ de forma presencial, o que sob nosso olhar, abre espaço para cursos de formação serem realizados na modalidade à distância. Dessa maneira, há uma crescente oferta e consequentemente matrícula de acadêmicos em cursos de licenciatura e Pedagogia nessa modalidade, como mostram os dados extraído do censo da Educação Superior dos anos de 2009, 2011 e 2013 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme quadro a seguir.

Quadro 1- Matrículas e cursos nas modalidades à distância nos cursos de graduação em licenciatura

Modalidade de ensino	2009		2011		2013	
	Matriculas	Cursos	Matriculas	Cursos	Matriculas	Cursos
A distancia	420.094	485	429.549	559	451.193	592

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior.

[32]Considera-se gênero humano as características dos humanos que foram criadas e desenvolvidas ao longa do processo histórico de apropriação da natureza pela atividade social e de objetivação dos seres humanos (Duarte, 2013, p.37).

Os dados demostram que existe uma expansão dos cursos à distância, que passaram de 485 cursos no ano de 2009 para 592 no ano de 2013, revelando um crescimento significativo. Outro aspecto interessante é quando se verifica a relação do número de cursos com o de matrículas: um curso mantém vários alunos matriculados, como, por exemplo, no ano de 2013, cada curso à distância teve em média aproximadamente 762 alunos, número elevado quando comparado com os dados do mesmo ano para os cursos presenciais[33], que foram em média aproximadamente 125 alunos matriculados por cursos.

Dessa forma, observa-se que os cursos à distância conseguem manter um número elevado de alunos com uma única estrutura curricular e com a contratação de menos docentes, o que justifica o fato desse segmento ser tão explorado pela iniciativa privada e tão difundido nos últimos anos.

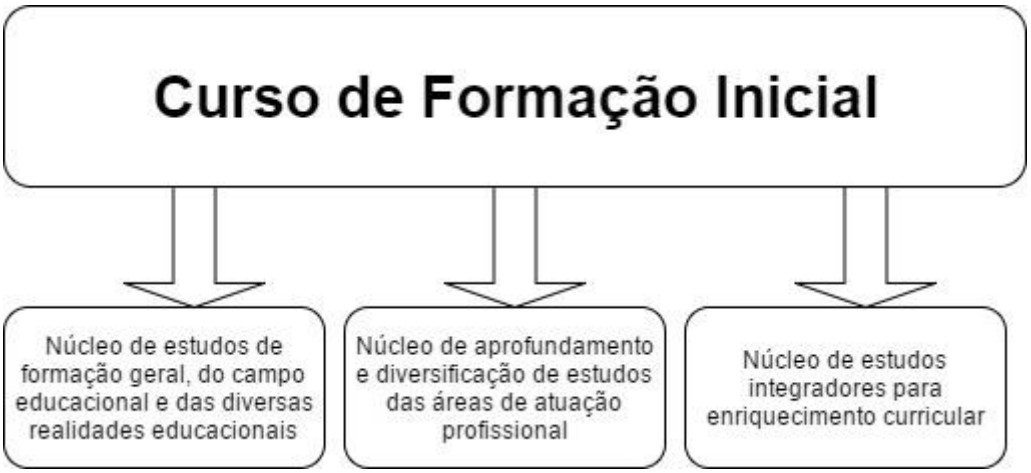
Com relação à ocupação do mercado de educação privada nos cursos de formação de professores, Martins e Duarte (2010) argumentam que a possibilidade desses cursos serem realizados na modalidade à distância não existe por acaso, mas atendem a fatores econômicos, sociais e claros interesses de classe, que beneficia o vasto mercado da educação privada.

Tais fatores reiteram considerações já observadas no decorrer deste trabalho em relação à política de formação de professores, que em uma via, atendem à demanda da classe trabalhadora em relação a oferta da educação, mas que por outro lado,cedem em maior intensidade às necessidades do capital.

Sobre a estrutura dos cursos de formação inicial, as Diretrizes estabelecem que os cursos de licenciatura devem apresentar projeto próprio de identidade, articulado com os cursos de bacharelado, tecnólogos e outros cursos de licenciaturas, e um projeto formativo que assegure aos acadêmicos o domínio dos conteúdos específicos da área da atuação, fundamentos e metodologias, bem como as tecnologias. Assim, as Diretrizes regulamentam que os cursos, com respeito à diversidade nacional e à autonomia institucional, devem ser constituídos de três núcleos, conforme a imagem exposta na sequência.

[33] Conforme censo do Ensino Superior do ano de 2013, os cursos de graduação em licenciatura apresentaram 922.981 matriculas distribuídas em 7.328 cursos (INEP, 2013).

Figura 1 - Estrutura dos cursos de formação inicial segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (2015)



Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério (2015).

O núcleo de estudo de formação geral, do campo educacional e das diversas realidades sociais, como exposto na imagem, articula os conteúdos das áreas específicas e interdisciplinares com os conhecimentos multidimensionais e interdisciplinares sobre o ser humano e as práticas educativas, temáticas referentes aos fundamentos e às metodologias de ensino, à legislação educacional, ao processo de organização e de gestão, às políticas de financiamento, à avaliação e ao currículo, assim como outras temáticas.

O núcleo de aprofundamento e de diversificação de estudos das áreas de atuação profissional incluem conteúdos específicos e pedagógicos, com prioridade ao projeto pedagógico de cada instituição em sincronia com os sistemas de ensino e atendendo às demandas sociais.

Enquanto o núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular compreende a promoção de seminários, de projetos de iniciação cientifica, de iniciação à docência, de residência docente, de monitoria e de extensão, como outros projetos que devem estar articulados ao projeto institucional da IES e diretamente orientados pelo corpo docente da instituição. Ainda, contempla outras atividades práticas articuladas aos sistemas de ensino e instituições educativas, atividades de comunicação e expressão com a finalidade de aquisição e apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, de interpretar e de criar conexões com a vida social.

No tocante à estrutura curricular dos cursos, houve uma nova regulamentação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada

em Nível Superior de Profissionais do Magistério (2015), que alterou a resoluçãonº2 do CNE/CP (2002), conforme quadro comparativo apresentado a seguir.

Quadro 2 - Comparação entre a estrutura curricular da resolução CNE/CP 2 (2002) e a resolução nº2 (2015)

	RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.
Tempo mínimo para integralização	3 anos	4 anos.
Carga horária mínima.	2800 horas	3200
Prática como componente curricular	400 horas – Vivenciadas ao longo do curso.	400horas - Distribuídas ao longo do processo formativo.
Estágio supervisionado		400 horas - 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.
Conteúdos curriculares/ Atividades formativas	1800 horas - Aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais.	2.200 horas - Dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos.
Atividades complementares	200 horas - Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	200 horas -Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: Conselho Nacional de Educação (CNE).

A partir do quadro, observa-se que a mudança mais significativa com relação à estrutura curricular dos cursos de formação inicial a partir das Diretrizes (2015) foi o acréscimo na carga horária das disciplinas curriculares, que acarretou no aumento do tempo mínimo de integralização e da carga horária mínima que passaram, respectivamente, para 4 anos e 3.200 horas.

O aumento da carga horária inicial possibilita que mais conteúdos sejam ofertados nos cursos de formação inicial, pois obriga necessariamente a implementação de novas disciplinas ou expansão da carga horária das existentes. Assim, com essa nova estrutura, os cursos de formação inicial tendem a ofertar mais subsídios teóricos aos futuros professores.

Porém, para os cursos em funcionamento, existe o prazo de 2 anos a partir da data de publicação das Diretrizes para adaptação das definições exigidas por ela. Dessa forma, a maior parte dos cursos está em fase de reestruturação e readequação curricular, sendo que os resultados práticos referentes à aprovação das Diretrizes ainda não se efetivaram.

Outro elemento que diz respeito à formação de professores e que está em consonância com o PNE 2014-2024, aprovado recentemente, é a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que revogou o decreto n.º 6.755/2009 que tratava sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, abordada neste trabalho. Todavia, a nova Política não será analisada nesta pesquisa, dado que ela foi aprovada pelo antigo governo Dilma Rousseff e não chegou a ser regulamentada e implementada pelo Ministério da Educação. Ademais, percebe-se por meio das diversas medidas e ações tomadas na nova composição do governo federal, que não se teve a intenção de dar continuidade às políticas adotadas pela gestão anterior.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Neste capítulo, inicialmente buscou-se contextualizar o conceito de *necessidade educacional especial*, tendo em vista que existem divergências na terminologia e nos critérios usados para definir o público alvo da Educação Especial.

Posteriormente, discutiu-se a relação da Educação Física Escolar e as práticas pedagógicas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, identificou-se por meio das resoluções e das diretrizes que norteiam a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, informações dos cursos de licenciatura em Educação Física sobre os conteúdos relacionados a área Educação Especial.

E no último item, ainda contempla pesquisas realizadas (teses e dissertações) no cenário acadêmico, objetivando verificar as produções existente que tratam da temática da formação de professores em Educação Física e a temática da Educação Especial.

2.1 O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

O termo *Necessidade Educacional Especial* foi utilizado pela primeira vez no relatório de Warnock, em 1978, que recebeu esse nome em homenagem a Helen Mary Warnock, pesquisadora que liderou uma investigação sobre o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em escolas da Inglaterra, Escócia e País de Gales. Warnock propôs que se abandonasse o paradigma médico baseado na classificação pela deficiência e se optasse pelo paradigma educacional a partir da identificação, da descrição e da avaliação das necessidades educativas especiais (MEIRELES-COELHO *et al*., 2007).

O relatório apresenta que o conceito de necessidade educacional especial contempla “não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK *apud* MEIRELES-COELHO *et al*., 2007, p.180).

Esse conceito foi descrito com base principalmente dos dados estatísticos apresentados, pois, na época, conforme levantamento evidenciado no relatório, 20% de todas as crianças poderiam apresentar alguma necessidade educacional especial, permanente ou temporária, no decorrer de sua trajetória educacional. Todavia, somente 2% estaria relacionado a alguma deficiência e apenas um percentual muito baixo era de grau severo (BRASIL, 2006).

O relatório revela que as dificuldades de aprendizagem não eram exclusividade apenas dos alunos com deficiência, mas também de outra parcela do alunado. Logo, as ações que visavam à superação dessas dificuldades deveriam ser pensadas para todos, sugerindo que a avaliação não deveria basear-se na caracterização do aluno, como exposto no seguinte trecho do relatório: “descrever alguém como deficiente não transmite nenhum tipo de ajuda educacional, e, conseqüentemente da provisão que é requerida”[34] (WARNOCK, 1978, p. 37).

Assim, buscou-se abandonar essa visão fragmentada, pautada nas características negativas e ampliar para um conceito que apontasse para as possibilidades educacionais da criança. Ou como se defende neste trabalho, verificar o que está por trás do rótulo de deficiência.

Conforme Meireles-Coelho *et al*. (2007), os estudos de Warnock representaram uma mudança conceitual com relação à Educação Especial, pois, além de afirmar que é objetivo da educação apoiar todos os alunos a superar suas dificuldades, sejam elas temporárias ou permanentes, indica que deve ser utilizado meios, técnicas e métodos de ensino especializados para que o aluno possa ter acesso aos conteúdos curriculares. Dessa forma, o relatório estabelece que, ao ser identificada a necessidade do aluno, deve-se adotar adaptações e modificações curriculares e arquitetônicas, bem como a possibilidade de o aluno com necessidade educacional especial frequentar concomitantemente a escola especial e a escola regular, sugerindo também a redução do número de alunos por sala.

Além do relatório supracitado, outro documento que lidou com a terminologia no campo das necessidades educacionais especiais foi a Declaração de Salamanca (1994, p. 3), que as definiu como abrangendo "todas aquelas crianças ou jovens

---

[34]Texto original em inglês: Moreover, to describe someone as handicapped conveys nothing of the type of educational help, and hence of provision that is required, disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem". Conforme esse documento, as escolas regulares que trabalham na perspectiva da educação inclusiva devem se caracterizar como ambientes que proporcionam condições de igualdade de oportunidades e participação de todos. Nesse sentido, devem trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagem e assegurar aos alunos adaptações curriculares, estratégias apropriadas e condições de igualdade no processo de aprendizagem.

No entanto, observa-se que, apesar de existirem estudos e pesquisas relevantes a cerca desse assunto como documentos de referência que apontavam para mudanças educacionais nos anos 80 e 90, as concepções e as práticas educativas que vigoram no interior da escola, muitas delas, ainda não conseguem superar os paradigmas de uma educação hegemônica e, portanto, encontram grandes dificuldades com relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ter clareza sobre os conceitos e as terminologias referentes aos alunos que são atendidos pela Educação Especial é importante para se definir e para se encaminhar práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos.

Meletti e Bueno (2011) destacam que se deve dar atenção especial à amplitude do termo necessidade educacional especial, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, pois também pode-se classificar nessa categoria alunos com histórico de fracasso escolar.

Omete (2001, p.47) também sugere cuidado na utilização do termo:

> Essa terminologia genérica pode até sugerir igualdades ou semelhanças onde não há e ignorar as diferenças que precisam ser levadas em conta. A ampla gama de necessidades passou a ser referida por necessidades educacionais especiais, como se deixassem de ser elementos cruciais à natureza e à extensão de tais necessidades. Mesmo utilizando o termo genérico necessidades educacionais especiais, as necessidades especiais e específicas outrora referidas por deficiências não deixam de existir e suas particularidades muitas vezes precisam ser rigorosamente consideradas em qualquer programa de intervenção.

Assim, apesar dessa terminologia ter a intenção de trabalhar com uma forma menos pejorativa e discriminatória no tocante aos alunos atendidos pela Educação Especial e, portanto, representar um olhar mais positivo sobre esse aluno, é preciso ter cuidado para não ampliar demasiadamente o conceito, levando para a Educação Especial alunos que não deveriam estar ali.

Para Fernandes (2006), o conceito de necessidades educacionais especiais amplia o olhar das dificuldades de aprendizagem para além dos decorrentes por quadros vinculados à deficiência, uma vez que muito dos problemas de aprendizagem apresentado pelos alunos têm origem no caráter elitista e homogenizante presentes nas práticas escolares e reforçados pela sociedade.

Melettie Bueno (2011), ao analisarem as políticas de inclusão no Brasil destacam que quando se cria uma proposição imprecisa sobre os alunos com necessidades educacionais especiais contribui-se para a manutenção de uma situação de indefinição com relação à aplicação de uma política educacional que se contraponha ao caráter seletivo e excludente que historicamente tem se apresentado no pais.

Em decorrência dessa imprecisão sobre os alunos que devem ser atendidos pela educação especial, foi necessária, segundo Fernandes (2006), uma redefinição dos conceitos e dos grupos que realmente necessitem de recursos e de apoios especializados.

Dessa forma, nota-se que os documentos que norteiam a Educação Especial no Brasil seguiram as tendências e influências internacionais e introduziram o temo *necessidades educacionais especiais* nas discussões referentes a área, com a finalidade de orientar os sistemas educacionais a garantir aos alunos o acesso a aprendizagem, por meios mais adequados.

Como pode-se observar no documento de referência do estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006, p.44),

> [...] a expressão necessidades educacionais especiais sugere a existência de um problema de aprendizagem, mas não apenas isto indica que recursos e serviços educacionais diferenciados daquele comumente utilizados no contexto escolar, para maioria dos alunos, serão indicados.

Nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), reconhece-se que existe um enorme contingente de alunos com problemas e dificuldades de aprendizagem advindos de inúmeros fatores, muitos deles atrelados às condições socioenômicas e pedagógicas desfavoráveis. Esse é o caso das crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, alunos afrodescendentes, indígenas, moradores do campo, entre outros grupos, que sofreram ou sofrem algum tipo de exclusão que podem

levar a uma necessidade educacional especial que não necessariamente é oriunda de uma deficiência, de uma limitação ou distúrbio.

No entanto, a Educação Especial não se destina a todos os grupos de alunos que podem apresentar alguma dificuldade de aprendizagem. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) define que a oferta de serviços e de apoio especializados dessa área se destinam às crianças, aos jovens e aos adultos com necessidades educacionais permanentes, em função de:

> **- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento**, vinculados a distúrbio, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltipla deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
> **- Dificuldades de comunicação e sinalização**, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocegos, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;
> - **superdotação ou altas habilidades** que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração na oferta de acesso aos conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 45).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento de referência nacional, define os alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial como:

- Alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, por meio da interação com as diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, repertorio de interesse restritivo, repetitivo e estereotipado, neste grupo incluem-se os alunos com espectro autista e psicose infantil;
- Alunos com altas habildiade/superdotação – aqueles que possuem elevado potencial em qualquer uma das áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, sejam elas isoladas ou combinadas.

Conforme pontuam Meletti e Bueno (2011), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a categoria referente à dificuldade de aprendizagem é suprimida, assim, nesse documento, o público ao

qual se destina à Educação Especial está mais circunscrita à condição de deficiência. Definição esta que adotamos no desenvolvimento dessa pesquisa.

Percebe-se que entre os documentos aqui mencionados no que compete à definição ao público alvo da Educação Especial há uma dissonância. As Diretrizes Curriculares da Educação Especial orientam para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), indicando que esses alunos são os que têm necessidades educacionais especiais permanentes. Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que esses alunos são os que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nota-se que o documento de referência do estado do Paraná é mais amplo no que se refere aos alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial, pois prevê que os alunos com limitação e/ou distúrbio de aprendizagem, como é o caso dos alunos com dislexia, disgrafia, discalculia, também devem ser atendidos pelos serviços da Educação Especial.

Historicamente, os alunos que frequentavam a Educação Especial eram somente os que apresentam alguma deficiência; porém, com a ampliação do debate sobre os direitos humanos e a necessidade da escola de atender a todos, adequando os seus currículos, meios e estratégias de ensino, percebeu-se que por questões sociais, econômicas e culturais muitos alunos apresentavam necessidades educacionais especiais. Assim, a Educação Especial buscou caracterizar qual é grupo de alunos que serão atendidos pelos seus serviços e apoios.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é um componente curricular obrigatório da educação básica. Conforme o parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), sua pratica só é facultativa a alguns casos previstos na constituição[35]. Contudo, a partir da

[35] Conforme artigo 26, parágrafo 3º da LDBEN (1996), a prática da educação física é facultativa aos alunos que:cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; sejam maior de trinta anos de idade; estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparados pelo decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1996 (neste caso inclui-se os alunos considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer

aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a reforma do ensino médio, a Educação Física, assim como a arte, sociologia e filosofia, é assegurada nesse nível de ensino somente como práticas e estudos, desobrigando a sua presença na condição de disciplina nos três anos do ensino médio.

A presença da Educação Física como disciplina escolar no Brasil ocorreu no século XIX, em 1851, com a Reforma de Couto Ferraz. Três anos após a aprovação da reforma, no ensino primário foi obrigatória a presença da disciplina de ginástica e no ensino secundário da disciplina de dança. Na sequência, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e fosse ofertada nas Escolas Normais; contudo, isso não ocorreu em todas as instâncias, somente na capital da república (na época o Rio de Janeiro), e nas escolas militares. A partir de 1920, outros estados começam a incluir a Educação Física nos currículos escolares, como o nome mais frequente de ginástica (DARIDO, 2008).

Nessa direção, tratando-se da Educação Física, pode-se dizer que essa "ao longo de sua história, assumiu diversos papéis que se relacionaram ao momento histórico pelo qual se norteou e pela concepção cultural vigente que a conduziu" (PERES, 2008, p.27). Assim, a Educação Física escolar, como qualquer outra área, passou por influencias históricas que determinaram suas práticas.

Entre os anos de 1889 e 1930, a concepção predominante da Educação Física era a higienista, a qual se caracterizava pelo uso dos exercícios físicos para a manutenção da saúde e com a finalidade de se tornar um agente de saneamento público (PERES, 2008). Castellani Filho (1994) afirma que as ações da Educação Física Higienista serviram para o projeto da classe dominante de eugenização[36] da população, pois, após a independência do Brasil, havia um temor de que a população negra, aliada aos portugueses com vocação para recolonização, tomassem o poder. Desse modo a Educação Física deveria contribuir para o fortalecimento do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade do cidadão branco, adepto à política nacionalista e identificado com a classe dominante para transformá-lo como o responsável pela reprodução do novo brasileiro.

---

nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados) e os que tenham prole.

[36]"Eugenização é um processo que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizou-se para tanto da esterilização de pessoas com deficiência, exames pré-nupciais e de proibição de casamentos consangüíneos" (BRASIL, 1998, p.19).

A partir de 1930, com o Estado Novo, marcado pelo governo de Getúlio Vargas, as influências na Educação Física adivinham das instituições militares, que estimulavam a manutenção da ordem social e a formação de alunos que poderiam ingressar no serviço militar e aumentar o potencial dos que estariam a serviço da nação (PERES, 2008).

Durante as concepções higienista e militarista, a Educação Física era considerada uma disciplina fundamentalmente prática e, assim, não necessitava de uma fundamentação teórica, não havendo diferença evidente entre a Educação Física praticada nas escolas e nas instituições militares (DARIDO, 2008).

Entre os anos de 1945 a 1964, a Educação Física sofreu influência do modelo americano conhecido como Escola Nova, predominando o discurso de que a área deveria ser utilizada como meio de educação. Por meio da educação do movimento seria capaz de promover a educação integral; porém, conforme destaca Darido (2008), por mais que nessa época se identifique uma mudança em relação ao discurso, as práticas permaneceram inalteradas.

Com a instalação da ditadura militar a Educação Física passa a contribuir para o projeto de desenvolvimento do país, haja vista que o objetivo era o progresso e o crescimento socioeconômico; o esporte e a performance esportiva passam ser o eixo central da disciplina (CASTELLANI FILHO, 1994). Nessa fase, conhecida como Educação Física competivista, o esporte de alto nível e o atleta aluno são o foco principal da Educação Física, que se utiliza do esporte de rendimento como sua principal fonte de ensino (PERES, 2008)

Percebe-se que as raízes históricas que influenciaram a constituição da Educação Física no Brasil não contribuem para a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais na disciplina. Com exceção da influência da Escola Nova, que não alterou significativamente as intervenções práticas, as tendências higienista, militarista e competivista abrem pouco espaço para os alunos que apresentam diferenças, sejam elas cognitivas, físicas ou sensoriais. Assim, a Educação Física sob influencia dessas tendências apresentava atitudes seletivas e excludentes, que valorizam o rendimento, os padrões técnicos e a repetição dos movimentos, aspectos considerados barreiras à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, conforme Darido (2008), nos anos 80, as tendências que influenciaram a Educação Física sofreram críticas, principalmente do meio

acadêmico, iniciando, nessa área, um processo de valorização com relação aos conhecimentos produzidos pela ciência. O resultado foi a elaboração de diversas abordagens da Educação Física, todas tendo em comum a tentativa de romper com os modelos mecânicos.

Pensar em abordagens para a Educação Física que se contrapõem aos modelos predominantes até a década de 80 é um passo importante para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física.

Entretanto, nota-se que a prática de exercícios físicos sistematizados para as pessoas com deficiência, a princípio, ocorreu em instituições especializadas, baseadas em um modelo médico, dado que, conforme aponta Adams, citado por Borella (2010), foi na Grécia em torno de 480 a.c. que ocorreu o primeiro registro sobre o uso da ginástica médica para corrigir a fraqueza nos corpos dos alunos.

O modelo médico foi sustentado até início do século XX, com base nos métodos de ginástica para a promoção da saúde, do vigor físico e mental das pessoas com deficiência (COSTA; WINCKLER, 2012).

Segundo Gomes (2007), somente entre os anos de 1900 e 1950 que houve uma transição da ginástica médica para a esportiva com relação à atividade física para as pessoas com deficiência. Tal mudança foi motivada pela ociosidade que os soldados, que voltavam da guerra com algum tipo de deficiência física, enfrentavam na época;assim, uma das alternativas propostas foi a utilização do esporte para a reabilitação. Os médicos foram os primeiros a desenvolverem nas escolas e universidades, programas de exercícios físicos para as pessoas com deficiência e, em consequência, deram-se as primeiras produções, registrando nessa área as condições de inadaptação, etiologias e sintomas (GOMES, 2007)

As primeiras modalidades esportivas utilizadas para as pessoas com deficiência física, como lesões medulares e amputações, foram o tiro com arco, o polo, o *Netball* e o basquete em cadeira de rodas, sendo que um dos grandes marcos históricos dessa área foi a realização dos Jogos de Stoke Mandeville em 1948, paralelamente à realização dos Jogos Olímpicos (PARSONO; WINCKLER, 2012).

Almeida (2017, p. 84) destaca 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, somente a partir de 1970 que os conhecimentos relacionados à Educação Física e às pessoas com deficiência começaram a ter um enfoque educacional, com uma postura mais pedagógica, voltados para a escola (GOMES, 2007).

A partir desse contexto, percebe-se que o campo da Educação Física que atua com os alunos com necessidades educacionais especiais passou por influencias do modelo médico e esportivo, que objetivavam a reabilitação desses sujeitos para o convívio social. Esses modelos, apesar de terem contribuído para integração das pessoas com deficiência, auxiliaram para a compreensão de que esses alunos, por não atenderem ao padrão de normalidade imposto pela sociedade, deveriam ser tratados. Nesse entendimento, a ginástica, o esporte e os exercícios físicos de modo geral serviam de instrumento para esse processo. No entanto, a Educação Física para as pessoas com necessidades educacionais especiais deveria afastar-se do modelo médico e assumir o caráter educacional, abandonar a excessiva valorização de conceitos, classificações e nomenclaturas médicas e enxergar nesses alunos suas capacidades, potencialidades e descobrir estratégias que possibilitem todos os alunos participarem de todas as atividades.

Percebe-se que as preocupações acadêmicas com essa área ainda são recentes e carecem de aprofundamento. Uma das inquietações repousa sobre a terminologia utilizada, principalmente para definir o nome da disciplina que congrega esses conhecimentos, haja vista que não há um consenso. Segundo Borella (2010), um dos termos mais utilizados e difundidos é a Educação Física Adaptada.

Conforme Pedrinelli e Verenguer (2005, p.4), a Educação Física Adaptada é “uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas”.

Nesse sentido, entende-se que a Educação Física Adaptada não se diferencia em relação aos objetivos e aos conteúdos da Educação Física, mas está relacionada a técnicas, métodos e formas diferenciadas que podem ser aplicadas aos alunos com deficiência (BUENO; RESA, 1995). Assim sendo, o planejamento do professor deve atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, por meio das adaptações e de recursos diferenciados.

Nota-se que a terminologia Educação Física Adaptada é utilizada para se referir à área que tem como finalidade a atuação profissional, estudos e pesquisas

em torno da atividade física para as pessoas que possuem alguma necessidade especial, tendo como foco as demandas, sejam os recursos físicos, pedagógicos, metodológicos que possibilitam que todos os alunos tenham acesso às diversas manifestações da cultural corporal.

Gomes (2007) destaca que, entre os estudiosos da área, surge a concepção de que toda atividade física é adaptada, pois ela é adaptada para a crianças, para o idoso, para a gestante, para o obeso, enfim, para todo e qualquer indivíduo, com a finalidade de respeitar as limitações e as potencialidades de cada grupo de pessoas.

Como já mencionado anteriormente, neste trabalho, optou-se em utilizar a nomenclatura “Educação Física para alunos com necessidades educacionais especiais”, pois acredita-se que se próxima mais do modelo educacional inclusivo, portanto, mais adequado à perspectiva deste estudo.

Com relação ao trabalho da disciplina com o aluno com necessidade educacional especial pautado em um viés educacional, parte-se do princípio que as práticas pedagógicas devem estar ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, nas idéias de Vigotski, que é referência ao tratar do contexto da Educação Especial. Vigostki (1997) defende que, apesar de existirem peculiaridades no ser humano, as leis gerais do desenvolvimento para as crianças com e sem deficiência são as mesmas.

Assim, ao explicar o processo de desenvolvimento, Vigotski (1997) utiliza o conceito de zona de desenvolvimento atual e iminente. A zona de desenvolvimento atual é tudo aquilo que a criança realiza de forma independente, o que já está amadurecido, enquanto que a zona de desenvolvimento iminente representa as possibilidades de desenvolvimento, ou seja, o que está em curso de desenvolvimento (PRESTES, 2010). Para Vigotski, a boa instrução é aquela que trabalha com a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as funções que estão em processo de amadurecimento, pois é infrutífero ensinar uma criança o que ela já sabe realizar sozinha; ou seja, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (ROSSETTO, 2009).

Porém, observa-se que nas práticas escolares ainda há uma valorização das funções que a criança já consegue realizar ao invés de explorar os processos que estão em curso, em iminência de acontecer, principalmente quando se fala do aluno com necessidade educacional especial, o que acaba limitando o processo de desenvolvimento dessa criança.

Entende-se que nas aulas de Educação Física as atividades de ensino devem estar voltadas para as funções em que as crianças ainda não conseguem realizar com autonomia, ou seja, as que estão na zona iminente. Contudo, para que isso ocorra,o professor deve reconhecer e propor atividades que favoreçam esses processos, para que essas funções se consolidem.

No que concerne à Educação Física, compreende-se que seu objeto de estudo é a cultura corporal, ou seja, os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade com relação ao movimento, como os jogos, as danças, as lutas, os esportes, entre outras expressões, que devem ser transmitidas aos alunos na escola (COLETIVO, 1992). Para Leontiev (1978), a cultura tem papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, pois é por meio das relações que estabelece com ela que o indivíduo se humaniza. No nascimento, o indivíduo pertence a espécie humana; por intermédio de suas características biológicas ele estabelece um processo de apropriação das características culturais que são próprias do gênero humano e passa de um ser biológico a um ser cultural.

Nesse sentido, as atividades da cultura corporal são fundamentais para que os indivíduos se apropriem das características do gênero humano, e, portanto, desenvolvam não somente as funções biológicas, mas também as culturais. As funções biológicas, conhecidas como elementares, são as que estão presentes nos humanos desde o nascimento, como os reflexos, os processos rudimentares; as funções culturais, conhecidas como superiores, são as funções mais complexas, tipicamente humanas como o pensamento, o raciocínio, a percepção, a atenção, a consciência, entre outras (ROSSETTO, 2009).

Com relação às funções psicológicas superiores, elas aparecem em dois planos durante o processo de desenvolvimento da criança. O primeiro como uma categoria inter-psicológica, em função da conduta coletiva, como uma forma de interação, colaboração, uma adaptação ao meio social; o segundo, como uma categoria intra-psicológica, uma conduta individual da criança, ou seja, um processo de organização interna (VIGOSTKI, 1997).

A partir dessa perspectiva, ou seja, da Psicologia Histórico Cultural, as aulas de Educação Física, por meio das atividades que fazem parte da cultura corporal, podem propiciar o desenvolvimento de diversas funções psicológicas superiores. Por exemplo, em uma aula de ginástica, o aluno requer atenção para aprender os

movimentos, utiliza a memória para guardar as sequências de uma série, requer criatividade para propor e inventar combinações, essas funções são requisitadas aos alunos no plano inter-psicológico que são organizadas e internalizadas para o plano intra-psicológico. Como destacado, esse processo é válido para as crianças com e sem necessidades educacionais especiais.

No entender de Vigotski (1997),um dos fundamentos relacionado ao desenvolvimento dos sujeitos com deficiência é o mecanismo de compensação, conforme explica Rossetto (2009, p.50):

> A partir do pensamente de Vigotski, entende-se que o mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas caracteriza-se como um possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e com a sociedade. O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito envolve-se na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam sua história.

Ou seja, é por meio das atividades coletivas, como os jogos, brincadeiras, entre outras atividades ofertadas nas aulas de Educação Física, que a disciplina pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, dessa forma, auxiliar para o processo de compensação e ajudar os alunos com deficiência a superarem as suas dificuldades.

Vigotski (1997) destaca que a consciência das dificuldades derivadas da deficiência se converte na principal força para o desenvolvimento psíquico, por meio da compensação. A partir dessa perspectiva, os alunos com deficiência inseridos na aula de Educação Física no ensino regular, mediante as diversas relações sociais, do coletivo, interagindo com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, estão em um ambiente mais propício para compensar suas dificuldades advindas da deficiência. Dessa maneira, a prática pedagógica da disciplina deve favorecer essa oportunidade, por meio de atividades que possibilitem a interação social e a colaboração entre os estudantes.

Nessa direção, Beyer (2005) destaca que é importante que a educação proposta para as crianças com necessidades educacionais especiais seja marcada pela promoção variada e rica de vivências sociais, em virtude de que é por meio das interações sociais que a criança passa a construir estruturas cognitivas e também linguísticas mais complexas.

Como é exemplificado por Silva (2016), ao analisar as possibilidades da Educação Física tendo em vista os fundamentos da Psicologia Histórico Cultural:

> A possibilidade de andar, correr, saltar, entre outras habilidades “motoras”, só se materializarão se forem criadas relações sociais em que tais habilidades sejam aprendidas. Essa aprendizagem não é apenas motora, mas implica em toda reorganização de estruturas psíquicas (cognitivas, afetivas), já que andar, por exemplo, não é apenas a execução mecânica de um movimento de colocar alternadamente uma perna na frente da outra, com o uso de certa força e equilíbrio. Além disso, esse movimento é aprendido num dado contexto social, em que a criança, por exemplo, aprende a importância desta habilidade, os ganhos que podem oferecer a ela, desde melhor locomoção ao carinho dos cuidadores (SILVA, 2016, p. 114).

Nota-se que a aprendizagem dos movimentos que compõem as expressões da cultura corporal gera uma série de organizações internas na criança, que contribuem para o seu desenvolvimento. No que compete ao aluno com necessidade educacional especial, por exemplo, ao aprender movimentos específicos das atividades rítmicas nas aulas de Educação Física, esse pode apresentar, além da aquisição da habilidade motora, ganhos qualitativos em suas funções psicológicas superiores, bem como, a possibilidade de expressar suas emoções e sentimentos por meio da dança.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas da Educação Física devem ser planejadas para propiciar aos alunos as diversas possibilidades que a cultura corporal oferece, tendo em vista o respeito às características e às diferenças individuais, conforme pontua Silva (2014, p. 193):

> A Educação Física – juntamente com a colaboração ativa externa do aluno, isto é, com a colaboração do professor como um indivíduo mais desenvolvido e experiente, assume um papel crucial na formação psíquica do aluno. Desse modo, o professor assume uma função crucial na prática pedagógica, que em nada pode ser comparada com a simples interação de um aluno com o outro, por mais experiente que ele possa ser.

A partir dessa perspectiva, o professor, tendo em vista o seu papel social como sujeito mais experiente, deve mediar as relações que as crianças e adolescentes estabelecem durante a realização das aulas. O professor, ao realizar uma atividade, deve agir intencionalmente para promover a interação entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, para que os alunos compreendam, respeitem e valorizem as diferenças que existem. Por exemplo, ao aplicar um jogo em uma turma que tenha um aluno com deficiência intelectual, o

professor, além de possibilitar meios diferenciados que favoreçam o entendimento das regras, deve propiciar que os alunos tenham atitudes de respeito e de compreensão com relação aquele aluno que apresenta uma limitação cognitiva.

No que concerne ao papel do professor, Cruz (2005) afirma que ele deve ter como propósito potencializar as possibilidades de participação desses alunos em programas relacionados ao movimento corporal, sendo que não se deve reduzir a problemática somente a questões estruturais, pois adequar as condições de acesso ao prédio escolar pouco colaboram com a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na escola.

Portanto, apesar de se reconhecer a falta de estrutura e de acessibilidade nas escolas, principalmente as públicas, investir somente nessa questão não é o suficiente para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que a pratica pedagógica do professor é um aspecto fundamental. Assim, construir uma rampa de acesso para ao ginásio esportivo da escola não garantirá a inclusão dos alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física se o professor não tiver subsídios teóricos e metodológicos necessário para atender as necessidades desse aluno.

Destarte, corroboramos com Ribeiro (2009), ao afirmar que as atividades devem ser elaboradas a partir de:

> [...] 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)

Assim, o professor deve conhecer o aluno com o intuito de identificar quais são suas potencialidades e limitações e, a partir desse levantamento, planejar as atividades, tendo em vista os conteúdos da disciplina e desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

Almeida (2017) argumenta que se deve dar atenção às individualidades, pois parte-se do pressuposto que cada aluno possui características físicas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais diferenciadas que lhe permitem interagir com a realidade e no meio em que vive. Para tanto, o planejamento deve possibilitar ao professor adequar suas estratégias de ensino e intervenções para que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas.

Segundo Rossetto (2009), o aluno com deficiência se desenvolve de maneira peculiar, tem sua singularidade e pode chegar ao mesmo nível de desenvolvimento de outros sem deficiência, mas em função da deficiência, percorre outros caminhos. Isso será possível, desde que seja oportunizado as condições e os instrumentos necessários para ultrapassar suas limitações. Assim, para que os alunos com necessidades educacionais participem das aulas de Educação Física e, consequentemente, consigam se apropriar das expressões da cultura corporal, é imprescindível que sejam oportunizadas condições adequadas para que isso aconteça.

Uma das possibilidades que pode proporcionar condições favoráveis ao ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física são as adaptações nas práticas pedagógicas. As adaptações não implicam em modificações com relação aos conteúdos e aos objetivos, mas em estratégias e mudanças nas atividades que possam oportunizar a participação de todos (RIBEIRO, 2009; BORELLA, 2010; MAHL, 2010).Ou seja, o conteúdo a ser trabalhado com esse aluno é o mesmo; porém, a maneira como o professor vai trabalhar deverá sofrer alterações.

Como se sabe, existem inúmeras possibilidades de adaptações nas atividades que envolvem a Educação Física, como a utilização de dispositivos sonoros, explicações mais claras e objetivas, marcações realizadas na quadra, entre outras. Essas estratégias podem ser utilizadas pelos professores para garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais a participação nas atividades e o desenvolvimento com autonomia e independência.

Conforme Coll, citado por Costa e Musnter (2017), as adaptações que tornam o currículo acessível exigem uma constante avaliação do processo de escolarização e a contextualização das propostas sugeridas pelos especialistas envolvidos nesse processo. Assim, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006, p.54, grifos nossos),

> A ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais a serem atendidos na **escola regular** está condicionada à adoção de currículos abertos e flexíveis e ao efetivo funcionamento **dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados,** necessários para o acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os serviços de apoio pedagógico especializados se realizam no contexto da sala de aula ou em contra turno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos físicos e materiais que tem como objetivo proporcionar a complementação ou suplementação do currículo aos alunos com necessidades educacionais especiais, a saber, os profissionais intérpretes de Libras, os professores de apoio permanente, as salas de recursos, os professores especializados, os centro de atendimento, são exemplos de recursos e serviços ofertados (PARANÁ, 2006).

Acredita-se que esses serviços especializados devem contribuir para a inclusão dos alunos nas escolas regulares. Assim, o mais adequado é que o professor de Educação Física trabalhe em conjunto com esses serviços, com a finalidade de avaliar e reorganizar as adaptações realizadas para os alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas. Essa atuação pode potencializar as intervenções realizadas, haja vista que o professor da sala de recursos pode acrescentar algumas informações importantes a respeito das características e potencialidades dos alunos atendidos ou até mesmo propor sugestões metodológicas, da mesma forma que o professor de Educação Física pode contribuir com informações acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos atendidos pelos serviços e apoios especializados.

Contudo, sabe-se que a realidade nos sistemas de ensino, com a falta de profissionais, falta de hora atividade e momentos de estudos e reflexões de toda a equipe pedagógica, dificulta a realização desse trabalho em conjunto, do professor do ensino regular e dos serviços e apoios especializados, o que se configura em uma barreira com relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No tocante aos conteúdos da Educação Física e aos alunos com necessidades educacionais especiais, Almeida (2017) diz que é indispensável que eles não estejam desvinculados da realidade da escola e dos próprios alunos, uma vez que a prática pedagógica deve estar articulada ao contexto e à realidade social; e que os conteúdos trabalhados com o aluno com necessidades educacional especial sejam os mesmos dos trabalhados com os alunos sem necessidade educacional especial.

As aulas de Educação Física devem explorar as manifestações da cultura corporal, como as ginásticas, as danças, as lutas, as atividades lúdicas e

recreativas. Por meio das diversas práticas corporais ofertadas pela disciplina, os alunos com necessidades educacionais especiais podem interagir com os demais colegas e vivenciar situações propícias à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ribeiro (2009) afirma que a inclusão provoca a Educação Física na escola a proporcionar um ensino que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais oferecidas até o momento, como as modalidades esportivas. Porém,acredita-se não se deve abandonar o esporte como um conteúdo da Educação Física na escola, pois é um dos conteúdos mais significativos e relevante para os alunos, mas explorar também as outras possibilidades que a disciplina pode ofertar.

Outro aspecto pedagógico que pode contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física são os jogos cooperativos**.** Conforme destaca Brotto (1999), a partir dessas atividades é possível promover a inclusão de todos, por meio da oportunidade de participação, pois a finalidade dos jogos cooperativos e que os alunos joguem com o outro e não contra o outro, interagindo e participando da mesma atividade.

A expansão da prática dos jogos cooperativos não deve ser colocada como verdade única e absoluta em oposição à competição, de forma a querer eliminá-la. Assim, para uma boa condução didático-pedagógica, é necessária uma elaboração dialética que considera tanto a cooperação como a competição como recursos para o processo de ensino aprendizagem (LOVISOLO *et al.,* 2013).

Pode-se dizer que, ao refletir sobre a pratica pedagógica da Educação Física, não se pode valorizar em demasia um conteúdo ou um aspecto da disciplina, mas considerar dialeticamente os elementos que a compõe. Por exemplo, quando se utiliza os jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física, não se pode trabalhar somente na perspectiva da competição ou da cooperação, nesse sentido, a escolha das atividades, das estratégias e o meio de ensino desse tema da cultura corporal devem contemplar ambos os aspectos, pois mesmo nas atividades competitivas é importante que exista a cooperação entre os participantes para atingir os objetivos propostos.

Destarte, a Educação Física tem diversos elementos que contribuem para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; porém, reconhece-se que existem desafios que precisam ser superados para que isso aconteça. Um desses desafios está relacionado à formação dos professores, a qual tem como

pressuposto fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, temática desenvolvida a seguir.

2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como observado na seção anterior, nas reflexões realizadas no decorrer deste trabalho, é um direito do aluno com necessidade educacional especial ter um currículo e organizações adequadas para atender às suas necessidades, conforme previsto na LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Não obstante, nem tudo o que está previsto na lei se efetiva na prática, conforme a realidade tem mostrado. Atualmente, há ainda inúmeras dificuldades para se atender aos alunos que se encontram inseridos no ensino regular e uma dessas dificuldades articula-se com a formação de professores. Formar professores com subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar com todo tipo de alunado tem se caracterizado como uma prática distante da realidade de nossas escolas.

É um consenso entre boa parte dos estudiosos da área da Educação Especial, ao se tratar da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a necessidade da formação para os professores, tendo em vista o contexto complexo e da sala de aula e o público alvo da Educação Especial.

Com relação aos aspectos legais, diversos documentos que tratam sobre a educação e a Educação Especial evidenciam a formação de professores para o trabalho com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, assegura aos alunos da Educação Especial “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”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevêem que, para a organização da Educação Especial em classes comuns,são necessários “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 47).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p.) assegura que para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, é necessário garantir nos sistemas de ensino a "formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar".

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, incube o poder público o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015).

Assim, nota-se que os documentos de referência nacionais explicitam a necessidade do professor da classe regular com formação adequada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Entende-se que os conteúdos e temas referentes à Educação Especial não são exclusivos dos cursos de formação de professores específicos da área, mas devem estar presentes em todos os cursos que se objetiva formar professores.

Essa temática também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), quando trata sobre a estrutura e currículos dos cursos de formação inicial em seu artigo 13, parágrafo 2º, que diz:

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

Nota-se que as Diretrizes asseguram que os cursos de formação contemplem em seus currículos conteúdos sobre a Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Com relação aos conteúdos destinados à Educação Especial nos cursos de licenciaturas, verifica-se que essa temática foi contemplada em 1994 por meio da Portaria n.º 1.793 (BRASIL/MEC, 1994), que recomendava a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciatura". Porém, trata-se de uma recomendação e não de uma obrigatoriedade, o que indica que ainda hoje a grande maioria dos cursos de licenciatura não adotou essa portaria.

Nessa direção, Chacon (2004) investigou as grades curriculares de cursos de Pedagogia e Psicologia de 33 Universidades brasileiras com a finalidade de verificar se a partir da publicação da portaria houve alguma alteração no que concerne às disciplinas que contemplavam a Educação Especial. Constatou-seque sete cursos de Pedagogia e 3 de Psicologia haviam realizado adequações em suas grades curriculares tendo em vista o conteúdo da portaria. Dos 33 cursos, apenas 10 atenderam à portaria.

Sobre a disciplina de Libras em cursos de formação de professores, o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, artigo 3º, estabelece que:

> A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, s/p.).

A obrigatoriedade da inserção da disciplina que aborde a Libras nos cursos de formação é um avanço significativo para as discussões referentes ao processo de educação dos alunos surdos, tendo em vista a sua singularidade linguística.

Adams (2017), ao pesquisar 9 cursos de IES públicas do estado de Goiás, por meio da aplicação de questionário e de entrevistas com os acadêmicos, identificou que os alunos vêem relevância na inserção da disciplina de Libras no curso de formação inicial; todavia, constatou que a falta de uma determinação pela legislação de uma ementa que seja comum a todos os cursos e de uma carga horária mínima são problemas a serem superados.

No que se refere aos cursos de Educação Física, Borella (2010) constatou que foi um dos primeiros cursos de licenciatura que inseriu na matriz curricular disciplinas que abordam essa temática, como é o caso do curso de Educação Física

da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon.

A partir da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), que institui o mínimo de conteúdos e carga horária para os cursos de licenciatura plena e bacharel em Educação Física, o parecer 2015/87 do Conselho Federal de Educação sugere que uma das disciplinas que os cursos devem ofertar é "Educação Física e Esporte Especial (atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla)".

Os cursos, então, começaram a ofertar pelo menos uma disciplina que tratava sobre a questão da pessoa com deficiência, em algumas matrizes ela apareceu como obrigatória em outras como optativa (BORELLA, 2010).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, de 31 de março de 2004, no artigo 6º, consta que uma das competências e habilidades que os cursos de Educação Física devem formar é:

> Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos*, pessoas portadoras de deficiências*, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, s/p., grifos nossos).

Com relação à organização curricular dos cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) estabelecem que cabe às IES definir as denominações, as ementas e a carga horária que devem articular as unidades de conhecimento de formação específica[37] e ampliada[38] em coerência com competências e habilidades que se deseja almejar na formação acadêmica. Em seu artigo 7, parágrafo 4º, destaca-se que:

---

[37] Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), a formação específica deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; e c) Didático-pedagógico.

[38] Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), a formação ampliada a deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; e c) Produção do conhecimento científico e tecnológico.

> As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, *às necessidades das pessoas portadoras de deficiência* e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, s/p., grifos nossos).

Desse modo, existem orientações para que os cursos de Educação Física insiram em suas matrizes curriculares disciplinas que abordem conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, conforme aponta Louzada (2017), apesar dos avanços com a inserção e ampliação da carga horária de disciplinas que atendem à temática, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas, uma vez que todos esses avanços são observados em um pilar muito mais teórico do que prático.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) estabelecem que a formação deve estar guiada pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. E conforme já discutido no capítulo 1, os conteúdos que compõem a formação do professor devem ser abordados tendo em vista a totalidade, ou seja, a não fragmentação dos aspectos teóricos e práticos, o que vale também para os conteúdos referentes à Educação Especial.

Segundo Riberio (2009), há uma valorização da teórica sobre a prática, não havendo uma relação dialética entre esses conhecimentos. Isso resulta na formação de um professor que não reconhece a sua prática como um campo rico de informações e de conhecimentos a serem explorados.

Nesse contexto, considera-se também que as intervenções pedagógicas que não estão pautadas em um referencial teórico norteador, por meio de um modelo dinâmico, que não é revisto de acordo com as necessidades e peculiaridades dos alunos, não consegue respeitar as diversidades e diferenças que os alunos da Educação Especial apresentam.

Assim, entende-se que é necessário que os cursos de formação inicial oportunizem aos acadêmicos uma relação dialética entre teoria e prática referente aos conteúdos da Educação Especial, ou seja, que tenham uma consistente fundamentação teórica; porém, estreitamente relacionada à realidade e ao contexto da escola e do aluno.

Lima e Facci (2012, p.84) colaboram para a discussão argumentando que:

> O professor não deve ser apenas um aplicador de métodos e técnicas específicas para atender a determinadas necessidades especiais, mas deve estar preparado para lidar com aluno do Ensino Regular e Especial, e deve estar sempre aberto a revisões acerca do referencial teórico que adota para conduzir a prática. Nesse sentido, o professor precisa ter conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, da relação ensino-aprendizagem, além de estar atento a aspectos político-econômicos do sistema educacional.

Considerando a afirmação anterior, a formação em Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais deve proporcionar aos acadêmicos reflexões, vivências acerca de como se dá a relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal para esses alunos, bem como ofertar conhecimentos referentes aos aspectos políticos, educacionais e conceituais da Educação Especial.

A oferta nos cursos de graduação em Educação Física de uma disciplina bem estruturada voltada ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais pode contribuir para que o professor possa enfrentar os desafios educacionais, com uma postura crítica, reflexiva e participativa (BORELLA, 2010).

No entanto, considera-se que, por mais que seja um dos elementos fundamentais, somente uma ou duas disciplinas não irão formar o professor para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme já foi observado em outras pesquisas (GOMES, 2007; BORELLA, 2010; BRABO, 2013, CUNHA, 2015).

Participar de atividades de pesquisa e de extensão também contribuem para a formação acadêmica, bem como a realização dos estágios supervisionados podem ser experiências valiosas. Isso tudo contribuirá para sua formação, para que saia do curso com conhecimentos básicos para trabalhar com esse aluno.

Assim, a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais é uma necessidade que pode ser dar por diversos ângulos, seja pelas disciplinas e seus conteúdos, pelos projetos de extensão, pesquisa e/ou estagio supervisionado.

No intuito de nos aprofundarmos a respeito desse assunto, buscou-se as dissertações e teses produzidas no Brasil[39] disponíveis no BDTD (Banco de teses e dissertações), do período de 2007 a 2017. As principais pesquisas relacionadas à

[39] Optou-se em descrever somente as pesquisas que tratam sobre a formação inicial em Educação Física, excluindo-se aquelas que falavam sobre outras licenciaturas e formação continuada.

Formação inicial do professor de Educação Física e os conteúdos relacionados à Educação especial encontradas estão descritas nos parágrafos subsequentes.

Gomes (2007) apresentou sua tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Análise da disciplina Educação Física Especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná”. A pesquisa teve como objetivo verificar como as disciplinas de Educação Física Especial eram trabalhadas nessas instituições, por meio de entrevista com 11 docentes e questionários com 463 acadêmicos. Constatou-se que a maioria dos docentes utilizava em suas aulas o modelo médico e educacional, com ênfase no modelo médico; todos os professores eram favoráveis à inclusão e se manifestaram preocupados com a capacitação dos acadêmicos no que se refere ao atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais[40]. Com relação aos acadêmicos, a maioria considerou que a disciplina é importante, no entanto, apontaram para lacunas quanto à preparação para a inclusão escolar, pois julgaram necessário a realização de mais atividades práticas e de estágio supervisionado sobre a temática.

A pesquisa realizada por Borella (2010) em sua tese de doutorado foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada “Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física”. Identificou e analisou as características das disciplinas que compõem a área da Atividade Física Adaptada, envolvendo 101 cursos de licenciatura e 59 cursos de bacharelado em 114 IES do Brasil por meio da aplicação de questionário com os coordenadores. A partir da análise dos dados, verificou que, tendo em vista os conhecimentos que o professor de Educação Física deve ter para realizar uma prática pedagógica coerente e consistente, os cursos necessitam de uma reestruturação curricular na disciplina para que os profissionais possam desenvolver competências para aceitar a diversidade e buscar soluções didático-pedagógicas para o ensino das pessoas com deficiência[41].

A tese desenvolvida por Oliveira (2011) no programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, com o título “Educação Física Especial e currículo: (in) formação para a educação inclusiva”, analisou a produção

[40] Optou-se em respeitar a terminologia utilizada na pesquisa.
[41] Optou-se em respeitar a terminologia utilizada na pesquisa.

acadêmica sobre a Educação Física Especial entre os anos de 2000 e 2010, o currículo de 11 cursos de Educação Física da Bahia e entrevistou 7 professores/pesquisadores que atuavam na área, com o objetivo de conhecer como era abordado nos cursos os conhecimentos produzidos na área da Educação Física Especial. Após a análise dos dados, o autor inferiu que as produções cientificas da área no período pesquisado enfatizavam o desafio de formar os professores de Educação Física na perspectiva da inclusão, porém continuaram produzindo e tratando o conhecimento como forma de legitimar as práticas segregadoras.

Cunha (2015), em sua dissertação, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com o título “Formação inicial do professor de Educação Física e a inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular”, objetivou compreender como um curso de Educação Física de Santa Catarina formava o professor para lidar com os alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Por meio da aplicação de questionários a 39 estudantes e 15 docentes, o autor verificou que a formação inicial apresentava lacunas e fragilidades que estavam relacionadas aos conteúdos abordados nas disciplinas e na compreensão dos docentes em relação aos alunos com deficiência.

A dissertação de mestrado produzida por Almeida (2017), no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com o título “Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais”, por meio de um estudo de caso com levantamento documental e entrevistas com docentes, investigou se as disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso de licenciatura em Educação Física do Paraná contribuíam para a formação dos professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. O autor verificou que, das 36 disciplinas ofertadas no ano letivo de 2016, 16 abordaram alguma temática referente a conteúdos da Educação Especial, e dessas, 10 professores mencionaram que em suas práticas pedagógicas contemplavam conteúdos sobre a temática articulados com os demais. Assim, constatou que a interação interdisciplinar é 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.

Louzada (2017) apresentou dissertação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com o título “Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física”. A pesquisa investigou a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial em seis cursos de Educação Física oferecidos em IES públicas do estado de São Paulo, por meio da análise documental dos planos de ensino e entrevistas com os coordenadores de curso. a autora verificou que os cursos ofertam disciplinas voltadas à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; porém, existem divergências na formação docente em relação a compreensão do público alvo da Educação Especial, fundamentos e princípios que regem a oferta da disciplina de Libras. Sobre os coordenadores, a pesquisa revelou que apresentam pouco conhecimento das normativas relacionadas à educação inclusiva. Ao final, inferiu-se que embora sejam poucas e pontuais, as disciplinas e as ações desenvolvidas pelas IES contribuíram significativamente para o processo de formação dos professores.

Essas pesquisas demonstram que nos cursos de Educação Física são ofertados conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especais, principalmente com a realização de uma ou duas disciplinas sobre a temática. Todavia, nota-se que, tendo em vista principalmente os desafios apresentados com relação à inclusão desses alunos no ensino regular, os conteúdos ainda não são suficientes para capacitar os acadêmicos a realizarem tal atuação. Ademais, identificou-se que existe a necessidade de mais momentos que aproximem os acadêmicos de atividades práticas relacionadas à Educação Especial que poderiam ser ofertadas por meio de estágios supervisionados ou projetos de extensão. Outra característica levantada na pesquisa é sobre a importância dessa temática também ser explorados por outras disciplinas do curso, por meio de uma abordagem interdisciplinar.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa. Diante disso, dedicou-se a descrever e a defender a opção teórico e metodológica utilizada, com vistas a atender aos objetivos propostos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa descritiva. Conforme Gil (2008, p.28), as pesquisas dessa natureza “têm como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis”.

Justifica-se uma pesquisa dessa natureza, pois pretendeu-se investigar se a formação inicial dos professores de Educação Física de instituições públicas e privadas do Oeste do Paraná, por meio da opinião dos alunos-formandos e dos docentes, contribui para o trabalho a ser desenvolvido com alunos com necessidade educacionais especiais inseridos no ensino regular.

As pesquisas descritivas podem ir além da simples descrição dos dados ou levantamento de possíveis relações existentes entre variáveis, e, ao procurar desvelar a natureza dessas relações, se aproximam muito das pesquisas de natureza explicativa (GIL, 2008).

Em relação aos procedimentos técnicos, essa pesquisa se classifica como uma pesquisa de campo, que, segundo Lakatos e Marconi (1997), são aquelas cuja finalidade é levantar informações e/ou conhecimentos em relação a determinado problema, por meio da coleta de dados referentes a um determinado fenômeno, tal como ele se apresenta espontaneamente. Contudo, não se pode confundir a pesquisa de campo com a mera coleta dos dados, pois exige-se controles adequados e objetivos pré-definidos que orientam o que e como se deve coletar.

Segundo Gil (2008), as pesquisas de campo diferem dos levantamentos de campo, pois procuram aprofundar as questões propostas e não somente distribuir as características de uma população conforme determinadas variáveis. Desse modo, o

planejamento de estudo se apresenta com maior flexibilidade, e os objetivos podem ser readequados durante o decorrer da realização da pesquisa.

As pesquisas de campos, conforme Lakatos e Marconi (1997, p.189), apresentam as seguintes vantagens e desvantagens:

> As *vantagens*:
> a) Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
> b) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos.
> *Desvantagens:*
> a) Pequeno grau de controle sobre a. situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados.
> b) O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas.

Tendo em vista os objetivos propostos, fez-se necessário a utilização da pesquisa documental, que, conforme Gil (2008), são as pesquisas que utilizam documentos como fonte de dados. Esses que podem ser fontes de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento analítico, ou documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados.

Os documentos analisados nesse estudo são considerados de primeira mão, pois foram fonte de coleta de dados, as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do Oeste do Paraná e os planos de ensino das disciplinas que trabalham com a temática relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outras fontes de coleta de dados que foram utilizadas nesta pesquisa foi a aplicação de questionários aos acadêmicos do último período dos cursos e a realização de entrevistas com os coordenadores e professores do curso, instrumentos e procedimentos que serão detalhados a seguir.

3.2 COLETA DOS DADOS

3.2.1 Escolha dos instrumentos e fontes de coleta dos dados

A escolha dos dados e instrumentos de coleta foi realizada tendo em vista as questões iniciais levantadas nessa pesquisa, com a finalidade de identificar

elementos que pudessem responder ao objetivo principal, a saber, verificar como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Assim, escolheu-se os instrumentos e fontes de coleta de dados conforme quadro a seguir.

Quadro 3 - Instrumentos e fontes de coleta de dados.

Questionamentos	Fontes	Instrumentos de coleta
Quais são as disciplinas e conteúdos nos cursos de Educação Física referentes à Educação Especial?	- Matrizes curriculares; - Planos de ensino das disciplinas que estão diretamente relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Analise documental
Existem projetos de pesquisa e extensão que atendem à área da Educação Especial nos cursos de Educação Física?	- Coordenadores dos cursos.	Entrevistas
Qual a concepção dos professores da área da Educação Especial em relação a formação inicial e os conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais?	- Professores da área da Educação Especial.	Entrevistas
Qual a concepção dos acadêmicos em relação à formação inicial que estão recebendo no que diz respeito aos fundamentos da Educação Especial?	- Acadêmicos do último período.	Questionário

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2018).

3.2.2 Análise documental

Os documentos utilizados na pesquisa foram às matrizes curriculares e planos de ensino das disciplinas destinadas a Educação Especial dos cursos que compuseram a amostra.

Conforme Gil (2008) os documentos podem ser de primeira mão, os que nunca receberam qualquer tratamento analítico, como documentos oficias, reportagens e fotografias; ou de segunda mão, que de alguma maneira já foram analisados, como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas. Os documentos analisados nesta pesquisa são considerados de primeira mão, por se tratarem de documentos que ainda não foram submetidos a nenhuma forma de análise.

Assim, por meio das matrizes curriculares dos cursos verificou-se quais eram as disciplinas que atendiam a área da Educação Especial, posteriormente, através dos planos de ensino dessas disciplinas, identificou-se o título, carga horária e os conteúdos programáticos.

3.2.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores e com os professores da área da Educação Especial dos cursos que compõem a amostra. Conforme Lakatos e Marconi (2007, p.195) a entrevista é:

> um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Optou-se pela utilização desse instrumento de coleta de dados pois, segundo Barros e Lehfeld (2000), as entrevistas permitem uma maior flexibilidade para o pesquisador, dando mais oportunidade a se obter dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo.

Conforme Lakatos e Marconi (2007) as entrevistas podem ser estruturadas ou não-estruturadas. Nesse estudo utilizou-se a entrevista estruturada que é aquela que o entrevistador segue um roteiro prévio e a sua aplicação é realizada por

indivíduo pré determinados. As autoras esclarecem que a padronização possibilita a obtenção de respostas às mesmas perguntas e, dessa forma, permite que elas sejam comparadas.

Para a realização da entrevista com os coordenadores foi elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE 1) com o objetivo de descobrir se os cursos ofertavam projetos de pesquisa e extensão sobre a temática da Educação Especial. Cabe destacar que a princípio a intenção era coletar esses dados através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, porém não obteve-se êxito pois as informações contidas nos PPP não eram claras e suficientes, portanto optou-se em entrevistar os coordenadores para levantar informações mais precisas.

Em relação a entrevista dos professores, optou-se em entrevistar o professor que trabalha com a disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial, pois compreende-se que a concepção desse professor, por trabalhar com a disciplina específica, seria mais relevante tendo em vista o objeto de estudo.

Nesse sentido, o roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) foi elaborado com a finalidade de descobrir quais eram as concepções dos professores em relação a formação inicial, quais os conteúdos que ele considerava mais relevante e quais os desafios que ele percebia em relação a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

3.2.4 Questionário

O questionário foi aplicado aos acadêmicos/formandos dos cursos da amostras, pois é um instrumento que consegue alcançar um número maior de pessoas simultaneamente, com a obtenção de respostas mais rápidas e precisas (MARCONI; LAKATOS, 2007). Optou-se pela aplicação no final do último semestre do curso pois entende-se que nesse momento os acadêmicos já cursaram todas as disciplinas e estágios supervisionados, e, portando, tem mais condições de opinar a respeito.

Gil (2008) acrescenta que a utilização dos questionários garante o anonimato das respostas e implica em menores gastos com pessoal, pois não exige um treinamento especifico; porém, como todo instrumento de coleta de dados, apresenta algumas limitações, tais como:

> a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
> b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
> c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
> d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
> e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
> f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (GIL, 2008, p.122).

Com a finalidade de minimizar as limitações em relação a utilização do questionário, optou-se pela aplicação pelo método direto, ou seja, com a presença do pesquisador, uma vez que as dúvidas sobre as questões poderiam ser sanadas. O agendamento para aplicação no coletivo foi em data e horário de aula regular. Esse procedimento adotado visou aumentar o retorno dos questionários respondidos.

A elaboração dos questionários (APÊNDICE 3) foi realizada com base nos seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Levantar o perfil dos acadêmicos que estão se formando no curso de licenciatura em Educação Física nas instituições públicas e privadas do Oeste do Paraná;
- Identificar quais são as concepções teóricas metodológicas dos acadêmicos do último ano/período do curso de licenciatura em Educação Física com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Investigar a percepção dos acadêmicos sobre a sua formação inicial e as questões referentes ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

O questionário foi elaborado em três blocos de questões; cada bloco corresponde a um dos objetivos da pesquisa e as questões foram construídas com a finalidade de responder à problemática apontada no estudo, obedecendo às regras básicas apresentados por Gil (2008, p.126)

> b) não devem ser incluídas questões cujas respostas podem ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
> c) devem-se levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
> d) devem ser incluídas apenas as questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
> e) devem ser evitadas questões que penetrem na intimidade das pessoas.

Em relação à ordem das questões presentes no questionário utilizou-se a técnica do funil, indicada por Marconi e Lakatos (2007), que é de iniciar pelas questões mais gerais e aos poucos inserir as questões mais específicas, seguindo uma progressão lógica.

O questionário contém 15 questões; divididas em: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Em alguns casos, as perguntas apresentam duas formas em uma mesma questão, com a finalidade de identificar os motivos, a descrição ou as informações adicionais referentes à pergunta.

Oito questões abertas solicitam aos acadêmicos que escrevam a concepção deles referente à temática pesquisada. As perguntas abertas “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI;LAKATOS, 2007, p. 204).

E nove questões dicotômicas; elas buscam informações pontuais, que posteriormente serão facilmente tabuladas e analisadas. Algumas dessas perguntas abrem possibilidade para o pesquisado responder a uma questão aberta. Em relação às perguntas fechadas ou dicotômicas, conforme Marconi e Lakatos, “são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não*”* (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 204).

As perguntas de múltipla escolha são as “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 206). O questionário apresenta 3 questões desse tipo, pois tenta identificar a compreensão do pesquisado a partir de diversas alternativas.

Com relação aos objetivos das questões, as perguntas do questionário elaborado podem ser categorizadas como questões de opinião e questões de fato. As de opinião representam a parte central da pesquisa, na qual os participantes poderão expressar a sua compreensão sobre a temática, enquanto as de fato representam as questões concretas, objetivas e diretas.

Após a construção do questionário, ele foi submetido a um pré-teste, com 15 acadêmicos do último período do curso de Educação Física de uma instituição do município de Cascavel - PR, durante o mês de novembro de 2016. Esses acadêmicos não farão parte da amostra do estudo. Para a aplicação do pré-teste, foi deixado alguns espaços no decorrer para que os participantes pudessem relatar possíveis dificuldades ou dúvidas em compreender as questões solicitadas.

Conforme Gil (2008), antes da utilização definitiva dos questionários, eles necessitam ser aplicados em uma pequena população semelhante ao estudo, mas nunca aquela que fará parte da amostra, sendo que a tabulação desses dados identificarão as falhas existentes, bem como é possível testar três elementos importantes: a fidedignidade (aplicação por diferentes pessoas obterão os mesmos resultados), a validade (os dados são importantes e necessários a pesquisa) e operatividade (vocabulário acessível e claro).

Algumas questões foram revisadas e modificadas com intuito de aproximar-se dos objetivos da pesquisa, considerando o resultado apresentado na aplicação do pré-teste[42].

3.2.5 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos relacionados à realização da pesquisa de campo tiveram início por meio do encaminhamento da carta de apresentação da pesquisa às Instituições de Ensino Superior (IES) do Oeste do Paraná que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de ensino presencial (APÊNDICE 4). Após o primeiro contato, solicitou-se aos responsáveis pelos cursos a autorização para a realização da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Ciência (APÊNDICE 5). Bem como, solicitou-se, por e-mail, os documentos necessários para análise dos dados advindos de documentos, que são:

- Matrizes curriculares;
- Plano de ensino das disciplinas que estão diretamente relacionadas a área da Educação Especial;

Em seguida a coleta documental, iniciou-se o contato com os coordenadores e professores que fizeram parte da amostra com o objetivo de convidá-los a

[42] Após a aplicação do pré-teste foi definido em cada questão a possibilidade de assinalar uma ou varias alternativas.

participarem. Esse contato foi via e-mail e por telefone. Após o aceite em participar do estudo, foi agendado uma data, local e horário para a realização da entrevista, os quais foram sugeridos pelos próprios sujeitos da pesquisa. Em todos os casos a entrevista aconteceu na própria IES que eles trabalhavam em uma sala de aula. Antes do início da entrevista o pesquisador informou os objetivos e riscos da pesquisa, entregou uma cópia do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 6) e informou que eles poderiam retirar a participação como sujeitos da pesquisa a qualquer momento, bem como, não eram obrigados a responder as questões nem seriam identificados durante a realização da pesquisa. As entrevistas foram gravadas por meio de um computador e posteriormente transcritas.

A coleta de dados através da aplicação de questionários aos acadêmicos do último período dos cursos realizou-se em dia e horário de aula regular, definidos pelos coordenadores por meio do contato por e-mail e/ou telefônico.

A aplicação do questionário se deu pelo método direto, com a aplicação feita pelo próprio pesquisador. Acredita-se, dessa forma, que existiu uma menor possibilidade dos entrevistados não responderem ou deixarem alguma questão em branco (RICHARDSON, 1999). Antes da aplicação, o pesquisador entregou Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (APÊNDICE 6), explicou os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa. Ademais, deixou claro que os participantes não eram obrigados a participarem do estudo e poderiam retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de oferecem explicações, assim como, não teriam seus nomes identificados durante o estudo.

3.3LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA, POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo são todos os cursos de licenciatura em Educação Física ofertados em Instituições de Ensino Superior, de natureza pública e privada, na modalidade de ensino presencial da região Oeste do Paraná.

A região Oeste do Paraná historicamente foi a última fronteira de ocupação do Estado, pois só integrou a dinâmica estadual após os anos 70, com a expansão da agricultura moderna, marcada pela implantação das tecnologias de cultivo, substituindo as culturas alimentares pela produção de *commodities*. Isso contribuiu para a alteração do quadro populacional da região, pois, com a produção agrícola

tecnológica que exige menos mão de obra, o Oeste do Paraná passou por um processo de intensa urbanização. Assim sendo, a região é reconhecida pelo desenvolvimento do agronegócio cooperativo e também por abrigar o crescimento do segmento agroindustrial para a produção de alimentos (IPARDS, 2003).

A região é composta, conforme a Lei do Estado do Paraná n° 15.825/08, pelos seguintes municípios: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques,Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Sul, Diamante D'Oeste, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Santa Terezinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste.

Em levantamento realizado pelo cadastro do e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior[43], por meio da busca avançada com a utilização dos seguintes indexadores: Curso – Educação Física, Unidade Federativa – Paraná, Grau- Licenciatura, Modalidade – Presencial, Situação – Em atividade, chegou-se a 43 cursos ofertados no estado do Paraná, sendo que destes 7 estão localizados em cidades da região Oeste do Paraná, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Educação Física, na modalidade de ensino presencial, da região Oeste do Paraná

Instituição de Ensino Superior	Organização Acadêmica Natureza da instituição	Categoria Administrativa	Localização	Nº de vagas ofertadas	Carga horária mínima
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Universidade	Pública Estadual	Marechal Cândido do Rondon	32	3430
Universidade Paranaense (UNIPAR)	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Toledo	163	3360

[43]Essa base de dados é disponível pelo site http://emec.mec.gov.br/ e apresenta informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino.

Faculdade de Cascavel	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Cascavel	240	3210
Centro Universitário Assis Gurgacz(FAG)	Centro Universitário	Privada sem finda lucrativas	Cascavel	180	2828
Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI)	Faculdade	Privada com fins lucrativos	São Miguel do Iguaçu	120	2910
Faculdade de Educação Física de Foz do Iguaçu	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Foz do Iguaçu	150	2800
Faculdade União das Américas	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Foz do Iguaçu	150	3200

Fonte: e-MEC, 2017.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para definir os cursos que fizeram parte da amostra do estudo:

- Cursos de Instituições localizadas no Oeste do Paraná que aceitaram participar do estudo mediante assinatura do Termo de Ciência pelo responsável;
- Instituições que tivessem turma/s de acadêmicos formandos para o ano de 2017 na modalidade de licenciatura.

Assim, a partir do contato via e-mail e telefônico com os coordenadores dos cursos, no decorrer dos meses de março, abril e maio, foram excluídas da amostra quatro instituições, pois uma delas informou que há alguns anos não abre turmas para o curso de licenciatura em Educação Física, e atualmente somente oferta o curso de bacharelado. Outra instituição foi retirada do estudo pois o pesquisador matem vínculo empregatício com a mesma. Duas instituições no primeiro momento aceitaram participar do estudo, mas quando solicitado os documentos para análise optaram por retirar a participação. Dessa forma, 3 IES fazem parte da amostra desta pesquisa.

Os sujeitos que participaram da realização das entrevistas foram todos os coordenadores de curso e professores que trabalham com a disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial.

Em relação aos sujeitos que participaram da aplicação dos questionários foram todos os acadêmicos dos últimos anos/períodos dos cursos de licenciatura em Educação Física que comparecem na aula, no dia que foi agendada a coleta de

dados e aceitaram a participar do estudo, totalizando 93 acadêmicos, de um total de 118matriculados

Optou-se pela aplicação do questionário somente no final segundo semestre, ou seja, no mês de novembro de 2017, pois entende-se que anteriormente a essa data esses alunos não teriam todas as disciplinas que comtemplam o curso e, normalmente, pelas experiências constatadas e a grade curricular dos cursos, as disciplinas que se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais ocorrem no último período/semestre.

3.4ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e obteve o parecer favorável a realização, por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)nº 60954316.0.0000.0107.

Com relação aos aspectos éticos, para a apresentação dos resultados não foram identificados os sujeitos nem as instituições. Quando necessário, serão utilizadas letras para a identificação, com a finalidade de garantir o sigilo das informações prestadas e promover a privacidade e a proteção da imagem, isso foi informado aos pesquisados no início do processo de coleta de dados. Os participantes também foram informados do livre acesso à análise das informações, sendo que em qualquer etapa da realização da pesquisa poderiam solicitar a retirada da sua participação, pois foi disponibilizado o contato via e-mail e telefônico do pesquisador, para essa finalidade.

Os riscos para a realização da pesquisa foram praticamente nulos. De acordo com a literatura de metodologia científica, pode ocorrer o risco de constrangimento durante o preenchimento do questionário ou realização da entrevista, porém esse risco foi minimizado, pois, antes da aplicação do questionário, o pesquisador entregou o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), explicou os objetivos, os benefícios e os riscos da pesquisa.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Gil (2008), a análise dos dados tem a finalidade de organizar e sistematizar as informações coletadas para possibilitar respostas ao problema apresentado. A interpretação dos dados tem o objetivo de atribuir um sentido mais amplo às respostas, com o estabelecimento de relações com as informações coletadas e outros conhecimentos já obtidos.

Os dados obtidos neste estudo foram analisados mediante técnicas específicas que garantem o rigor metodológico necessário ao trabalho científico, descritas com mais detalhes a seguir. Todavia, o referencial teórico e o método adotado nesta pesquisa fundamentam a interpretação dessa análise, que foi realizada de forma articulada com contexto histórico e cultural em que o objeto de análise está inserido e com o campo de estudo referente.

A análise dos dados se deu a partir de uma abordagem qualitativa, que prevê um exame intensivo nos dados, em níveis de amplitude e profundidade, com a finalidade de compreender os fenômenos sociais em sua totalidade a luz do objetivo da pesquisa. A pesquisa qualitativa está baseada no rigor e na solidez dos laços estabelecidos entre as interpretações teóricas e os dados empíricos coletados, com o objetivo de procurar alcançar uma explicação válida para os fenômenos pesquisados (MARTINS, 2004).

Levando em consideração a complexidade da análise e da intepretação dos dados a partir de uma abordagem qualitativa, em que se pretendeu verificar como ocorre a formação inicial nos cursos de Educação Física-Licenciatura para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, optou-se em separar a análise dos dados em cinco etapas: *caracterização dos sujeitos da pesquisa*, *disciplinas que estão relacionadas à Educação Especial, atividades de pesquisa e extensão em relação à área da Educação Especial, concepção dos docente e acadêmicos em relação a formação inicial para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.*

Em relação a apresentação dos dados, com o objetivo de preservar o anonimato das instituições e dos sujeitos, os cursos foram identificados por letras (A. B, C), no mesmo sentido, os coordenadores, professores e acadêmicos também foram identificados por letras e, se necessário, números, conforme os exemplos: coordenador A, professor C, acadêmico B6.

Também para apresentação dos dados foram utilizados quadros, citações diretas e gráficos.

O quadro, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.169),“é um método estatístico sistemático, de apresentar os dados em colunas verticais ou -fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa”. Eles foram utilizados para facilitar o processo de interpretação e, para favorecer a visualização, as linhas referentes a cada curso foram preenchidas com uma cor diferente, conforme exemplo a seguir:

Quadro 5 - Exemplo de apresentação dos quadros

Curso
A
B
C
Total

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2018).

As citações diretas “consistem na transcrição literal das palavras do autor, respeitando todas as suas características” (MARKONI; LAKATOS, 2007, p. 286) foram utilizadas para destacar trechos das respostas dos sujeitos das pesquisa e dos planos de ensino.

Os gráficos “são figuras que servem para a representação dos dados” (MARKONI; LAKATOS, 2007, p. 170) e foram utilizados para apresentar os dados das questões fechadas dos questionários.

Os dados quantitativos, foram analisados através do calculo da frequência absoluta (f.), frequência relativa (%) e média.

Os dados qualitativos, como os conteúdos dos planos de ensino, respostas dos docentes e acadêmicos, coletados, respectivamente, por meio das entrevistas e questionários, foram analisados a luz dos objetivos dessa pesquisa.

Assim, a princípio, os dados foram transcritos em quadros para facilitar o processo de analise. Dessa forma, o pesquisador realizou uma primeira leitura com a finalidade de se familiarizar com as informações presentes no conjunto de dados selecionados.

Em um segundo momento foi realizado mais uma leitura na qual foram destacadas as frases mais importantes, tendo em vista o que se buscava responder

através daquela questão. As frases marcadas foram separadas em outro quadro, com a identificação da fonte.

Nesse novo quadro, com todos os elementos importantes que foram destacados, o pesquisador realizou mais uma leitura e buscou identificar as categorias temáticas que poderiam auxiliar no processo de interpretação. Destaca-se que nesse momento, em muitas vezes, foi necessário retornar à transcrição dos dados e realizar outra leitura para sanar dúvidas e questões em que o pesquisador ainda não tinha clareza.

As categorias temáticas emergiram dos próprios dados e foram agrupadas conforme a semelhança do seu conteúdo, tendo em vista o olhar do pesquisador a partir do movimento entre a totalidade dos dados (respostas inteiras) e elementos destacados (frases).

Na etapa seguinte, elaborou-se um quadro explicativo das categorias temáticas, como nome da categoria, descrição, e exemplos dos elementos destacados, com citações diretas da fonte dos dados.

Assim, a frequência absoluta (f.) e relativa (%) das categorias temáticas por curso e total (soma de todos os cursos) foram organizadas por meio de um novo quadro, com a finalidade de identificar como se manifestavam em cada curso, quadro que possibilitou relacionar e comparar os dados.

Por fim, a partir do referencial teórico da pesquisa buscou-se interpretar as informações disponíveis, bem como, quando possível, compará-las com outros estudos semelhantes. Nesta etapa, considerou-se o contexto em que os sujeitos estavam inseridos, com atenção às questões históricas e sociais que permeiam o processo de formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular. Ressalta-se que essa sequência de passos descritas não foi desenvolvida linearmente, mais em um processo dialético, o que possibilitou retornar algumas vezes ao material coletado e ao referencial teórico.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentação e a análise dos dados gerados por meio do estudo documental (matriz curricular e planos de ensino), das entrevistas com os docentes e coordenadores e da aplicação dos questionários com os acadêmicos. A apresentação dos dados foi organizada em 5 temas buscando responder aos objetivos propostos na pesquisa, ou seja, investigar como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Os temas foram sistematizados levando em consideração a relação que eles estabelecem com o objeto da pesquisa, tendo em vista a lógica dialética, que, conforme Gadotti (1990, p.23), “decorre [de] que tudo está em movimento, que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada”.

Para tanto, o primeiro tema refere-se à caracterização dos sujeitos. O segundo destina-se às disciplinas que estão relacionadas à Educação Especial, a partir das matrizes curriculares e dos planos de ensino; foram analisados o título, a carga horária e os conteúdos.

Na sequência, o terceiro tema apresenta o espaço cedido as atividades de pesquisa e extensão com relação à área da Educação Especial nos cursos de formação inicial, com base nos dados coletados com os coordenadores.

No quarto, apresenta-se a concepção dos docentes que ministram a disciplina que atende a área da Educação Especial, verificando se esta prepara o acadêmico para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O quinto tema refere-se à concepção dos acadêmicos com relação ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse item investigou-se a percepção dos acadêmicos no tocante à formação inicial e às suas concepções teóricas e metodológicas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

4.1.1 Coordenadores

Quadro 6 - Formação acadêmica dos coordenadores

Coordenador[44]	Formação Acadêmica
Coordenador A	Graduação: Educação Física (licenciatura plena e bacharel) Especialização: Atividade Física relacionada a saúde Mestrado: Educação Física Doutorado: Educação Física
Coordenador B	Graduação: Educação Física (licenciatura plena) Especialização: Biomecânica Mestrado: Ciência do Movimento Humano
Coordenador C	Graduação: Educação Física (licenciatura plena) Especialização: Treinamento Desportivo; Docência no Ensino Superior; Ciência da Educação Mestrado: Administração e Marketing.

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2018).

De acordo com o quadro e as informações obtidas por meio das entrevistas, os três coordenadores são licenciados em Educação Física, sendo que o único que apresenta também o curso de bacharelado é o coordenador A. Todos eles apresentam curso de especialização e mestrado; porém, somente o coordenador A tem curso de Doutorado.

Os dados demonstram que os coordenadores apresentam formação acadêmica adequada à sua função, pois possuem licenciatura em Educação Física, cursos de especialização e mestrado.

Quando questionados sobre o tempo de atuação no ensino superior, os coordenadores A e B afirmaram ter12 anos de atuação como docentes no ensino superior, enquanto o coordenador C atua há 17 anos no ensino superior. Quando questionados sobre o tempo de atuação na função de coordenador de curso, o coordenador do curso A informou que atua somente há dois meses nessa função, enquanto que os coordenadores dos cursos B e C relataram que já estão há oito anos coordenando os respectivos cursos.

[44] Para preservar a identidade dos participantes, os coordenadores foram identificados com letras do alfabeto, de A até C.

Percebe-se, por meio dos dados, que todos têm experiência como docentes no ensino superior; porém, concernente à função de coordenador, nota-se que o professor A está há pouco tempo na função, apenas dois meses.

4.1.2 Docentes

A formação acadêmica dos professores que ministram a disciplina relacionada à Educação Especial foi apresentada no quadro 7.

Quadro 7 - Formação acadêmica dos docentes

Professor[45]	Formação Acadêmica
Professor A	Graduação: Educação Física (licenciatura plena) Especialização: Psicopedagogia Mestrado: Educação Especial Doutorado: Educação Especial
Professor B	Graduação: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharel); Educação Física (bacharel) Especialização: Interdisciplinaridade na Educação; Educação Especial; Docência no ensino superior Mestrado: Não cursou. Doutorado: Não cursou.
Professor C	Graduação: Educação Física (licenciatura plena) Especialização: Educação Especial; Libras; Docência no Ensino Superior Mestrado: Administração Doutorado: Não cursou.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Percebe-se que todos os professores têm o curso de Educação Física; contudo, somente os professores A e C frequentaram o curso de licenciatura. O professor do curso B é licenciado e bacharel em Ciências Biológicas e também bacharel em Educação Física.

No que tange à formação acadêmica em nível de pós-graduação *latu sensu*, nota-se que os professores dos cursos B e C têm três especializações e o professor do curso A uma; todos cursaram, no mínimo, uma especialização na área da Educação Especial. Com relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado e doutorado, o professor A é mestre e doutor na área da Educação

[45]Para preservar a identidade dos participantes, os professores das disciplinas foram identificados com letras do alfabeto, de A até C.

Especial, o professor do curso B não tem formação nesse nível e o professor do curso C é mestre na área de Administração.

Os dados referentes à formação acadêmica dos professores que ministram a disciplina relacionada Educação Especial demonstraram que todos têm formação na área da Educação com pós-graduação em Educação Especial em nível de especialização. Porém, a respeito dos cursos de mestrado e doutorado, verificou-se que nem todos são no campo da educação.

Um estudo realizado por Borella (2010), ao levantar a formação dos professores que trabalham com as disciplinas relacionadas à Atividade Física Adaptada dos cursos de Educação Física no Brasil em IES públicas e privadas, verificou que a maioria dos docentes eram especialistas. Dos dados de Borella (2010), constatou-se que de 113 docentes investigados, 21 eram doutores, 35 mestres e 57 especialistas.

Outra pesquisa que levantou a formação acadêmica dos docentes que trabalham na disciplina relacionada à Educação Especial nos cursos de Educação Física foi a de Gomes (2007), que apresentou um quadro diferente, pois, ao pesquisar as IES públicas do estado do Paraná, observou que, dos 11 professores, quatro eram doutores, cinco mestres e dois especialistas.

Observa-se que as IES públicas contam com professores que tem maior titulação quando são comparadas às IES privadas. Tal fato pode ser explicado pelo próprio processo de seleção dos professores, que, na maioria dos casos das instituições públicas, exigem como requisito mínimo cursos de mestrado e/ou doutorado.

Nesse sentido, destaca-se a situação do professor A, que conta com mestrado e doutorado em Educação Especial, o que permite a esse professor deter mais subsídios teóricos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais e, consequentemente, formar seus alunos com vistas a como trabalhar com esse público.

Quando questionados sobre o tempo de atuação como professores no ensino superior, o professo A relatou ter 14 anos de experiência, o professor B 10 anos e o professor C 17 anos. Portanto, todos os professores demonstraram ter uma trajetória considerável com relação ao tempo de atuação em cursos de formação inicial.

Sobre as disciplinas que esses professores ministram no curso de licenciatura, o quadro a seguir dá um panorama:

Quadro 8 - Disciplinas ministradas pelos professores da amostra no curso de licenciatura

Professor	Disciplinas que ministram no curso de licenciatura
Professor A	-Ginástica; -Atividade Física e pessoas com deficiência;
Professor B	-Desenvolvimento e aprendizagem motora; -Didática; -Estágio supervisionado; -Aspectos pedagógicos aquáticos; -Educação Física Adaptada; -Informática e técnicas de estudo;
Professor C	-Estágio supervisionado; -Libras; -Educação Física para pessoas com necessidades especiais;

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nota-se que o professor A ministra duas disciplinas no curso de licenciatura, sendo a disciplina de *Ginástica* e *Atividade física e pessoas com deficiência*; o professor B ministra as disciplinas de *Desenvolvimento e aprendizagem motora*, *Didática*, *Estágio Supervisionado*, *Aspectos pedagógicos aquáticos*, *Educação Física Adaptada* e *Informática e técnicas de estudo*, totalizando 6 disciplinas; e o professor C trabalha com três disciplinas, contemplando as de *Estágio Supervisionado*, *Libras* e *Educação Física para pessoas com necessidades especiais*.

Nesse cenário, percebe-se que os professores A e B são responsáveis por outras disciplinas, além da específica em educação especial. Ou seja, o professor B, além da disciplina de *Educação Física Adaptada*, é responsável por mais cinco disciplinas, que por mais que estejam relacionadas à Educação e à Educação Física são de áreas diversificadas, o que aponta para uma possível dificuldade de um único professor conseguir atender adequadamente a tantas áreas, de dominar os conteúdos próprios de cada disciplina e organizar o trabalho pedagógico de maneira satisfatório no que se refere a qualidade do ensino.

Sobre as experiências profissionais desses docentes, no que compete às disciplinas relacionadas à Educação Especial nos cursos de Educação Física, tem-se o quadro seguinte:

Quadro 9 - Experiências profissionais dos professores que ministram a disciplina relacionada a Educação Especial nos cursos de Educação Física

Professor	Experiências profissionais
Professor A	- Trabalhou em um centro de reabilitação neurológica, com a reabilitação de pessoas com deficiência de diferentes áreas; - Trabalhou em uma APESTALOZZI; -Trabalhou com treinamento de Handebol em Cadeira de Rodas; - Trabalhou em projetos de extensão universitária que envolveu as seguintes temática: expressão corporal e dança para pessoas com deficiência; expressão e dança nas escolas com alunos com deficiência, tênis de mesa para pessoas com deficiência física, atividades psicomotoras aquáticas para diferentes tipos de deficiência, coordenador do projeto PIBID que envolve escolas que tem alunos com deficiência.
Professor B	- Trabalhou na APESTALOZZI com alunos com deficiência intelectual, síndrome de Down e deficiência múltipla.
Professor C	- Trabalhou na APAE com alunos com deficiência intelectual, múltipla, física, auditiva e visual.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Observa-se que os três professores da amostra têm algum tipo de experiência na área da Educação Especial. O professor A é o que acumula mais experiências profissionais, pois, conforme relatou, trabalhou em um centro de reabilitação neurológica, em uma escola de educação especial para pessoas com deficiência intelectual, com modalidades esportivas adaptada e com atividades em que os alunos com deficiência estavam inclusos. O professor B trabalhou e ainda mantém o vínculo com uma escola de Educação Especial, atuando com crianças com deficiência intelectual, síndrome de Down e deficiência múltipla. O professor C, por sua vez, trabalhou em uma escola de Educação Especial, com crianças com deficiência intelectual, múltipla, física, auditiva e visual.

Os dados demonstram que, apesar dos professores apresentarem significativas experiências com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, nota-se que a maior parte dessas experiências estão relacionadas a um ambiente segregado, ou seja, em escolas de educação especial ou com atividades especificas para esse público. Somente o professor A informou a experiência profissional com projetos de extensão, nos quais os alunos com e sem necessidades educacionais especiais estavam envolvidos.

Segundo Vigotski (1997), as atividades a partir do coletivo, que acontecem em ambientes não segregados, envolvendo alunos com e sem necessidades educacionais especiais, é um fator preponderante para o processo de desenvolvimento, para a superação das dificuldades.

Outro fator que estimula as experiências com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular são os dados estatísticos mais recentes retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Sinopse Estatística de 2016 da Educação Básica, pois no ano de 2016 foram matriculados no Brasil na Educação Básica543.477 alunos que têm algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação, desses 520.468 alunos estão frequentando classes comuns e 23.009 classes exclusivas.

A compreensão do processo de inclusão desses alunos e a incidência cada vez maior da matrícula deles no ensino regular justifica a importância do professor da disciplina relacionada à Educação Especial ter experiências e conhecimentos que possam subsidiar, orientar e planejar o trabalho desenvolvido durante a disciplina, a fim de que esses alunos, futuros professores, tenham condições de trabalhar com o público alvo da educação especial.

Uma das alternativas que poderia apresentar uma resposta frente à falta de experiência dos docentes relacionada à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, relatadas pelos professores B e C, são os projetos de extensão ofertados pelas IES, pois possibilitam, além da experiência do acadêmico, a própria vivência do professor universitário, que, em muitas vezes, está afastado do ambiente escolar da educação básica. Isso também fica evidente quando o professor A cita, em suas experiências profissionais, os projetos de extensão que desenvolveu como professor do ensino superior.

4.1.3Acadêmicos

Com relação aos acadêmicos que fizeram parte da amostra do estudo, totalizam 93 estudantes do último período. No curso A - uma turma de 10 acadêmicos; no curso B - um turma de sete acadêmicos; e no curso C - três turmas que totalizaram 76 acadêmicos. É importante mencionar que nessas três turmas o número de matrículas era de 118 acadêmicos, no entanto, no momento da coleta de

dados, 25não estavam presentes. No quadro 10 é possível verificar os dados dos acadêmicos, no tocante à idade e ao sexo.

Quadro 10 - Idade, sexo e período que estudam os acadêmicos da amostra

Cursos	Média de idade	Sexo				Período que estuda			
		Masculino		Feminino		Matutino		Noturno	
		f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
A	22,3	4	40	6	60	10	100	0	0
B	22,8	5	71,4	2	28,6	0	0	7	100
C	22,4	36	47,4	40	52,6	32	42,1	44	57,9
TOTAL	22,5	45	48,4	48	51,6	42	45,2	51	54,8

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

A média de idade dos acadêmicos da amostra é de 22,5 anos, sendo que 48,4% são do sexo masculino e 51,6% são do sexo feminino. Nota-se que, devido à média da idade, a maior parte dos acadêmicos saíram do ensino médio e adentraram no curso de licenciatura em Educação Física. Ademais, não existe uma predominância com relação ao sexo, pois as porcentagens se aproximam. No que compete ao período em que estudam, 54,8% estudam no período noturno e 45,2% no período matutino.

Quando os acadêmicos foram questionados se atuam ou aturam na área da Educação, os dados de todos os cursos demonstraram que 50,5% dos acadêmicos já atuaram ou atuam na área da educação, na função de estagiário, auxiliar ou monitor;outros 49,5% relataram nunca terem atuado na área. Os dados por curso demonstram que, no curso A, 70% atuam ou atuaram na área, enquanto 30% ainda não tiveram essa experiência. No curso B, 71,4% já atuam ou atuaram na área, e 28,6% ainda não tiveram essa vivencia. Os dados do curso C demonstram que 46 % já atuam ou aturam na área, e 54% nunca atuaram.

Com relação à intenção de atuarem como professores de Educação Física, 88,2% dos acadêmicos demonstraram ter tal intenção, enquanto 11,8% não demonstram interesse. No curso A, 80% apresentaram interesse em atuar como professor de Educação Física e 20% não. Os dados do curso B demonstram que 85,7% apresentam tal interesse e somente 14,3% não têm. Dos acadêmicos do curso C,89,5% demonstraram interesse em atura na área da educação, enquanto

10,5% não. Os dados revelam que a maior parte dos acadêmicos que estão para se formar tem interesse na área da licenciatura.

Os acadêmicos também foram questionados se tinham alguma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas (afirmativas ou negativas) foram quantificadas e expressas no quadro 11.

Quadro 11 - Experiência dos acadêmicos com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais

Curso	Tem alguma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?			
	Sim		Não	
	f.	%	f.	%
A	8	80	2	20
B	5	71,4	2	28,6
C	34	44,7	42	55,3
TOTAL	47	50,5	46	49,5

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nota-se que no curso A, a maior parte dos acadêmicos, isto é, 80% tiveram alguma experiência. No curso B, 71,4% afirmaram terem tido experiência com alunos com necessidades educacionais especiais; porém, no curso C, 55,3% responderam que não tiveram experiência e 44,7% relataram que já tiveram.

Em se tratando de um curso de licenciatura, considera-se importante que alunos-formandos tenham experiências com alunos com necessidades educacionais antes de terminarem o curso de graduação, pois essas experiências, por mais que não sejam suficientes para garantirem uma formação adequada, podem fomentar uma série de discussões e reflexões que irão contribuir durante a formação inicial e, consequentemente, para sua atuação profissional.

Dos acadêmicos que afirmaram que tiveram experiências com o público da Educação Especial, obteve-se os seguintes dados:

Quadro 12 - Tipo de experiências dos acadêmicos com os alunos com necessidades educacionais especiais

Experiências	f.	%
Estágio supervisionado do curso	27	57,4
Estágio remunerado	10	21,3
Durante atividades da disciplina relacionada à Educação Especial	4	8,5
Projetos de Extensão ofertados pelo curso	4	8,5
Parentesco/convívio social	2	4,2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Sobre as experiências, grande parte estão relacionadas ao próprio curso de graduação, sendo que 57% vinculam-se ao estágio supervisionado, 8,5% a atividades desenvolvidas durante a disciplina de Educação Especial e 8,5% a projetos de extensão, enquanto 21,3% estão relacionadas aos estágios remunerados e 4,2% ao convívio social/parentesco.

Nesse sentido, nota-se a importância do curso em ofertar atividades que oportunizem ao acadêmico conhecimento do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais, seja para observar ou desenvolver atividades, mas com vistas a desmistificar certos preconceitos que historicamente tem-se disseminado com relação à área da Educação Especial.

4.2 DISCIPLINAS QUE ESTÃO RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que diz respeito às disciplinas que contemplam os conteúdos referentes à área da Educação Especial, após a análise das matrizes curriculares, verificou-se que nos cursos que compõem a amostra existem duas categorias de disciplinas. A primeira categoria refere-se às disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a segunda categoria se refere às disciplinas que trabalham com os fundamentos da Educação Física que atendem à área da Educação Especial.

Nesse sentido, optou-se em apresentar nos próximos itens a análise dos dados coletados a partir dos planos de ensino das respectivas disciplinas.

4.2.1 Disciplina de Libras

Todos os cursos pesquisados apresentam no mínimo uma disciplina que está relacionada à Libras, portanto, estão em conformidade com o decreto nº 5626/05, em seu artigo 3º, que regulamenta:

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

Com relação à oferta da disciplina em cursos de graduação, Giroto *et al.* (2016), ao pesquisarem46 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia de uma IES pública do estado de São Paulo, verificaram que somente 4 cursos, ou seja 9%, ofertavam a disciplina de Libras, sendo que em um deles a oferta era de caráter optativo.

Louzada (2017), em sua dissertação, investigou a organização dos conteúdos curriculares da Educação Especial em seis cursos de Educação Física ofertados em IES públicas do estado de São Paulo. Com relação à disciplina de Libras, identificou quatro cursos que a ofertavam, enquanto dois não continham em suas matrizes curriculares tal disciplina.

Assim, os cursos da amostra demonstram estar mais obedientes no que se refere à oferta da disciplina de Libras, uma vez que foi identificado a obrigatoriedade da disciplina na grade curricular de todos os cursos, fato que não foi constatado em outros estudos similares (GIROTO *et al.* 2016; LOUZADA, 2017).

A seguir, as características básicas dessas disciplinas foram organizadas no quadro 12.

Quadro 13 - Curso, título e carga horária das disciplinas de Libras

Disciplina	Título da disciplina	Carga horária
A	Libras	68
B	Introdução à Linguagem de Sinais	44
C	Língua Brasileira de Sinais	36
Média		49,3

Fonte: Plano de ensino das disciplinas dos cursos A, B e C.

No tocante ao título, as disciplinas dos cursos A e C apresentam uma nomenclatura similar, uma vez que o título da disciplina A está no formato de sigla, e o título da disciplina C por extenso - Língua Brasileira de Sinais. No caso do título da disciplina B – Introdução à Linguagem de Sinais, cabe salientar a observação realizada por Oviedo (1996), que recomenda a adoção do termo “língua” ao invés de “linguagem”, pois “linguagem” é a capacidade do ser humano em se comunicar por meio do sistema de signos, enquanto “língua” se refere a um sistema específico de signos utilizados por um grupo para a comunicação.

No que se refere à carga horária, há uma diferença entre as disciplinas, pois a disciplina A é a que apresenta maior carga horária, 68 horas, ao passo que as disciplinas B e C contêm 44 e 36 horas, respectivamente.

Dados semelhantes também foram encontrados no estudo feito por Mercado (2012) em cursos de Pedagogia de cinco universidades, nos quais a carga horária também variou de modo expressivo; nesse caso, as disciplinas apresentaram as seguintes cargas horárias: 20, 40, 40, 45 e 88 horas aula.

Nesse contexto, destaca-se o estudo realizado por Maeda (2012), com 22 acadêmicos de Pedagogia que frequentaram a disciplina de Libras, com 64 horas, durante o curso de graduação. Quando esses acadêmicos foram questionados se consideravam suficiente a carga horária, todos apontaram para insuficiência no tempo de duração da disciplina.

Lopes *et al.* (2016) defendem a ampliação da carga horária destinada à disciplina de Libras, pois acreditam que a consolidação da formação de professores deve ocorrer a partir do contexto teórico/prático consistente e, portanto, os cursos da formação devem ofertar subsídios para que os futuros profissionais possam obter conhecimento suficiente acerca de como atender seus alunos utilizando-se da Língua Brasileira de Sinais. Esse fato está em consonância com o posicionamento que se adota nesta pesquisa.

Contudo, cabe apontar nesse momento que o decreto que regulamenta a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores não estabelece carga horária mínima para a disciplina. A consequência disso é que se abre espaço para que as instituições a forneçam com uma carga horária muito limitada, o que impossibilita os acadêmicos de se apropriarem de conhecimentos importantes em relação a Libras. Entretanto, entende-se que somente uma disciplina não irá dar o suporte suficiente para o acadêmico conseguir se comunicar em Libras, mas é um espaço importante para a divulgação da língua e apropriação dos elementos básicos, os quais certamente irão contribuir para o trabalho do futuro professor das turmas em que o aluno surdo estiver inserido.

Nesse sentido, Almeida e Vitaliano (2012) destacam que os conhecimentos sobre a estrutura linguística da Libras são fundamentais, pois, além de possibilitar a interação entre professor e aluno, instrumentam o docente na busca de explicações mais claras e sucintas, facilitando o trabalho do tradutor-intérprete e, consequentemente, o aprendizado do aluno surdo.

Partindo da importância do ensino de Libras, objetivou-se verificar o que se trabalha nessa disciplina direcionando o olhar aos conteúdos programáticos que

estão presentes nos planos de ensino. Constatou-se a existência de 3 categorias temáticas, descritas abaixo:

Quadro 14 - Categorias temáticas dos conteúdos dos planos de ensino das disciplinas de Libras.

Categoria	Descrição	Exemplo
Ensino de Libras	Conteúdos sobre os aspectos linguísticos da Libras, voltados ao ensino e apropriação da língua	"Sinais contextualizados relacionados à: frutas, cores, alimentação e objetos" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) "Sinais de Identificações pessoais e pronomes pessoais" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) "Parâmetros para a confecção de um sinal na Língua de Sinais" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)
Surdez e a pessoa surda	Conteúdos referentes aos aspectos históricos, conceituais e descritivos da surdez e da pessoa surda	"Aspectos políticos e teóricos da surdez no Brasil" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) "Cultura e Identidade Surda" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) "Definição de surdez e problemas auditivos" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)
Aspectos educacionais da pessoa surda	Conteúdos designados ao estudo dos aspectos educacionais dos alunos com surdez	"O processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda na abordagem vigotskiana" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) "Filosofias educacionais para surdos" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) "Educação dos surdos no Brasil e no mundo Educação especial x educação inclusiva" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

A partir das categorias temáticas que emergiram dos conteúdos programáticos presentes nos planos de ensino, no quadro 14, apresentou-se a frequência relativa (%) e absoluta (f) da incidência das categorias nas disciplinas pesquisadas.

Quadro 15 - Frequência das categorias temáticas dos conteúdos presentes nos planos de ensino das disciplinas de Libras

Categorias Disciplinas		Ensino de Libras	Surdez e a pessoa surda	Aspectos educacionais da pessoa surda
A	f.	22	4	8
	%	64,7	11,8	23,5
B	f.	9	6	2
	%	52,9	35,3	11,8
C	f.	16	2	3
	%	76,2	9,5	14,3
Total	f.	47	12	13
	%	65,3	16,7	18,0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Os dados demonstraram que a maior parte dos conteúdos estão relacionados ao ensino de Libras, perfazendo um total de 65,3%, sendo que nessa categoria a disciplina que apresentou maior porcentual foi a C, com 76,2%. No total, com a somatória das três disciplinas, observa-se que a categoria destinada aos aspectos educacionais da pessoa surda esteve presente em 18% dos conteúdos, essa categoria é mais expressiva na disciplina A, com 23,5%. A categoria relacionada à surdez e à pessoa surda, no total, obteve 16,7%, não havendo uma diferença muito elevada para a categoria relacionada a aspectos educacionais. A disciplina B, por sua vez, apresentou a frequência mais elevada em comparação com as outras para essa categoria, com 35,3%.

Outros estudos, que também verificaram os planos de ensino da disciplina de Libras (LOUZADA, 2017; ADAMS, 2017; GIROLO *et a*l. 2016),constataram não existir um padrão nos conteúdos e na carga horária. Esse fato pode ser explicado pela recente inserção da disciplina nos cursos de graduação. Por mais que o decreto nº 5.626 seja de dezembro de 2005, nem todos os cursos ainda fizeram sua implementação e a disciplina ainda não se consolidou nas grades curriculares. Nesse sentido, pode-se inferir que nem todos os cursos de graduação que formam professores têm a preocupação com o contexto da Educação Especial, com alunos com deficiência que se encontram inseridos no ensino regular e com os quais o professor precisa saber trabalhar.

Nesse viés, destaca-se a observação realizada por Giroto *et al*. (2016, p.753),

> No ensino superior, particularmente no que refere à maneira como a disciplina de Libras é ministrada, tem sido destacada a presença de conteúdos sobre a cultura surda e as necessidades educacionais de usuários desta modalidade linguística, juntamente com conhecimentos básicos e introdutórios em termos de sinalização desta língua.

Assim, fica evidente que essa disciplina não pode abordar somente os aspectos relacionados ao ensino da língua, mas também aspectos referentes ao aluno surdo e às suas especificidades, fato que demonstra ser importante quando se trata de cursos de formação inicial de professores. Destaca-se tal importância, pois à luz de uma proposta educacional inclusiva, na qual os alunos surdos estão inseridos em turmas regulares, conteúdos dessa natureza vão subsidiar os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Cruz e Tassa (2012), ao tratarem sobre a inserção da disciplina de Libras, ressaltam que, além da disciplina ofertar uma ferramenta fundamental para comunicação, também pode promover atividades curriculares que provoque a reflexão quanto à função do professor no processo de construção de uma escola que tenha uma postura inclusiva frente a diversidade.

Ao abordar a inclusão dos alunos, faz-se necessário destacar o artigo 22 do decreto nº 5.626, que garante para aos alunos surdos e deficientes auditivos a organização de:

> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional*, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos*, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Portanto, é fundamental que a disciplina de Libras proporcione aos acadêmicos informações referentes à singularidade linguística dos alunos surdos, conteúdo que está presente na categoria temática “*Surdez e a pessoa surda*”.

Por meio do levantamento realizado nesta pesquisa, constatou-se em cada plano de ensino as seguintes unidades referentes a esse tema:

> "*Aspectos linguísticos e prática da Libras"*
> *"Mitos e realidades sobre os surdos e a surdez"*
> *"Aquisição da língua de sinais e comunicação com o mundo"* (trechos retirados do plano de ensino da disciplina A).
>
> "*Cultura e Identidade Surda"* (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B).
>
> *"Aquisição de linguagem"* (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C).

Percebe-se, a partir do que foi descrito acima, que em todas as disciplinas existem conteúdos que podem ser abordados as singularidades linguísticas dos alunos surdos; porém, na disciplina A, verificou-se a presença de mais unidades que podem estar relacionadas a essa temática.

Ainda sobre as garantias educacionais do decreto nº 5.626, destacado anteriormente, é necessário evidenciar as questões referentes à educação bilíngue, pois é importante que os futuros professores estejam conscientes sobre as possibilidades e recomendações educacionais dos alunos surdos. Assim, foram destacados trechos extraídos dos planos de ensino, do conteúdo referente *"A educação da pessoa surda"*:

> *"Bilinguismo e seus diferentes projetos políticos"* (trechos retirados do plano de ensino da disciplina A).
>
> *"Bilinguismo"* (trechos retirados do plano de ensino da disciplina C).

Nota-se que o bilinguismo está presente nos conteúdos das disciplinas A e C, mas não foi identificado na disciplina B, o que se considera uma fragilidade, pois dificilmente conteúdos que não estão previstos na programação dos planos de ensino são discutidos em sala de aula com os acadêmicos.

Ademais, por se tratar de disciplinas presentes em cursos de Educação Física, é necessário frisar que a disciplina A é a única entre as três que foi identificado entre os conteúdos aspectos específicos da área, como observa-se nos trechos a seguir:

> *"Adaptação curricular e de conteúdos da Educação Física para alunos surdos inclusos na Educação Básica"*
> *"0 desenvolvimento e aplicação de planos de ensino com adaptações de conteúdos relativas à disciplina de Educação Física"*

> *"Estratégias teórico-metodológicas para a disciplina de Educação Física em turmas que contemplem estudantes surdos inclusos"* (trechos retirados do plano de ensino da disciplina A).

Nesse contexto, contemplar nos planos de ensino temas sobre elaboração, adaptações e estratégias teórico-metodológicas para alunos que sejam surdos ou com outra deficiência, inclusos nas aulas de Educação Física, são fundamentais para os futuros professores. Como afirma Cruz (2005), para se criar um ambiente de aprendizagem que valorize o processo de apropriação do conhecimento sistematizado, é importante que o professor esteja devidamente instrumentalizado para garantir a realização dos objetivos propostos.

4.2.2 Disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial

Após análise nas matrizes curriculares, verificou-se que cada curso oferta uma disciplina que aborda os fundamentos da Educação Física que atende à área da Educação Especial, conforme o quadro seguinte.

Quadro 16- Disciplina de Educação Física que atende à área da Educação Especial

Disciplina	Título da disciplina	Carga horária
A	Atividade Física e Pessoas com Deficiência	102
B	Educação Física Adaptada	88
C	Educação Física para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	72
Média		87,3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Observa-se que todos os cursos da amostra atendem à portaria n.º 1.793 do Conselho Federal de Educação, de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" em todos os cursos de licenciatura e Psicologia. Por mais que nos cursos a disciplina não apresente a mesma nomenclatura da referida portaria, verificou-se a existência de uma disciplina que é dedicada exclusivamente a essa temática.

Com relação à presença da disciplina, Borella (2010) constatou que a o curso de Educação Física foi um dos primeiros a implementar em sua matriz curricular

disciplinas que abordassem os aspectos das práticas esportivas e atividades físicas para os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, pois essa disciplina já estava prevista como sugestão na reformulação curricular dos cursos de Educação Física da resolução 03/1987 do Conselho Federal de Educação.

Ao verificar a presença de disciplinas relacionadas à temática em 6 cursos de instituições públicas de São Paulo, Louzada (2017) encontrou 13 disciplinas, sendo que 3 cursos mantêm em suas matrizes 2 disciplinas obrigatórias sobre a temática e outros 3 mantêm, além da disciplina obrigatória, disciplinas optativas.

Nesse sentido, destaca-se que os cursos estudados nesta pesquisa apresentaram uma disciplina obrigatória para essa categoria, mas em nenhum dos cursos foi encontrada disciplina optativa. Porém, obedecendo ao que recomenda a portaria 1793/97, observa-se certa preocupação por parte desses cursos ao proporcionar esses conteúdos nas respectivas grades curriculares.

Sobre os títulos das disciplinas, nota-se que não existe uma nomenclatura padrão, essa tendência já foi verificado por Borella (2010), ao analisar a Atividade Física Adaptada nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física do Brasil. Borella (2010) verificou a presença de uma nomenclatura bastante abundante, dos cursos de licenciatura pesquisados, haja vista que 34 apresentavam a disciplina com o título de *Educação Física Adaptada*, nove com o nome de *Educação Física para pessoas com Necessidades Especiais,* seis com o título de *Educação Física Especial,* quatro utilizavam a nomenclatura *Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais e* três *o* título *Atividade Física Adaptada.*

No mesmo estudo, Borella (2010) também verificou a carga horária das disciplinas, constatando que a maior parte das disciplinas tinha uma carga horária de 60 horas(30 disciplinas), seguindo por 80 horas (16 disciplinas) e 72 horas (11 disciplinas).

Os resultados encontrados por Louzado (2017), com relação à carga horária, demonstram que das 13 disciplinas, 2 apresentavam carga horária de 90 horas, 6 de 60 horas, 1 de 45 horas, 1 de 15 horas e 1 não constava a carga horária no plano de ensino.

Na amostra selecionada para esta pesquisa, em comparação aos outros estudos (BORELLA, 2010; LOUZADA, 2017), as disciplinas apresentam uma carga horária expressiva, pois todos os cursos têm uma carga horária superior a 72 horas, sendo que a disciplina A éa que apresenta maior carga horária, com 102 horas. Tal

aspecto é também considerado favorável ao tratar-se de cursos de formação de professores e que está relacionado ao que se propôs neste estudo.

Gomes (2007), ao estudar a Educação Física Especial nos cursos de Educação Física das IES públicas do estado do Paraná, concluiu que a carga horária ideal para a disciplina, para os cursos que só apresentam uma disciplina na matriz curricular, deveria ter no mínimo 102 horas. Mesmo nessa quantidade, ressalta-se que essa carga horária pode ser ou não suficiente, dependendo dos conteúdos a serem abordados.

Destarte, apesar das disciplinas apresentarem uma carga horária significativa em relação a outros estudos, pode se projetar, conforme o estudo realizado por Gomes (2007), que, dependendo do aprofundamento dos conteúdos, essa carga horária pode não ser suficiente, tendo em vista, principalmente, a singularidade e especificidades que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam, bem como o aporte teórico e metodológico que a disciplina deve proporcionar aos acadêmicos, ainda mais quando se trata da educação em uma perspectiva inclusiva. O que se diz nesses casos é que o curso está proporcionando aos seus alunos conhecimentos acerca da questão e não propriamente uma formação para tal.

Nesse contexto, optou-se em verificar os conteúdos abordados em tais disciplinas. Após o estudo dos conteúdos programáticos dos planos de ensino, constatou-se a existência de 4 categorias temáticas de conteúdos, dispostas no quadro 16:

Quadro 17 - Categorias temáticas dos conteúdos dos planos de ensino das disciplinas de Educação Física que atendem à área da Educação Especial

Categoria	Descrição	Exemplo
Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais.	Conteúdo sobre as temáticas especifica da Educação Física (esportes, atividade física etc.) para os alunos com necessidades educacionais especiais.	“Atividade Física e a pessoa com deficiência.” (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) “Educação Física Adaptada X Esporte Adaptado” (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) “Atividades para pessoas com necessidades especiais” (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)
Características dos alunos com necessidades educacionais especiais	Conteúdos referentes aos conceitos, à característica e à descrição do público que contempla os alunos com necessidades	“Classificação e tipos de deficiências: física (motora); sensoriais: auditiva, visual, déficits cognitivos; síndromes, distúrbios neurológicos, distúrbios comportamentais, condutas típicas, altas habilidades” (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A)

	educacionais especiais	"Estudo e Classificação das Deficiências" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) "Síndrome de Down -Definição –Classificação -Incidência da SD na população -Características sociais e emocionais -Características físicas e motoras" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)
Conceitos da Educação Especial	Conteúdo que abordam os aspectos históricos e conceituais referentes a Educação Especial	"A pessoa com deficiência e o contexto sócio-cultural" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) "O que é Educação Especial?" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina B) "Histórico da Educação Especial" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C
Legislação referente aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Conteúdos destinados ao estudo de leis, de declarações e de convenções relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.	"Aspectos legais das pessoas com deficiência e dos esportes, acessibilidade" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A) "Leis, (Ministério da Educação), Declaração de Salamanca" "Leis importantes para a Pessoa com Deficiência" (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

As categorias temáticas de conteúdos, a sua incidência nas 3 disciplinas da amostra, com frequência absoluta (f.) e relativa (%), constam no quadro a seguir.

Quadro 18 - Frequência das categorias temáticas dos conteúdos presentes nos planos de ensino das disciplinas de Educação Física que atendem à área da Educação Especial

Categorias / Disciplinas		Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais	Características dos alunos com necessidades educacionais especiais	Conceitos da Educação Especial	Legislação referente aos alunos com necessidades educacionais especiais
A	f.	2	5	2	1
	%	20	50	20	10
B	f.	5	3	4	1
	%	38,4	23,1	30,8	7,7
C	f.	2	8	9	1
	%	10	40	45	5
Total	f.	9	16	15	3
	%	20,9	37,2	34,9	7

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Foi possível constatar que, quando se analisa todas as disciplinas juntas, a categoria "*Características dos alunos com necessidades educacionais especiais*" é a

mais frequente no tocante aos conteúdos, com 37,2%, seguido pela categoria "*Conceitos da Educação Especial*" com 34,9%, enquanto a categoria "*Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais*" apresentou 20,9%, e a menos incidente foi a categoria "*Legislação referente aos alunos com necessidades educacionais especiais"*, com 7%.

Nessa direção, ao analisar os objetivos, as ementas e os conteúdos dos planos de ensino de 6 IES públicas de São Paulo, Louzada (2017) verificou um destaque para a temática relacionada à "Categorização do público-alvo das políticas inclusivas", que apareceu em 61,5% dos planos de ensino.

Borella (2010) também encontrou destaque para essa questão ao estudar a ementa das disciplinas relacionadas à Atividade Física Adaptada em âmbito nacional, de 160 cursos de 114 IES. Borella (2010)verificou a incidência de 29% do tema relacionado ao contexto biológico, social e cultural da pessoa com deficiência,que, conforme o autor demonstra o claro interesse em estudar os conceitos, classificações e características dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, Louzada (2017, p.79) acrescenta que as disciplinas

> [...] apresentam uma maior preocupação com os métodos e estratégias de ensino para atender esses alunos com deficiência bem como, com a caracterização do público-alvo da educação especial, dando pouca ou nenhuma atenção às políticas públicas voltadas a esta temática.

Assim, as informações coletadas neste estudo também corroboram nesse sentido, visto que a categoria com menos incidência foi a relacionada à "*Legislação referente aos alunos com necessidades educacionais especiais"*, com apenas 7% de frequência.

Ao observar as disciplinas no que se refere aos conteúdos, notou-se que elas não mantêm o mesmo padrão no que tange à incidência das categorias, pois, na disciplina A, a categoria de conteúdo que mais prevaleceu foi a "*Características dos alunos com necessidades educacionais especiais*", com metade dos conteúdos relacionados a essa categoria. Na disciplina B, a categoria mais expressiva foi "*Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais"*, com 38,4%, e, na disciplina C, a categoria mais frequente foi "*Conceitos da Educação Especial*", com 45%.

Portanto, entende-se que cada disciplina propõe uma estrutura curricular diferenciada, que, por muitas vezes, privilegia alguns conteúdos em detrimentos dos outros. E, dessa forma, é possível questionar: Será que essas disciplinas estão contemplando o que é fundamental para a formação dos professores?

Percebe-se nas disciplinas A e C que a categoria "*Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especiais*" apresenta baixa frequência, com 20% e 10%, respectivamente. Dessa forma, considera-se que a falta de temas que articulam os conhecimentos da área da Educação Especial com os fundamentos da Educação Física pode demonstrar uma limitação em relação aos conteúdos que possivelmente poderiam subsidiar os acadêmicos quando irão trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais em suas aulas.

Segundo Cruz e Tassa (2012, p.9),

> [...] a efetivação da inclusão escolar dependerá dos esforços de todos, exigindo novos olhares, novas posturas, novas metodologias de ensino, novas pesquisas que retratem e alterem a realidade para garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Aprofundando as reflexões, na tentativa de articular os dados obtidos ao objeto de estudo, cabe não somente às IES se preocuparem com uma formação de qualidade de seus alunos, mas também que o professor esteja consciente sobre seu trabalho pedagógico, que consiga lidar com as diferenças e estabeleça as mediações necessárias para o aprendizado dos alunos. Temas que abordem a Educação Especial, a partir da perspectiva da inclusão, são essenciais durante a formação inicial, portanto, para elucidar tal reflexão, buscou-se por meio dos planos de ensino conteúdos programáticos que abordam especificamente esta temática:

> *A pessoa com deficiência e o contexto sócio-cultural* (trecho retirado do plano de ensino da disciplina A).
>
> *Educação Física para todos.*
> *Educação e Inclusão*(trechos retirados do plano de ensino da disciplina B).
>
> *Inclusão de pessoas com deficiência (escolar social e no mercado de trabalho* (trecho retirado do plano de ensino da disciplina C).

Percebe-se que todos os cursos apresentam conteúdos que estão relacionados à Educação Inclusiva, fato favorável a uma formação condizente com a

perspectiva que se defende nesta pesquisa. Porém, entende-se que, com a análise do plano de ensino, não é possível se ter a certeza de que o que está proposto se concretize, mas a presença desses conteúdos indica a possibilidade de que essa discussão esteja presente.

Ao verificar os dados supracitados, constata-se que as disciplinas que atendem à área da Educação Especial, com relação à carga horária e aos conteúdos, por mais que apresentem elementos semelhantes, a distribuição e a frequência dessas características são próprias de cada disciplina. A estruturação e a organização delas dependem do professor que a ministra, do coordenador e do colegiado do curso que normalmente se responsabilizam em decidir os conteúdos, os objetivos e carga horária, e, portanto, definem o espaço curricular que será dedicado à discussão dos aspectos que envolvem o contexto da Educação Especial. Destaca-se, também, que somente uma disciplina com uma carga horária pequena não consegue dar conta de todos os conteúdos necessários para a formação do aluno, deve-se pensar em outros momentos e espaços de discussões e de formação, como a oportunidade dos acadêmicos participarem em projetos de pesquisa e extensão, de grupos de estudo/pesquisa, bem como a realização de estágios que proporcionem o contato e experiências com esses alunos.

4.3 PESQUISA E EXTENSÃO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Devido à dificuldade inicial em identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos as atividades de extensão e de pesquisa ofertadas, optou-se em realizar o levantamento dessa informação na entrevista realizada com os coordenadores.

O primeiro questionamento foi: *“No curso de Educação Física existe projetos de pesquisa sobre Educação Especial e/ou alunos com necessidades educacionais especiais. Como funcionam esses projetos? O*btiveram-se as seguintes respostas:

> [...] No nosso curso com certeza , por que, assim principalmente, até porque nos temos professores que são específicos dessa, nessa área, especialmente o professor João né, que trabalha com atividade física adaptada, educação física adaptada, inclusão, essas questões eee ele desenvolve tanto o projetos de pesquisa como projetos de extensão, PIBID, hoje em dia, hoje da Universidade, do nosso curso aqui tá direcionado às questões disso aqui, que é o professor João que coordena, então existem

> esse projetos, e assim, tem outros, também tem o professor de libras que trabalha com essas questões. (Coordenador A)

> Especificamente não, nos tínhamos alguma coisa no passado, que tínhamos professores que estavam envolvidos diretamente com mestrado e doutorado, então eles se envolviam em questões, eles desenvolviam algumas coisas, mas a instituição particular tem esse viés, se tiver grupos que tem interesse em algum tipo de assunto acaba acontecendo, mas especificamente com especiais não, nos temos alguns projetos, mas são comunitários que a gente desenvolve, visita as instituições, trabalho em instituições, por solicitação das próprias instituições, tem apestalozi tem APAE, que são campo de estagio [...] Uma ou outra situação de TCC, que nosso curso possibilita, que busca o entendimento do aluno especial , mas são alunos e são pontuais. (Coordenador B).

> É aqui nos trabalhamos com os projetos de iniciação cientifica né, então nós temos aqui, nós temos alunos que estão inseridos né, através do do PIBIC, PICPAI né, e tem alguns desses projetos nas áreas de educação especial, então temos vários projetos no curso né, iii... alguns, alguns deles são na na área de educação especial, e os próprios TCCs a gente divide eles por áreas né, então tem .. grupos... éé é... que estudam o próprio, os próprios grupos né, bom a professora da disciplina que ministra, é que orienta esses alunos na educação especial, e todos os nossos alunos né que passam pelo TCC. (Coordenador C).

Observou-se que nos cursos A e C existem, além do Trabalho de Conclusão de Curso(TCC), projetos de pesquisa que tratam sobre a Educação Especial, orientados pelo professor da disciplina específica do curso. Com relação ao curso B, nota-se que não existem projetos dessa natureza, somente questões pontuais nos TCCs, nesse sentido, o coordenador também desatacou que nas IES privadas as atividades de pesquisa dependem do interesse e da disponibilidade do grupo de professores.

Levando-se em consideração o papel da pesquisa no processo de formação acadêmica, é importante destacar a participação dos alunos em grupos de pesquisa, o que contribui significativamente para que se aproprie de conhecimentos afins, os quais, muitas vezes, pela carga horária da disciplina, não são trabalhados em sala de aula.

Com relação às atividades de extensão, os coordenadores, ao serem questionados se *"No curso de Educação física existe projetos de extensão que tratem sobre a Educação Especial. Como funcionam esses projetos?",* responderam:

> Sim, atualmente, então o professor João é..., eu sei que atualmente ele ta com um projeto de natação, de natação para crianças com síndrome de

> down, então eu acompanho lá, acabo passando bastante assim, por esses..., pelos alunos, daí envolve não os alunos mas também os pais que trazem e auxiliam, então é um projeto, não sei com quantas pessoas que estão, esse é o projeto que o professor João vem tocando (Coordenador A)
>
> Não, como eu te falei na nossa instituição nós não, não trabalha, porque é um lógica da própria instituição por enquanto não estar trabalhando com extensão nenhuma, de nenhuma ordem (Coordenador B).
>
> Projetos não, não temos projetos assim continuados né, nós tínhamos, tínhamos projetos anteriores né que até impulsionaram, dança né, com cadeirantes, ee... basquete em cadeiras de rodas e tals, atualmente não existe esses projetos (Coordenador C).

De acordo com o relato do coordenador A, o curso oferece atividades de extensão, o que não ocorre nos relato dos coordenadores B e C, ao afirmarem que em suas instituições não desenvolvem atividades de extensão.

Reportando-se ao objetivo deste trabalho, que trata da formação inicial, consideramos que tanto as atividades de pesquisa como de extensão, caracterizam-se como experiências ricas para a formação do acadêmico, principalmente quando o curso não possui em sua grade curricular disciplinas que trabalhem com a área específica de estudo. Assim como o ensino, a pesquisa e a extensão deveriam fazer parte da formação acadêmica.

4.4 CONCEPÇÃO DOS DOCENTES COM RELAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA O TRABALHO COM OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta seção, foram apresentados os dados coletados com os professores das disciplinas de Educação Física que atendem à área da Educação Especial. Além dos dados que objetivaram a caracterização dos sujeitos, foram coletadas informações referentes à concepção dos professores sobre a formação inicial em Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

A primeira questão desse gênero foi: "*Você considera importante a disciplina relacionada à Educação especial nos cursos de Educação Física. Porque?*". Sobre essa questão, todos os professores foram unânimes em considerar a disciplina importante, conforme os seguintes relatos:

> [...] agora se ela é importante no curso de Educação Física, obviamente ela é, até porque o aluno com deficiência esta em todos os ambientes escolares né, estou falando pela licenciatura, ta bem! estou falando pela licenciatura, lá também no curso de bacharel não é diferente, hoje a pessoa com deficiência esta inserido no esporte, na academia, tudo mais, então com toda certeza ela é importante (Professor A).

> Sim, sim porque, assim, eu falo para meus alunos que a educação física especial, a educação física adaptada, aonde que eu tô, eu acho que ela é mais importante inclusive para a vida da pessoa, o que eu faço na disciplina é tentar chocar eles, simplesmente chocar eles, mostrar que eles são importantes, que eles realmente não tem problema nenhum, que eles não tem dificuldade nenhuma, que não tem é..., que eles reclamam da vida por pouca coisa, então ela é muito importante, que mostra para nossos alunos qual a importância deles em relação ao meio, porque eles não tem dificuldade nenhuma eles ficam reclamando por pouca coisa, sendo que tem pessoas que tem dificuldade maiores e são muito mais felizes (Professor B).

> Eu considero a disciplina de extrema importância, porque muitos alunos eles nem tem a percepção que a educação o esporte adaptado é uma área de atuação pro profissional de educação física né, muitos deles desconhece isso, então eles imaginam assim que vão chegar em uma escola, e eles tem todos os alunos, eles vão ministra educação física e todos vão fazer educação física, e tendo essa disciplina eu digo assim que vai abrir... vai fazer com que os alunos tenham essa visão, tenham essa percepção do diferente, né , que é uma área de atuação que eles tem que respeitar essa diversidade (Professor C).

Por meio da fala dos professores A e C, percebe-se que a importância dessa disciplina é atribuída ao processo de inclusão. O professor C, por sua vez, declara que a disciplina é importante, uma vez que trabalhar com o esporte adaptado pode ser uma área de atuação profissional. Dessa maneira, pode-se dizer que há uma valorização por parte dos professores do curso no que se refere à importância dessa disciplina no processo de formação dos alunos; porém, evidenciado em algumas falas uma concepção equivocada de quem são os sujeitos público alvo da Educação Especial.

Essa visão sobre os alunos com deficiência está muito atrelada à concepção mística e clínica que historicamente foram atribuídas a esses sujeitos, chegando muitas vezes a serem tratados como incapazes. Conforme declaram Carvalho *et al*. (2013, p.30), “a concepção mística, pode atribuir a causa das deficiências às forças metafísicas, torna o indivíduo e a sociedade impotentes diante da situação e gera uma visão fatalistas e respeito da existência das pessoas que as possui”.

Esta concepção não contribui para uma formação crítica dos acadêmicos sobre o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, tem-se, por meio de produções existentes, que essa concepção foi superada, atribuindo a esses sujeitos um lugar na sociedade.

A visão mística não leva o professor a olhar para o aluno com necessidade educacional especial como alguém que tenha potencialidade para a aprendizagem, nem a dar importância aos conteúdos científicos e a inclusão desses em escolas regulares.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência não é vista apenas do ponto de vista do defeito ou da limitação, mas também como força motriz, a qual é capaz de levar a constituição de uma superestrutura psíquica, reorganizando o desenvolvimento e tornando o sujeito alguém de plena valia social (CARVALHO *et al*., 2013).

Dando sequência às questões realizadas aos professores, foi feito o seguinte questionamento: *"Quais conteúdos que você considera mais relevantes a serem abordados nos cursos de Educação Física com relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais?".* Por meio das respostas, notou-se que os conteúdos mais relevantes se relacionam às características e aos tipos de deficiência, como destacado nos seguintes trechos:

> [...]os conteúdos eles são direcionados as várias características das pessoas com deficiência, certo! (Professor A).
>
> Então, assim, eu trabalho, eu foco sempre assim, começo falando um pouco sobre a questão história, depois eu entro na questão da... dos 5 tipos que a gente encontra, mostrando cada uma né, a física, a intelectual, a visual, a auditiva e a múltipla, né! (Professor B).
>
> [...]conhecer as deficiências, obviamente, pelo menos sabendo que existe, determinar tipos de deficiências, diferenciar elas, pra que quando eles comecem a... comecem a trabalhar com esses alunos, com essas deficiências pelo menos pegar um diagnóstico, pegar um laudo, e saber o que esse aluno tem, e poder buscar mais[...] (Professor C).

Essas respostas confirmam os dados levantados sobre os conteúdos presentes nos planos de ensino das respectivas disciplinas, uma vez que a categoria mais frequente foi a "*Características dos alunos com necessidades educacionais especiais*".

Outro aspecto que foi possível observar como resposta para essa mesma questão foi a relevância atribuída pelo professor A às atividades práticas que a disciplina trabalha, como observa-se no seguinte recorte:

> [...]nas disciplinas que nos trabalhamos, na disciplina que eu trabalho, digamos que é 90 % pratica, os alunos pouco ficam, os acadêmicos pouco vêem para sala de aula, eles estão nas escolas comigo, ou, ou, eu trago crianças com deficiência para minha aula, então a maior parte do tempo eles estão experimentando, experimentando, experimentando, experimentando e experimentando, porque não tem outro modo deles saberem como lidar com isso se eles não experimentarem. (Professor A).

Nesse sentido, cabe destacar a reflexão realizada por Martins e Duarte (2010, p. 22):

> [...] a linha distintiva entre a escola como lócus do exercício profissional e a escola como lócus que deve prepara filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo.

Todavia, não se quer negar a importância das atividades práticas na formação inicial dos professores, mas se quer chamar a atenção ao abandono, muitas vezes dos fundamentos teóricos, filosóficos e conceituais que subsidiam tais ações. Uma vez que ao abordar os conteúdos relacionados à Educação Especial de maneira eminentemente prática e instrumental nega-se ao acadêmico a compreensão dos aspectos mais amplos que determinam a realidade, proporcionando uma formação fragmentada, não se pautando na totalidade.

A próxima questão abordada foi: "*Você considera que o curso de Educação Física prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais? Comente"*. Sobre essa questão, percebe-se que os professores reconhecem a dificuldade de "preparar" os acadêmicos para a atuação com vistas a uma educação inclusiva, como se destaca nos excertos a seguir:

> [...] se eu falar para você que o curso ele prepara, eu não sei, eu não posso falar dos demais cursos, assim muito preciso, eu posso falar do curso aqui, o que eu enxergo a olhos grossos, mas se eu falar do meu curso, que eu falo do meu, modo de dizer, que o nosso curso de Educação Física aqui, eu não sei se ele prepara mas ele dá possibilidades suficiente para esse aluno sair com essas experiências, né, porque o prepara é muito relativo, o curso possibilita, a disciplina possibilita, a extensão possibilita, ta bem! (professor do curso A).

> [...] na realidade o curso de Educação Física ele só dá uma pincelada em todos, qualquer curso na universidade só dá uma passada pelos diversos conteúdos, ou seja, na aprendizagem, o preparar não, ele vai ter o conhecimento, o prepara mesmo é no dia a dia, ele vai aprendendo a trabalhar no seu dia a dia[...] (professor do curso B).

> Eu digo que sim, mas não completamente, porque uma disciplina de seis meses quatro aulas semanais incluindo PCC, ele vai dar uma visão do geral, né a preparação em si acredito que com o tempo e com a experiência ele vai ter, então assim eu acredito que essa disciplina ela vai oferecer uma base pro o aluno, um suporte [...] (Professor do curso C).

Observa-se que os professores B e C pontuam que a preparação do professor para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais irá se efetivar com as experiências profissionais, a partir do conhecimento tácito, do cotidiano da escola. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada sobre as temáticas da Educação Especial, no entanto, este não é o foco deste trabalho.

Ainda sobre esta questão, o professor A diz que o curso do qual ele é docente proporciona aos acadêmicos possibilidades para tal formação, principalmente quando o docente destaca o papel dos projetos de extensão e de pesquisa por ele desenvolvidos, conforme trechos a seguir:

> [...]então quanto mais esse professor cativar esse aluno, seus acadêmicos, chamá-los para fazer com que esses acadêmicos possam estar participando cada vez mais dos seus projetos, isso vai enriquecer a formação deles (professor A).

> [...]mas eu posso afirmar que ele tem propostas, oportunidades suficientes para estar com currículo, só para você ver, nós temos aproximadamente 70 e poucos acadêmicos no curso de licenciatura, 22 acadêmicos estão envolvidos nos meus projetos [...] (professor A).

A fala do referido professor vai além e reforça a defesa que fazemos nesta pesquisa, ao dizer que o curso de graduação, no que se refere à formação do professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais inserido no ensino regular, não tem esse caráter de formar, mas todos os cursos de licenciatura que se pretende formar professor, minimamente devem proporcionar aos seus acadêmicos, futuros professores, conhecimentos acerca da temática de Educação Especial.

A última questão abordada com os professores foi: *"Em sua opinião, quais são os desafios da formação inicial dos professores de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?".* Nessa pergunta, buscou-se evidenciar, na visão dos professores, quais seriam as dificuldades com relação à formação inicial, ou seja, quais os aspectos que ainda necessitam ser superados; alguns desses emergiram nas repostas anteriores. Optou-se em reunir essas informações em um quadro para melhor visualização.

Quadro 19- Desafio apontados pelos docentes com relação à formação inicial dos professores de educação física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais

Professor	Temas	Trechos da entrevista
A	Condições de trabalho	[...] são condições de carga horária do professor, a universidade privada não tem as mesmas condições da universidade pública de proporcionar isso, porque você vai na UEL a UEL tem muitos projetos, você vai na UEM a UEM tem projetos, você vai na UNICAMP no curso de Educação Física da Unicamp, o acadêmico só não faz projeto nessa área porque não quer.
	Qualificação dos docentes	[...] o professor que está na Universidade privada ele tenha a formação, ele pode ter a formação enquanto quantificação, mas não a formação enquanto qualificação, qual a diferença? A formação enquanto quantificação ele pode fazer a pós *latu sensu* em Educação Especial, ele pode fazer várias pós, vários cursos, isso quantifica, mas não quer dizer que ele tem condições suficientes para passar para seus acadêmicos as suas experiências.
	Trabalho interdisciplinar	[...] essa disciplina é importante, mas ao mesmo tempo, ela poderia, não a disciplina, mas muito de seus conteúdos poderiam se abraçados nas demais disciplinas do curso, ou seja, eu posso dizer pra você que o curso de Educação Física que se trata do trabalho, do entendimento, do aluno com deficiência não pode ficar somente a mercê, ou somente atrelado a essa disciplina.
	Falta de vivência aos acadêmicos	[...] o maior problema nos cursos de formação inicial de Educação Física se chama não ter experiência, não tem experiência, não tem, tem muito conteúdo teórico, vão ler sobre síndrome de down, vão aprender sobre síndrome de down, mas não trabalham com síndrome de down.
B	Educação inclusiva	[...] porque hoje nós temos hoje a questão da inclusão, nós temos muitos alunos hoje na área, porque não é fácil trabalhar com a inclusão, não é, hoje se você encontrar alguém que falar eu sei trabalhar com inclusão eu quero conhecer, porque eu estou a 17 anos trabalhando com educação especial e quando ocorre inclusão escolar na rede regular, a gente fica [pausa], parece que ocorre um travamento que você não consegue desenvolver, uma turma com 35, 1 é especial e 34 não, a gente fica meio perdido em relação a isso, então é difícil trabalhar inclusão mas não impossível.
C	Educação inclusiva	O maior desafio hoje é, ele se deparar com essas diferenças, ele ter uma sala éééé, uma turma né, com várias, com vários alunos diferente , alunos que tem deficiência, alunos que são hiperativo, alunos que tem... e assim ele ser único pra trabalhar tudo isso, então o desafio maior é ele poder dar realmente uma atenção diferenciada para aquele aluno que tem uma deficiência.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nota-se que da fala do docente A emergiram alguns desafios, como, por exemplo, as condições de trabalho nas instituições particulares, a falta de qualificação dos docentes que trabalham nessa área nos cursos de Educação Física, os conteúdos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais, que deveriam ser trabalhados na formação inicial a partir de uma abordagem interdisciplinar e a falta de oferta de vivências sobre essa temática.

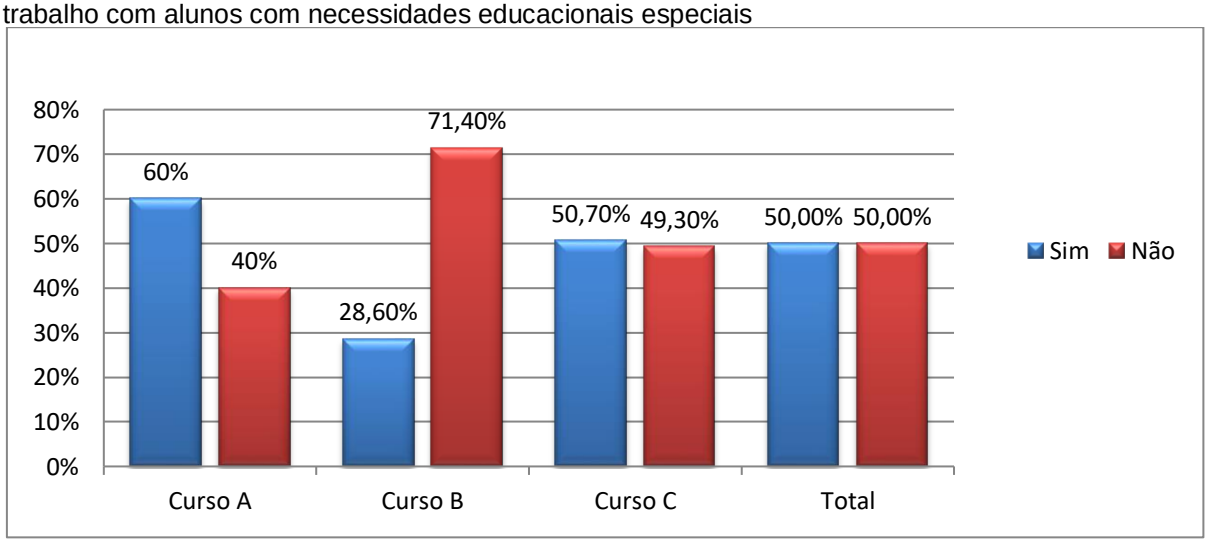
Os docentes do curso B e C indicam como desafios da formação oportunizar reflexões sobre a educação inclusiva, pois, conforme seus relatos, os acadêmicos encontram dificuldades ao enfrentarem o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, fato este que exige mais atenção, uma vez que se trata de curso de formação de professores.

4.5 CONCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

4.5.1 Percepção sobre a formação inicial

No que diz respeito à percepção dos acadêmicos com relação aos aspectos vivenciados na área da Educação Especial durante sua formação, por meio do primeiro questionamento: *Você acha que a formação oferecida durante o curso de licenciatura em Educação Física foi suficiente?* Os dados obtidos foram representados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - A Formação inicial foi suficiente em relação os conhecimentos necessários para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nota-se que, no total, observando todos os acadêmicos da amostra, metade considera que o curso foi suficiente e metade que não foi. Ou seja, no curso A, a maioria considerou que o curso foi satisfatório, com 60% das repostas positivas; no B, 71,4% dos acadêmicos responderam que seu curso não foi suficiente; e, no C, a quantidade de acadêmicos que considerou satisfatório, 50,7%, foi muito similar dos que não consideraram 49,3%.

Nesse sentido, apesar de todos os cursos contemplarem duas disciplinas que atendam à área da Educação Especial em suas matrizes curriculares, ainda se tem uma porcentagem expressiva dos acadêmicos que estão concluindo o curso e percebem que a sua formação não foi suficiente para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Dados similares foram obtidos por Gomes (2007), ao realizar uma pesquisa com 463 acadêmicos de IES públicas do Paraná, dos quais 42,3% dos acadêmicos afirmaram estar preparados para elaborarem uma aula de Educação Física inclusiva, 56,2% declararam que não estavam e 1,5% não responderam.

Com a finalidade de desvelar o motivo pelo qual os acadêmicos acreditam que a formação foi ou não suficiente, foi solicitado que apresentassem uma justificativa. Dos 93 acadêmicos da amostra, 8 acadêmicos optaram em não escrever nada,4 afirmaram que o curso foi suficiente e 4 que não foi suficiente. Dos demais, em função das respostas, criou-se categorias temáticas que estão descritas nos quadros a seguir (quadros 19 e 20).

Quadro 20 - Categorias temáticas das respostas dos acadêmicos que consideraram o curso suficiente

Categoria	Descrição	Exemplos
Disciplinas	Relaciona as disciplinas da área da Educação Especial e seus respectivos conteúdos como os aspectos relevantes do curso.	“Pois, no curso foram oferecidas disciplinas onde englobava os procedimentos e metodologias para se trabalhar com os alunos” (resposta do acadêmico A4) “Através da disciplina específica nos prepara para no momento da atuação sabermos como atuar” (resposta do acadêmico C2)
Atividades práticas	Cita as vivências, experiências e situações práticas ofertadas durantes o curso.	“Tivemos vivência com alunos fora e dentro da faculdade” (reposta do acadêmico A7) “Pois pudemos vivenciar um pouco, deu uma base” (resposta do acadêmico B1)

Projetos ofertados pelo curso	Destaca os projetos de pesquisa e/ ou extensão oferecidos durante o curso.	“O curso ofertou projetos que envolvem trabalhos com alunos com necessidades educacionais especiais, além da disciplina própria ao tema” (resposta do acadêmico A1) “Nos incentiva a fazer projetos com alunos com necessidades” (resposta do acadêmico C42)
Docente da disciplina relacionada à Educação Especial.	Refere-se às qualidades do professor da disciplina de Educação Física que atendem à área da Educação Especial como fator pertinente.	“Tive uma disciplina ofertada por um professor bem preparado, o qual ofertou várias experiências práticas e conteúdos teóricos produtivos” (resposta do acadêmico A10) “E experiência da nossa professora é indiscutível e isso foi grande diferencial para que pudéssemos aprender” (resposta do acadêmico C68)
Curso foi suficiente, não cita nenhum aspecto específico.	Descreve que o curso foi suficiente; porém, na resposta não destaca nenhum aspecto específico.	“O curso oferece o entendimento necessário para atuar na área” (resposta do acadêmico C33) “Forneceu o suporte abrangente para ter o total conhecimento de como se relacionar e ensinar os alunos” (resposta do acadêmico C37)
Curso foi suficiente; porém, para o trabalho ainda necessita de um aprofundamento	Afirma que o curso foi suficiente, mas justifica que, para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, seria necessário um aprofundamento maior.	“Foi suficiente, mas precisa sim ter um aprofundamento nesta questão de pessoas com deficiência” (resposta do acadêmico C48) “Dentro do tempo disponível sim, obviamente que seria necessário aprofundamento, como em qualquer área” (resposta do acadêmico C19)

FONTE: Dados da pesquisa (2018).

Quadro 21- Categorias temáticas das respostas dos acadêmicos que consideraram o curso insuficiente

Categoria	Descrição	Exemplos
Insuficiência de conteúdos	Apontam para insuficiência da carga horária e/ou dos conteúdos relacionados a temática.	“[...]Acredito que faltou aprofundar mais a matéria” (Acadêmico B7). “o estudo deveria ser mais aprofundado o que não ocorre pois temos pouco tempo de aula” (Acadêmico C11).
Carência de atividades práticas	Destacam que o curso ofertou pouco contato, vivência e prática relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais.	“Não temos o contato com os alunos com necessidades especiais” (Acadêmico C43). “[...] muito pouca vivência” (Acadêmico A61)
Necessidade de formação continuada	Cita que, para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especial, seriam necessários cursos de aperfeiçoamento após a formação inicial.	“Acredito que antes da atuação profissional deve sim buscar mais aperfeiçoamento como cursos e pós-graduação” (Acadêmico C54). [...] para aperfeiçoar isso teremos que

		fazer uma pós em educação especial (Acadêmico B7)
Suficiente somente após vivência profissional.	Afirmam que será suficiente somente após a experiência profissional.	"[...] porém somente na prática diária é que identificamos as facilidade e dificuldade para então buscar métodos adequados para cada situação" (Acadêmico A5). "Acredito que mesmo tendo estudo teórico e prático nunca estamos totalmente preparados [...] somente no dia a dia" (Acadêmico C15).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

A seguir, no quadro 22, contemplamos a frequência das categorias que declararam que a formação foi suficiente.

Quadro 22- Frequência das categorias que declararam que a formação foi suficiente

		Disciplinas	Vivências práticas	Projetos ofertados pelo curso	Docente da disciplina relacionada à Educação Especial	Curso foi suficiente, não cita nenhum aspecto específico.	Curso foi suficiente, porém, para o trabalho ainda necessita de um aprofundamento
A	f.	4	3	1	1	0	0
	%	44,4	33,3	11,1	11,1	0	0
B	f.	0	2	0	0	0	0
	%	0	100	0	0	0	0
C	f.	7	3	1	6	7	11
	%	20	8,6	2,8	17,1	20	31,4
T	f.	11	8	2	7	7	11
	%	23,9	17,4	4,3	15,2	15,2	23,9

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Observa-se que os acadêmicos do curso A, ao falarem sobre a formação contemplar conteúdos/conhecimentos suficientes para o trabalho a ser realizado com alunos com deficiência, destacaram as disciplinas que o curso oferece com 44,4%,as vivências práticas 33,3%, os projetos ofertados 11,1%, e o docente da disciplina 11,1%. Com relação aos acadêmicos do curso B, notou-se somente a presença da categoria temática relacionada às vivências práticas. Dos formandos do curso C, 31,4% consideravam o curso suficiente; porém, acreditavam que para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais ainda necessitariam de um aprofundamento maior, 20% não citaram nenhum aspecto específico, 17,1% referiam-se à qualificação do docente da disciplina específica com aspectos relevante em sua formação, 8,6% citaram as vivências práticas e 2,8% os projetos ofertados.

Nesse contexto, observou-se que nos cursos não existe um padrão em relação às temáticas levantadas pelos acadêmicos para qualificarem a sua formação inicial como suficiente. Acredita-se que isso se deve as características peculiares que cada curso apresenta com relação aos conteúdos da Educação Especial, uma vez que se notou encaminhamentos diferentes nas disciplinas, na concepção dos docentes e também na possibilidade de participação em projetos de pesquisa e extensão. Ademais, a experiência indica que isso também se deve à atuação do docente, ou seja, o trabalho que desenvolve com seus alunos para que se apropriem e se interessem pela área.

Na sequência, é possível visualizar a frequência das categorias temáticas dos comentários dos acadêmicos que declararam que a formação não foi suficiente.

Quadro 23- Frequência das categorias temáticas dos comentários dos acadêmicos que declararam que a formação não foi suficiente.

		Insuficiência de conteúdos	Carência de atividades práticas	Necessidade de formação continuada	Suficiente somente após vivencia profissional.
A	f.	0	0	0	2
	%	0	0	0	100
B	f.	2	0	1	0
	%	66,6	0	33,3	0
C	f.	16	9	9	2
	%	44,5	25	25	5,5
T	f.	18	9	10	4
	%	43,9	21,9	24,4	9,8

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

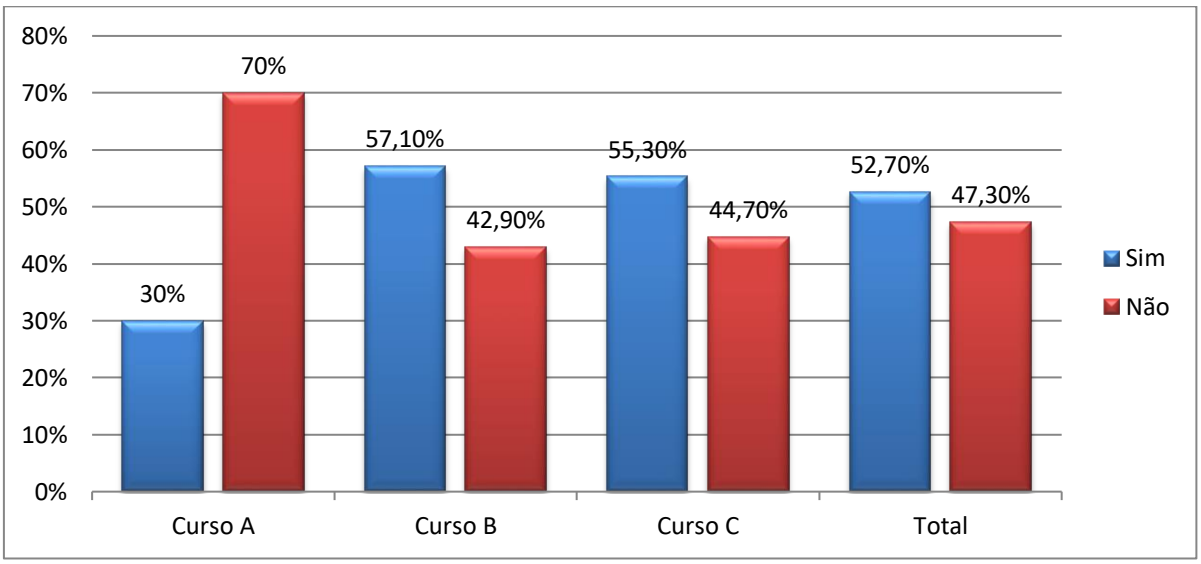
Nota-se que nos comentários dos acadêmicos do curso A, o único tema presente foi que somente após a vivência profissional eles estariam preparados para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Nas repostas dos formandos do curso B, 66,6% dos temas estão relacionados à insuficiência dos conteúdos durante a formação, e 33,3% apontam para a necessidade de formação continuada. Sobre as respostas dos acadêmicos do curso C, contatou-se que o tema que mais prevaleceu foi a insuficiência dos conteúdos durante a formação inicial.

Assim, ao observar os dados das respostas dos acadêmicos que declararam o curso insuficiente, fica evidente a necessidade dos cursos de formação inicial proporcionarem mais conteúdos/conhecimentos que tratam sobre a Educação

Especial, seja pela inserção de mais disciplinas ou aumento da carga horária das existentes, seja pela atuação do docente. Os dados indicam para a falta dos conteúdos um percentual de 43,9% e 24,2% para a necessidade da formação continuada, fato este que não é diferente ao se tratar de muitas outras áreas. O que se constata, e isso não ocorre somente no curso de Educação Física, é que muitas questões, principalmente as de caráter mais específico, têm ficado para ser atendida posteriormente, por meio da qualificação em nível de pós-graduação. Contudo sabe-se que boa parte dos cursos de especialização não tem o intuito de proporcionar uma formação de qualidade, mas sim visa atender ao mercado por meio do lucro.

O próximo questionamento realizado aos acadêmicos foi se "*Nas disciplinas que não eram especificas da área da Educação Especial, houve discussões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais?".* Os dados constam no gráfico a seguir.

Gráfico 2- Presença de temas referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais nas disciplinas que não são especificas da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

No curso A , a maior parte dos formandos, ou seja, 70%, relatou que as outras disciplinas não abordaram discussões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais. Já nos cursos B e C, constatou-se que 57,1% e 55,3%, respectivamente, afirmaram que as outras disciplinas apresentaram discussões sobre a temática.

Nesse sentido, cabe destacar o entendimento de Gomes (2007, p.177), ao afirmar que a forma "mais adequada de se discutir as questões relacionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais é estruturando uma grade

curricular onde todas as disciplinas contemplem esse assunto em suas ementas". Portanto, é importante que as outras disciplinas também abordem temáticas relacionadas ao público alvo da Educação Especial, pois quando uma disciplina especifica do curso trata sobre o processo de ensino-aprendizagem de determinada manifestação da cultura corporal, ela deve abordar os aspectos que envolvem todos os alunos que estão na escola, ou seja, os que apresentam ou não deficiência, uma vez que a escola é para todos, deve atender a todos os alunos independente de suas características.

A mesma compreensão é apontada pela pesquisa de Garcia (2017), que, a partir do estudo de caso de um curso de Educação Física do estado do Paraná, através da análise documental e entrevistas com o corpo docente, verificou que a interdisciplinaridade é uma possibilidade para contribuir com a formação inicial dos futuros professores com relação ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Para completar essa questão, solicitou-se que os acadêmicos indicassem as disciplinas que abordaram conteúdos voltados ao contexto da Educação Especial. Os dados apurados encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 24 - Disciplinas que não são específicas da Educação Especial que abordaram temáticas relacionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais

Curso	Disciplina – número de vezes que foi citada.
A	Estágio – 1 Nas disciplinas práticas - 1
B	Basquetebol – 2 Handebol – 2 Futsal -1 Voleibol – 1 História da Educação Física – 1 Esportes coletivos e individuais - 1
C	Educação Física no ensino fundamental e médio – 12 Lazer e recreação – 9 Basquete – 5 Didática – 5 Natação – 4 Vôlei –4 Disciplinas práticas – 4 Lutas – 3

	Handebol – 3 Atletismo – 3 Estágio – 3 Crescimento e desenvolvimento humano – 3 Aprendizagem motora – 2 Políticas públicas – 2 Gestão da Educação Física – 2 Qualidade de vida e saúde – 1 Biomecânica - 1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2008).

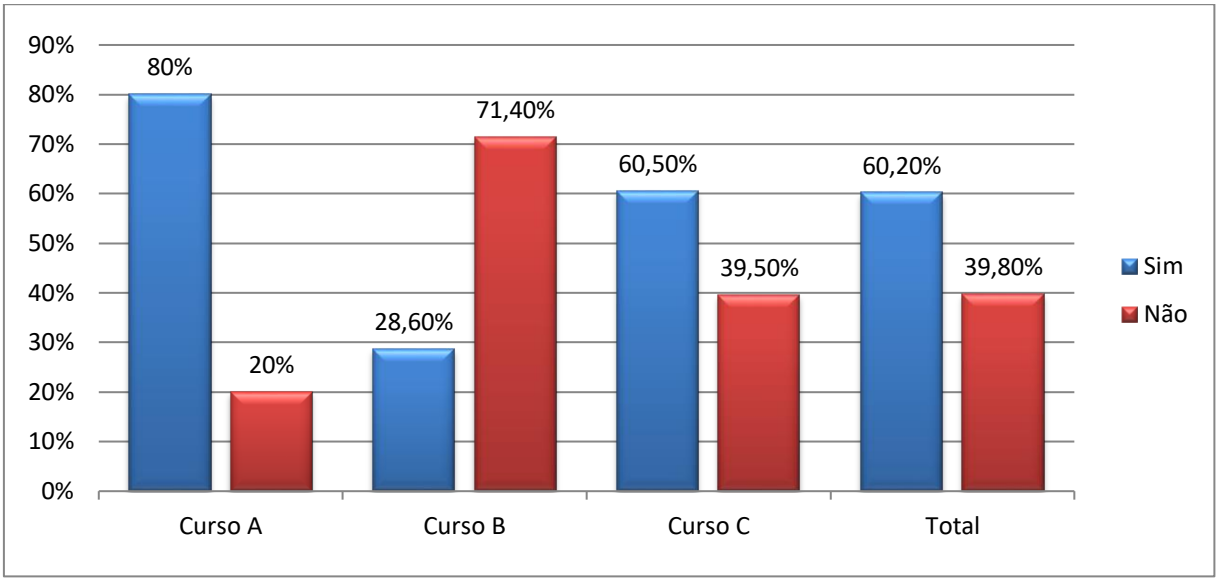
Observa-se que as disciplinas mais citadas estão relacionadas às manifestações da cultura corporal, isto é, aos conteúdos da Educação Física, como as modalidades esportivas. Possivelmente, durante o trabalho nessas disciplinas, os professores abordaram experiências, adaptações ou reflexões a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho interdisciplinar,principalmente entre outras disciplinas que não são especificas da área da Educação Especial, pode contribuir para a formação inicial dos professores com relação ao trabalho pedagógico na perspectiva de atender a todos os alunos, no princípio do direito, da qualidade e da igualdade, defesa deste trabalho, e quando se parte de uma perspectiva de formação na sua totalidade.

Saviani (2009, p.151), ao discutir a formação dos professores no Brasil, aponta que um dos dilemas está na “dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”, ou seja, no confronto entre os conhecimentos culturais-cognitivos e didático-pedagógicos durante os cursos. O autor também indica que para a solução desse dilema é imprescindível a recuperação da indissociabilidade desses aspectos.

Na sequência, foi solicitado aos acadêmicos se *durante o curso foi ofertado a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa relacionado a Educação Especial.* Os dados foram organizados no gráfico 3.

Gráfico 3- Oferta de projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nos cursos A e C, a maioria dos formandos afirmaram que foi ofertado a eles a participação em projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial, com 80% e 60,5% de respostas afirmativas, respectivamente. No curso B, 71,4% declararam que não foi. Esses dados confirmam o levantado junto aos coordenadores, pois, na entrevista com o coordenador do curso C, foi possível identificar que a instituição não viabiliza tais projetos, enquanto que nos cursos A e C, conforme os coordenadores, existem projetos de pesquisa relacionados à temática.

Nesse sentido, como destacam Penitente *et al*.,

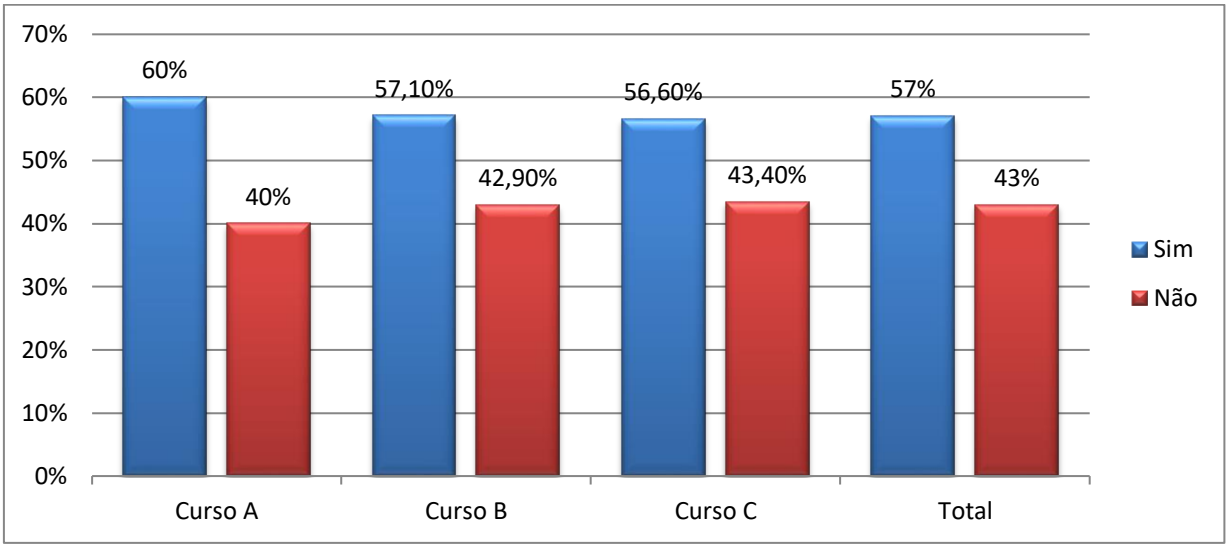
> O trabalho de pesquisa que deve ser desenvolvido com professores em processo de formação inicial [...] deve ir ao encontro de desenvolver no futuro professor o espírito científico e atitudes para a investigação com bases em conhecimentos epistemológicos e metodológicos que norteiam suas atividades de investigação, como exercício didático em que o aluno, futuro professor tenha condições de fazer escolhas teóricas e metodológicas diante dos impasses que o cotidiano coloca em sua prática pedagógica (PENITENTE; JACOB, 2015, p. 2).

Assim, a possibilidade da participação em atividades de pesquisa ou do gênero podem contribuir significativamente para a formação inicial. Defende-se que essas atividades devem atender à área da Educação Especial, uma vez que, por meio da pesquisa, os acadêmicos têm a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos e investigar mais diretamente temas relacionados a uma temática

específica, como, por exemplo, os alunos com necessidades educacionais especiais.

O próximo questionamento apresentados foi se eles participaram de algum projeto de extensão. Os dados constam no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Oferta de projetos de extensão relacionados à Educação Especial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Nota-se que a maioria dos acadêmicos declarou que os cursos ofertaram atividades de extensão que envolveram alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que no total obteve-se 57% de respostas afirmativas. Nesse sentido, conforme quadro 25, solicitou-se que os formandos descrevessem qual era a temática da atividade/projeto.

Quadro 25 - Temáticas dos projetos de extensão ofertadas na área da Educação Especial.

Curso	Tema – número de vezes que foi citado.
A	Atividades aquáticas/natação – 3 Dança – 2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- 1
B	Dia recreativo - 4
C	Estágio supervisionado – 25 Evento dia das crianças – 13 Realização de uma entrevista - 2 Vivenciar um jogo de basquete adaptado – 1 Curso semana acadêmica – 1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Os temas identificados pelos formandos do curso A são relacionados a projetos de atividades aquáticas, dança e o PIBID. No curso B, a atividade ofertada se refere a um dia recreativo, e, no curso C, a maioria dos acadêmicos citou o estágio supervisionado e um evento realizado no dia das crianças. Assim, constata-se que as atividades relatadas pelos acadêmicos corroboram com o levantamento feito com os coordenadores dos respectivos cursos, pois, conforme o relato desses, o curso A oferta projetos de extensão, e os cursos B e C não desenvolvem de forma continuada, mas somente em atividades pontuais. Identificou-se, também, que o curso C disponibiliza estágio supervisionado na área da Educação Especial, fato que foi discutido na última questão realizada aos acadêmicos, pois trata especificamente sobre esse tema.

Com relação às atividades de extensão, outros estudos também têm demonstrado a falta de projetos dessa natureza nos cursos de Educação Física, conforme identificou Borella (2010), ao investigar 114 IES no Brasil que ofertavam o curso de Educação Física. O autor constatou que 63 dessas instituições, ou seja, 55%, não apresentam nenhum projeto de extensão sobre a temática Educação Especial.

A Política Nacional de Extensão Universitária, tendo em vista o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, define Extensão como um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28). Porém, na prática, nem sempre se segue tal política, principalmente ao se tratar de Instituições privadas ou ainda que não há no corpo docente do curso professores envolvidos com a causa especifica.

Entende-se que as atividades de extensão proporcionam aos estudantes experiências práticas vinculadas a uma reflexão teórica, por meio da aproximação da formação acadêmica com a realidade social. Nessa perspectiva, acredita-se que, quando se refere à formação para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, essas atividades são fundamentais, visto que, conforme dados levantados no item “caracterização dos acadêmicos”, quase a metade declarou que não tive experiências com esse público, e portanto, a oferta de atividades de extensão poderia ser um oportunidade dessa vivência.

Outro questionamento foi se *houve alguma vivência prática (visita a instituições, estágios, aplicação de atividades com alunos, etc.) durante o curso que*

envolveu alunos com necessidades educacionais especiais. No curso A, obteve-se 90% de respostas afirmativas, no curso B, 100%, e, no C, 89,5%. Ao relatarem sobre como foi essa vivência, constatou-se que no curso A houve atividades com alunos com necessidades educacionais especiais durante a disciplina específica de Educação Especial, visitas em instituições de educação na modalidade de Educação Especial e em escolas regulares que tinham alunos incluídos, como nota-se nas falas a seguir:

> Na disciplina específica, alguns alunos com necessidades vieram até a universidade, onde realizamos atividades com eles e os alunos sem necessidades educacionais especiais (acadêmico A3).
>
> Visitei a APAE e acompanhei aulas de educação física, e realizei observação de aulas com alunos com deficiência (acadêmico A6).
>
> Observação de aulas com alunos com necessidades especiais (acadêmico A9).

No curso B, conforme os acadêmicos declararam, houve a realização de um dia recreativo para os alunos de uma escola de educação especial e a visita ao treinamento de uma modalidade adaptada:

> Um dia praticando atividades adaptadas para os alunos especiais (acadêmico B3).
>
> [...] visitamos o treino masculino de handebol em cadeira de rodas, foi uma noite marcante, muito bacana a experiência vivida (acadêmico B6)
>
> [...] realizamos dia recreativo com alunos com necessidades especiais. (acadêmico B4).

No curso C, notou-se que as atividades vivenciadas pelos acadêmicos foram: visita a instituição de educação especial, eventos em escolas que haviam alunos com deficiência incluídos e o estágio na área de Educação Especial, conforme declararam:

> Estágio obrigatório, visita a instituição, aplicação de atividades com os alunos (acadêmico C20).
>
> Estágio no último período de licenciatura na APAE (acadêmico C30).

> Realizamos um projeto em uma escola regular que possuía alunos com deficiência [...] (acadêmico C15).

Observa-se que todos os cursos ofertaram aos acadêmicos vivências, visitas e experiências. Porém, nos cursos A e C, foram identificadas atividades desenvolvidas em ambientes inclusivos, não segregados, ou seja, que envolveram a participação de todos os alunos, seja com e sem necessidades educacionais especiais. Essa é a defesa que se faz nesta pesquisa ao se tratar da educação especial/educação inclusiva, que os cursos que formam professores preparem seus acadêmicos para atender a todos num ambiente de ensino comum e não somente na escola de educação especial.

Conforme Vigotski (1997),entende-se que as atividades no coletivo proporcionam aos alunos com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, assim, possibilitam ultrapassar suas limitações ao conviverem com crianças sem deficiência. Portanto, as atividades educativas que estão baseadas nesse princípio, da inclusão, são as que se apresentam como possibilidades de desenvolvimento para esses alunos. Com isso, compreende-se que as vivências ofertadas aos acadêmicos durante a sua formação inicial deveriam estar fundamentadas em tal proposta, nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

O próximo questionamento realizado aos acadêmicos buscou saber se *durante o estágio supervisionado houve alguma provocação por parte dos docentes, no que se refere a reflexões, trocas de experiências, orientação sobre como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.* Nos cursos A e B, todos os acadêmicos responderam que tal temática não foi abordada, enquanto que no curso C 72,4% afirmaram que durante o estágio tiveram atividades desse gênero. Conforme já destacado anteriormente, o curso C possibilita ao acadêmico realizar o estágio na área da Educação Especial, o que não foi observado nos dois outros cursos.

Assim, foi solicitado que comentassem a respeito:

> Durante o estágio conversei com vários professores que ajudaram a adaptar atividades tanto no ensino regular com os alunos com traços autistas quanto na APAE com alunos com diversas deficiências (acadêmico C 10).

> Nos acadêmicos trocamos experiências em sala, falando como enfrentamos e como foram as aulas para os alunos com necessidade especial (Acadêmico C34).

> Como o orientador e a própria professora de estagio conversou comnós e passou algumas experiências e orientou nos como se portar diante de um estágio e como aplicar as atividades (Acadêmico C34).

Essa questão também emergiu durante a entrevista com a docente do curso C, que explicou o funcionamento desse estágio:

> Então o aluno passa por vários estágios, no quarto período trabalha lá com educação infantil depois o ensino fundamental anos iniciais, depois o estágio do quinto período ele vai para ensino fundamental e ensino médio, e no sexto período é o optativo, e isso que eu acho mais interessante, esse optativo ou ele faz a opção por uma das modalidades que ele já fez, então se aprofunda naquilo, ou ele faz a opção para a educação especial, o interessante que a maioria dos alunos, seja quase todos eles, eles fazem na educação especial, então não é uma coisa assim que você ter que fazer na educação especial, é proposto, mas noventa e cinco por cento dos alunos eles querem, eles querem ter essa experiência na educação especial, e é uma carga horária bem extensa né, são cinquenta e cinco horas, onde o aluno faz assim, algumas... uma observação, duas participação, e o resto em regência mesmo né, e ali eles pegam... por exemplo eles vão para APAE, na educação especial, ou centro especializados, e eles tem a oportunidade de trabalhar com todas as turmas. (Professora C).

Nesse sentido, percebe-se que o estágio supervisionado na área da Educação Especial durante a formação inicial é uma experiência enriquecedora para os acadêmicos, pois possibilita a realização de atividades práticas e a reflexão sobre o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais que encontram-se inseridos no ensino regular. Ou seja, percebe-se uma preocupação com as questões educacionais que envolvem esses sujeitos e não meramente clínica, como historicamente temos presenciado.

Borella (2010), em sua pesquisa com 160 cursos de Educação Física do Brasil, observou que somente 28,75% ofertavam estágio e na área da Atividade Física Adaptada. Um levantamento realizado por Gomes (2007), com 463 acadêmicos de IES públicas do estado do Paraná, 84,9% destacaram que seria importante o estágio na área da Educação Especial.

Nesse contexto, pode-se dizer que os acadêmicos percebem a necessidade da realização do estágio nessa área; porém, não são todos os cursos que ofertam essa oportunidade, comprometendo a formação desses alunos. Como mencionado

em momentos anteriores, não que uma, duas, três disciplinas, ou estágio curricular irá formar professores para Educação Especial, mas espera-se que tenham conhecimentos da área, uma vez que, a cada dia, mais os docentes se deparam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, cabendo ao professor atendê-los e conduzi-los ao processo de aprendizagem.

Cabe destacar que, nos cursos que não ofertam a possibilidade de estágio na área da Educação Especial, os formandos não identificaram discussões referentes aos alunos com necessidades educacionais especais durante as disciplinas responsáveis pelos estágios supervisionados. Esse fato fomenta os seguintes questionamentos: Será que não tinham alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas turmas em que esses acadêmicos realizaram o estágio? Ou os alunos estavam inseridos e não foi realizada nenhuma reflexão ou discussão a respeito?

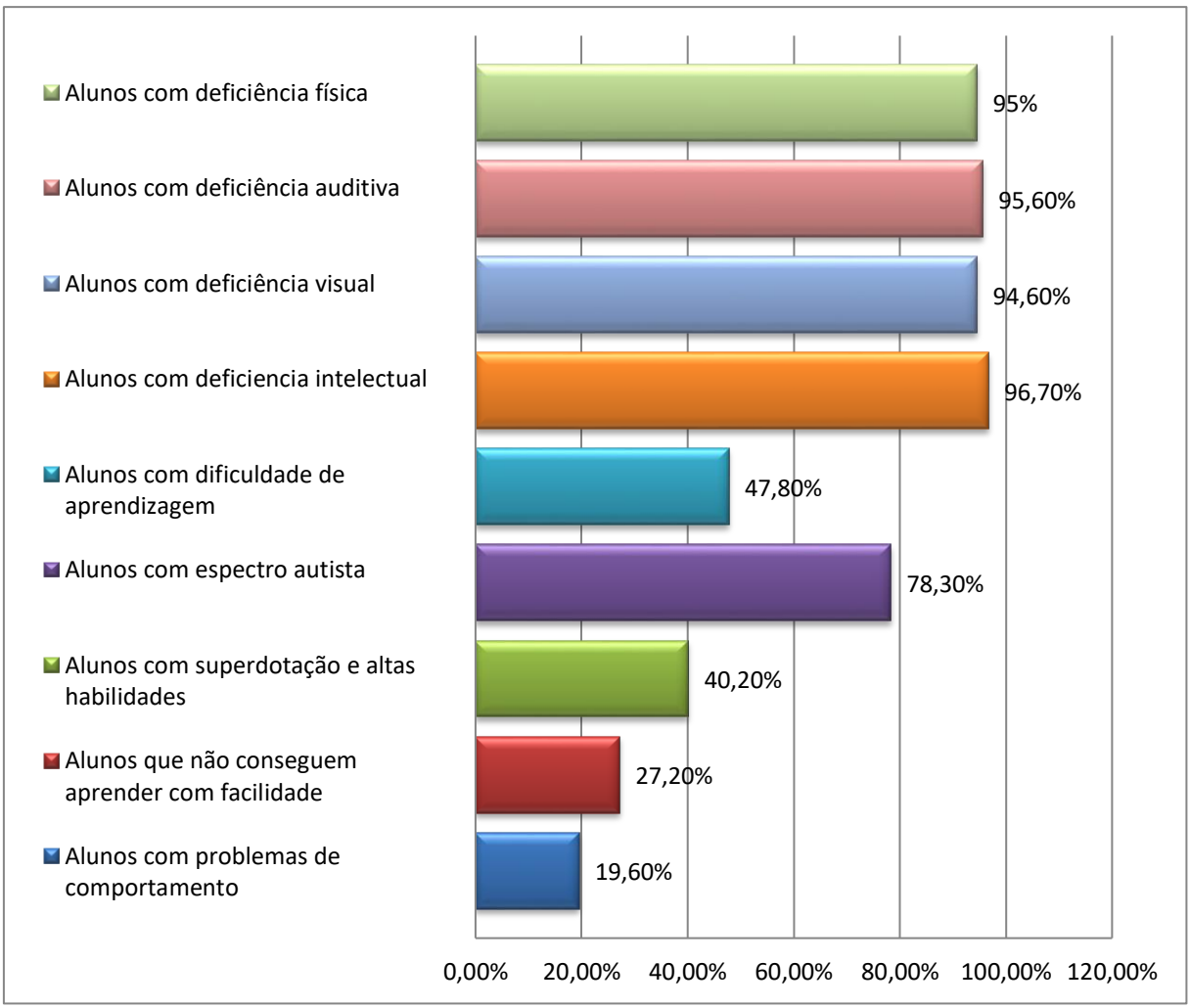
Nesse sentido, acredita-se que o estágio supervisionado pode ser um espaço na formação inicial para estimular discussões e reflexões em torno do trabalho com esses alunos nas aulas de Educação Física, no entanto, percebe-se que essa oportunidade não é ofertada em todos os cursos. Pressupõe-se que essa fragilidade sobre os estágios supervisionados deve-se ao fato de que os docentes que supervisionam ou orientam, por se tratarem muitas vezes de professores que não são da área da Educação Especial, não conseguem realizar discussões sobre essa temática. Então, por mais que o aluno esteja nas turmas que os acadêmicos realizam as regências, não é realizada orientação com relação à inclusão desse aluno, a como atendê-lo em suas necessidades e especificidades.

Cruz e Tassa (2016), ao pesquisarem por meio de um grupo focal a temática relacionada à formação docente e à inclusão escolar com acadêmicos do 4º ano de um curso de Educação Física, inferiram que para reduzir a fragmentação existente no que concerne ao conhecimento teórico e às intervenções pedagógicas, deve-se oportunizar aos acadêmicos a ampliação da carga horária destinada a vivências práticas do cotidiano escolar e/ou a implementação de um estágio supervisionado obrigatório que contemple a diversidade e a inclusão escolar na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

4.5.1 Concepções teóricas e metodológicas sobre os alunos

Com relação à questão que trata das concepções teóricas e metodológicas, buscou-se investigar quais são os conhecimentos relativos aos alunos com necessidades educacionais especiais apresentados pelos formandos. Nesse sentido, primeiramente, foi solicitado que assinalassem *quais as alternativas que eles compreendem que define quem são os "alunos com necessidades educacionais especiais"*. No gráfico a seguir, encontra-se a porcentagem que cada alternativa foi assinalada.

Gráfico 5- Concepção dos acadêmicos sobre quem são os alunos com necessidades educacionais especiais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Percebe-se que a maior parte dos acadêmicos considera alunos com necessidades educacionais especiais os com deficiência física (95%), deficiência auditiva (95,6%), deficiência visual (94,6%), deficiência intelectual (96,7%) e com

espectro autista (78,3%). Quase metade dos acadêmicos assinalou as alternativas correspondentes aos alunos com dificuldade de aprendizagem (47,8%) e superdotação e altas habilidades (40,2%). A menor parte dos formandos considerou os alunos que não conseguem aprender com facilidade (27,2%) e com problemas de comportamento (19,6%).

Tomando como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no que se refere ao público alvo da Educação Especial, nota-se que a maior parte dos formandos não tem conhecimento que os alunos com altas habilidades e superdotação fazem parte desse grupo e boa parte entende que os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, sem que essa dificuldade esteja vinculada a alguma deficiência ou transtorno.

Assim, nota-se que existe por parte dos acadêmicos uma imprecisão, um desconhecimento com relação a quem são esses alunos. Entende-se que isso possa advir da própria legislação que não apresenta uma unidade para definir econceituar esses sujeitos, como, por exemplo, no relatório de Warnock, em que a terminologia é empregada para definir “todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (MEIRELES-COELHO *et al.* 2007, p.180).Por outro lado, não se pode deixar de considerar, como as experiências vivenciadas nesse contexto indicam, que há muitos equívocos ao se definir esse público, o que implica em uma prática pedagógica comprometida. Faz-se necessário, então, desmistificar certos conceitos historicamente construídos em nossa cultura e pautar-se num referencial teórico norteador, que direcione a prática do professor. E isso cabe aos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, entende-se que seja necessário que a disciplina que aborda diretamente a temática da Educação Especial nos cursos de Educação Física possibilite discussões sobre os conceitos e as terminologias referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois é imprescindível que se tenha o entendimento desses conceitos.

Por meio da questão número três**,** apresentou-se no quadro 26 a frequência das respostas referente a como os acadêmicos vêem o processo de escolarização desses alunos[46].

[46] Nesta questão os acadêmicos poderiam assinalar mais de uma alternativa como possibilidade de resposta, por isso a soma da frequência relativa ultrapassa os 100%.

Quadro 26- Frequência das respostas sobre a percepção dos acadêmicos com relação à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais

Alternativa / Curso		A	B	C	D	E
A	f.	0	4	3	7	0
	%	0%	40%	30%	70%	0%
B	f.	1	7	0	4	0
	%	14,3%	100%	0%	57,1%	0%
C	f.	31	58	6	44	8
	%	41,3%	77,3%	8%	58,7%	10,7%
Total	f.	32	69	9	55	8
	%	38,8%	75%	9,8%	59,8%	8,7%

Legenda: A - Devem estudar em escolas especiais, pois elas atendem às suas demandas educacionais específicas, o que não é possível na escola regular; B - Os alunos com necessidades educacionais especiais que conseguem se adaptar à escola regular devem permanecer nela, enquanto os alunos com deficiência severa ou grave, que apresentam muitas limitações, devem estudar em escolas especiais, como as escolas mantidas pela APAE; C - Todos os alunos, com ou sem necessidade educacional especial, devem estudar nas escolas regulares; D - Esses alunos devem receber atendimento educacional especializado no ensino regular, de acordo com suas necessidades; E -Devem frequentar classes especiais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

As alternativas mais assinaladas pelos acadêmicos foram a B e a D, respectivamente com 75% e 59,8%. Outra questão que obteve uma percentagem significativa foi a A, com 38,8%.

Com relação à frequência que as alternativas foram assinaladas, percebe-se que existe uma diferença entre os cursos, por exemplo, no curso A, maior parte dos acadêmicos assinalou a resposta D, com 70% de frequência, enquanto que nos cursos B e C a alternativa marcada com mais frequência foi a B com100% e 77,3%, respectivamente. Isso aponta que existem diferenças na concepção dos acadêmicos sobre a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A divergência ou a diferença nas concepções apresentadas pode estar vinculada às características que cada curso apresenta no que se refere aos conteúdos curriculares, aos referenciais bibliográficos, às questões metodológicas, à carga horária da(s) disciplina(s) e à formação dos docentes.

A alternativa B (o aluno que consegue se adaptar à escola regular deve permanecer nela e o que apresenta muita limitação deve frequentar escolas

especiais) obteve frequência significativa em todos os cursos (curso A - 40%, curso B - 100%, curso C - 77,3%); isso revela que os acadêmicos vinculam a escolarização dos alunos com limitações mais severas às escolas de educação especial.

No mesmo sentido, a alternativa A, que se refere à escola de educação especial como lugar mais adequado para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, obteve frequência mais significativa nas respostas dos acadêmicos do curso C, com 41,3%. Infere-se que isso deve estar relacionado, entre outros fatores, à oferta nesse curso de estágio em escolas dessa modalidade.

Ao se refletir sobre esses índices, questiona-se: Como se pode conceber as escolas de educação especial o local mais adequado para os alunos com necessidades educacionais especiais frequentarem, tendo em vista às políticas de Educação Inclusiva? Será que isso não é uma falta de conhecimento dos formandos de que esses alunos, muitos das escolas especiais poderiam estar em ensino regular, desde que atendidos em suas necessidades? Desde que se tivesse uma formação adequada?

Entende-se que uma educação e uma formação baseada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural auxilia o acadêmico a desmistificar questões como citadas anteriormente. Tem-se que essa teoria não ignora as questões biológicas, a deficiência em si propriamente dita, mas considera o meio social e cultural como preponderante para o desenvolvimento humano e estabelece a existência de leis gerais do desenvolvimento, que são válidas tanto para os sujeitos com ou sem necessidades educacionais especiais, atribuindo um papel fundamental para o socialcom relação ao desenvolvimento das funções que são específicas do gênero humano, e, portanto, elemento chave no processo de educação de todos os sujeitos (VIGOTSKI, 1997).

Conforme Vigotski, citado por Rossetto (2009), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente os sujeitos com deficiência do meio social, deixando o em um ambiente restrito e entre seus iguais, em que muitas vezes tudo é adaptado ao seu defeito, com uma educação voltada para o ponto de vista biológico ao invés do social.

Beyer (2005), ao referir-se às crianças com necessidades educacionais especiais, destaca que uma das ações danosas é inserir elas em grupos

homogêneos, como comumente ocorre em escolas e classes especiais, pois privam a criança da possibilidade de beneficiar-se das características cognitivas das outras crianças, que poderiam ser mediadoras junto às suas zonas de desenvolvimento.

Destarte, entende-se que uma educação que permita a integração entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais é a adequada, pois possibilita que entre si possam superar dificuldades e passar das funções psicológicas elementares para as superiores. Dessa maneira, acredita-se que os cursos de formação de professores deveriam subsidiar o trabalho pedagógico tendo em vista essa perspectiva, para que os futuros profissionais possam compreender a importância desse processo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Reportando-se à questão que aborda a respeito d*o trabalho com a Educação Física e os alunos com necessidades educacionais especiais,* as frequências das respostas foram apresentadas no quadro 27.

Quadro 27- Frequência das respostas em relação a concepção dos acadêmicos sobre o trabalho com a Educação Física e os alunos com necessidades educacionais especiais

Alternativas / Curso		A	B	C	D
A	f.	0	1	0	9
	%	0%	10%	0%	90%
B	f.	0	2	1	4
	%	0%	28,6%	14,3%	57,1%
C	f.	5	14	3	53
	%	6,6%	18,7%	4%	70,7%
Total	f.	5	17	4	66
	%	5,4%	18,5%	4,3%	71,7%

Legenda: A - Os alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar as aulas de educação física separados dos demais, pois dessa maneira o professor poderia adequar a metodologia àsua necessidade especifica; B - Os alunos com necessidades educacionais especiais que conseguem se adequar as aulas práticas da Educação Física devem frequentar as aulas junto com os alunos sem necessidades educacionais especiais; C - Os alunos com e sem necessidades educacionais especiais devem frequentam as aulas de Educação Física juntos, sendo que os alunos com necessidades educacionais especiais devem adaptar-se as atividades propostas; D - Os alunos com e sem necessidades educacionais especiais devem frequentar as aulas de Educação Física juntos, sendo que o professor deve promover adaptações nas atividades para que esse aluno consiga participar efetivamente e com segurança.
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Visualizando o quadro, percebe-se que a maior parte dos acadêmicos assinalou a alternativa D, com 71,7%, a segunda alternativa mais assinalada foi a B,

com 18,5%, e as alternativas A e C foram pouco assinaladas, com respectivamente 5,4% e 4,3%.

Os dados revelam que maioria dos acadêmicos são favoráveis ao fato dos alunos com necessidades educacionais especiais participar das aulas de Educação Física e que o professor deve proporcionar as adaptações necessárias.

Nesse contexto, a concepção da maior parte dos acadêmicos está de acordo com o proposto por Borella (2010), Mahl (2012), Aguia e Duarte (2005), que afirmam que a Educação Física deve ter como eixo principal o aluno, possibilitando condições para que todos tenham acesso ao aprendizado. Porém, nesse processo, deve-se adotar estratégias adequadas e promover adaptações que permitam o aprendizado dos movimentos e o desenvolvimento das capacidades físicas.

No mesmo sentido, Rossetto (2009, p.52) destaca que "quanto mais oportunidade de acesso a pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, melhor se desenvolverá, desde que seja dado o suporte necessário às suas necessidades".

Por fim, para investigar com mais profundidade a concepção dos acadêmicos a respeito do papel da Educação Física no tocante à educação inclusiva, foi questionado aos formandos se a "*Educação Física pode contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular?"*. Todos os acadêmicos assinalaram positivamente a essa questão, ou seja, afirmaram que a Educação Física pode contribuir para o processo de inclusão. E ao serem indagados como isso poderia acontecer, obteve-se os seguintes resultados: dos 93, 6 acadêmicos não justificaram. Para a resposta dos outros 87, criou-se categorias temáticas, conforme quadro a seguir.

Quadro 28- Categorias temáticas sobre a concepção dos acadêmicos em relação a contribuição da Educação Física para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

Categoria	Descrição	Exemplos
Adaptação	Cita que o professor deve promover adaptações nas atividades para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais.	"É preciso que o professor promova adaptações em suas aulas para assim ele contribua na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais" (Acadêmico A3). "O professor deve adaptar suas aulas para que elas sejam de inclusão" (Acadêmico C17)
Socialização	Enfatiza aspectos relacionados à socialização que as atividades da disciplina de Educação Física podem ofertar aos alunos.	"Fazendo atividade de socializar com os demais quanto os demais se junte a ele" (Acadêmico B 7). "Através da socialização com os demais colegas" (Acadêmico C2).

Cooperação	Relaciona as atividades de cooperação como possibilidade de contribuir para a inclusão.	“Através de jogos cooperativos, são trabalhados o trabalho em equipe, união, inclusão” (Acadêmico C24) . “Acredito que deve ser passado atividades de cooperação” (Acadêmico C10).
Ludicidade	Refere-se às atividades lúdicas como potencial para a Educação Física contribuir para a inclusão.	“Trabalhando por meio da ludicidade [...]” (Acadêmico A1). “Pois ali o aluno especial vai poder se interagir com os demais colegas, através de atividade lúdica, recreativa” (Acadêmico B1).
Autoestima	Cita que as atividades da Educação Física podem contribuir para a melhora da autoestima dos alunos com necessidades educacionais especiais e com isso contribuir para o processo de inclusão.	“Incluindo o aluno com necessidade especiais para ele perceber que ele tem importância e a turma ter noção dos seus talentos”(Acadêmico B2). “[...] estimula os alunos e para portadores ajuda na melhoria da autoestima” (Acadêmico C22).
Participação	Menciona a participação de todos nas aulas de Educação Física, porém, não explica como.	“As aulas de educação física devem incluir todos os alunos independente do que o aluno tiver” (Acadêmico A7). “Desenvolvendo atividades que todos possam participar” (Acadêmico B4).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

A frequência das categorias temáticas nas respostas foi apresentada no quadro 29.

Quadro 29- Frequência das categorias temáticas sobre a concepção dos acadêmicos com relação à contribuição da Educação Física para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

Categorias / Curso		Adaptação	Socialização	Cooperação	Ludicidade	Autoestima	Participação
A	f.	2	3	1	1	1	2
	%	20%	30%	10%	10%	10%	20%
B	f.	3	2	1	1	2	0
	%	33,3%	22,2%	11,1%	11,1%	22,2%	0%
C	f.	20	32	7	0	6	7
	%	27,8%	44,4%	9,7%	0%	8,3%	9,7%
Total	f.	25	37	9	2	9	9
	%	27,5%	40,6%	9,9%	2,2%	9,9%	9,9%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

As categorias temáticas referentes à socialização, com 40,6%, e adaptação nas atividades, com 27,5%, foram as mais frequentes nas respostas dos formandos.

Outros aspectos destacados nas respostas, porém, com frequência menos expressiva, foram as atividades cooperativas (9,9%), as atividades lúdicas (2,2%) e a valorização da autoestima (9,9%). A categoria temática das respostas que citavam a participação de todos os alunos nas aulas de educação física, contudo, não evidenciaram nenhum aspecto específico, obteve frequência de 9,9%.

Observa-se que uma parte significativa dos acadêmicos tem a concepção de que as aulas de Educação Física têm potencial para proporcionar a socialização dos alunos e com isso favorecer o processo de inclusão.

Nesse sentido, destaca-se que a Educação Física, por meio das manifestações da cultura corporal, como os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, pode proporcionar para os alunos com e sem necessidades educacionais especiais uma valiosa experiência social e contribuir para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por exemplo, quando os alunos participam de um jogo, eles necessitam realizar diversas atividades no plano inter-psicológico, como cooperar e colaborar com os colegas, traçar determinadas estratégias, realizar determinados movimentos, essas são internalizadas, transformadas e convertidas para o plano intra-psicológico que passa a constituir a consciência.

Contudo, apesar dos formandos reconhecerem a socialização, ou seja, o processo de interação e vivência com o outro, como aspecto importante para a Educação Física contribuir para o processo inclusão, acredita-se que existe a necessidade no decorrer do curso de graduação de fundamentar teoricamente essa questão. Neste estudo não foi possível identificar qual a concepção de socialização que os acadêmicos possuem.

Outra categoria temática que também se destacou nas respostas dos acadêmicos, com 27,5%, foi as adaptações nas atividades. Esse aspecto, conforme já foi destacado anteriormente, é considerado benéfico, pois é por meio das adaptações nas atividades propostas nas aulas de Educação Física que o professor consegue permitir a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em condições de igualdade com os demais.

As categorias temáticas relacionadas à cooperação e à ludicidade apresentaram frequência baixa, 9,9% e 2,2%, respectivamente. Considera-se que esses aspectos são importantes para a Educação Física quando se trata da educação inclusiva, pois, segundo Aguiar e Duarte (2005), por muito tempo, a

Educação Física na escola assumiu um caráter muito competitivo e esportivo, o que limitava a participação de alunos que tinham alguma dificuldade. Assim, as atividades que tenham características cooperativas e lúdicas podem ser uma estratégia que auxilie na superação dessa concepção tradicional da Educação Física, e, portanto, oportunizar a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vargas et a. (2015), ao pesquisarem a utilização de jogos cooperativos para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, concluíram que esses jogos são essenciais para o estimulo coletivo do grupo e auxiliam para desmistificar a imagem de incapacidade que historicamente acompanha esses alunos.

Nesse mesmo sentido, a categoria temática relacionada à autoestima, que obteve 9,9%, aponta também que, na concepção dos acadêmicos, as atividades nas aulas de Educação Física podem ajudar o aluno com necessidades educacionais especiais a melhorar a sua própria percepção, bem como, a percepção que os outros têm dele.

De modo geral, pode-se dizer que os acadêmicos apontaram em suas respostas possibilidades da disciplina contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; todavia, verifica-se que ainda existem muitas lacunas a serem superadas quando se trata do trabalho da Educação Física e os alunos com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, no intuito de tecer as considerações finais deste trabalho, traz-se à tona as sínteses dos resultados que surgiram durante o processo da elaboração, buscando atender às inquietações e aos questionamentos estreitamente ligados ao objetivo principal da pesquisa, ou seja, como ocorre a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Durante essa trajetória, ao se contextualizar, no primeiro capítulo, a formação de professores no Brasil, constatou-se que esse processo desde os primeiros ensaios foi permeado de contradições no que tange à estrutura, formato e conteúdos abordados. Assim, notou-se o quanto é complexo ao mesmo tempo que desafiador pesquisar esse assunto, ainda mais quando se remete à formação para o trabalho com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[47], pois trata-se de uma área da educação que historicamente foi realizada por instituições especializadas e por professores especializados. Contudo, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva desde a década de 1990, um número significativo desses alunos encontram-se matriculados nas escolas regulares, sendo função de todos os professores atendê-los de acordo com suas necessidades, o que exige-se formação adequada.

Nesse sentido, observa-se que a Educação Física como uma disciplina escolar deve realizar esforços para romper com as abordagens tradicionais que enfatizam o esporte formal, a competição e a valorização dos mais capazes. Entende-se que é necessário ampliar o repertório de conteúdos que compõem as manifestações da cultura corporal nas práticas escolares e priorizar os aspectos pedagógicos que possibilitem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades.

Todavia, esperar que um curso de formação inicial conseguirá trabalhar com todos os aspectos e conteúdos que envolvem a Educação Especial, ou uma área específica, torna-se uma expectativa frustrada, mas é fundamental que esses cursos ofertem aos acadêmicos subsídios teóricos, experiências e oportunidades que visam à preparação do futuro professor com relação ao trabalho pedagógico com os alunos

[47] Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são esses os alunos público alvo da Educação Especial.

com necessidades educacionais especiais, por meio das disciplinas, projetos de pesquisas, atividades de extensão e estágios supervisionados.

Nesse contexto, a partir da investigação realizada entre cursos de licenciatura em Educação Física da região oeste do Paraná, constatou-se que há avanços, mas também ainda certas dificuldades no tocante à formação inicial ofertada pelas IES no que se refere ao trabalho com o aluno que é público alvo da Educação Especial.

Com respeito à legislação vigente que trata sobre a regulamentação do ensino superior, verificou-se que todos os cursos estão em conformidade, pois contemplam em suas matrizes curriculares uma disciplina de Libras, conforme orienta o decreto n.º 5626/2005,e uma disciplina que trata sobre os fundamentos da Educação Física para os alunos com necessidades educacionais especais, em concordância com a Portaria n.º 1.793/1994 e a Resolução n.º 03/1987 do Conselho Nacional de Educação. A carga horária e o conteúdo das referidas disciplinas demonstraram a preocupação dos cursos em ofertar aos acadêmicos conhecimentos sobre o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, conforme observado mediante as respostas dos acadêmicos e dos docentes, esses conteúdos/conhecimentos são insuficientes, tendo vista os desafios que são apresentados pela Educação Especial, especialmente quando se trata do atendimento desses alunos em escolas regulares.

Foi possível verificar em algumas disciplinas que não são especificas da área da Educação Especial, conteúdos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais trabalhados de forma interdisciplinar, isto é, os professores ao abordarem algum tema especifico da disciplina, os relaciona com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, fato esse de grande relevância.

No que se refere aos projetos de pesquisa não são todas as instituições que ofertam tal possibilidade. Essas oportunidades estão mais presentes nas instituições que possuem um nível de organização acadêmica maior, como os centros universitários e universidades púbicas. Das três IES investigadas, duas apresentaram esse caráter.

Sobre as atividades de extensão, observou-se que os cursos oferecem aos acadêmicos algumas vivências pontuais com relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, como a participação em algum evento, visitas e observações. Acredita-se que os acadêmicos poderiam ter uma vivência mais significativa com esses alunos, com a participação em atividades de extensão.

Notou-se, no entanto, que a existência desses projetos está vinculado a interesses do docente dessa área.

Assim, apesar dos sujeitos que participaram da pesquisa serem unânimes em reconhecer que a pesquisa e a extensão são importantes para sua formação acadêmica, a possibilidade dessas atividades relacionadas à Educação Especial nos cursos de formação inicial em Educação Física pesquisados ainda é muito limitada.

Sobre o estágio supervisionado, somente um curso oferta na área da Educação Especial. Nesse curso em específico, os acadêmicos consideraram essa experiência muito positiva em sua formação, apesar de ocorrer somente em escolas de Educação Especial, o que possibilitou ao acadêmico apenas a experiência com relação à escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltiplas. Esse fato contribuiu para que os formandos entendam as escolas especiais como a possibilidade mais adequada para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais e o desconhecimento em relação ao trabalho com as demais deficiências.

Nos cursos que não existe a oferta do estágio na área da Educação Especial, a maioria dos acadêmicos disseram não terem passado por experiências a respeito do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Fato este considerado desfavorável a uma formação consistente, uma vez que essa experiência poderia contribuir significativamente ao futuro professor.

Assim, sugere-se que nos cursos de formação inicial, além da possibilidade da realização do estágio em escolas de Educação Especial, seja oportunizado também os estágios no ensino regular, em turmas que tenham alunos com necessidades educacionais especiais, para que essa ação proporcione discussões e reflexões aos acadêmicos e supervisores do estágio sobre as estratégias e as adaptações necessárias para a prática pedagógica com esses alunos.

Os formandos, no tocante às concepções teóricas e metodológicas, apresentaram incoerências conceituais, pois denotou-se equívocos para a definição de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais e, em consequência disso, dificuldades que se referem ao trabalho da Educação Física no contexto da Educação Especial. Ademais, eles compreendem que as escolas de Educação Especial são mais adequadas para esses alunos.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados, sugere-se a necessidade de se aprofundar nos cursos de formação inicial amplas discussões com relação à Educação Especial e que estas estejam pautadas na Psicologia Histórico-Cultural, proporcionando ao acadêmico a compreensão de quem é o aluno com necessidade educacional especial**,** quais suas potencialidades e limitações, com intervenções pedagógicas a partir dessa perspectiva.

Por fim, acredita-se que seja fundamental a realização de mais estudos e pesquisas que busquem investigar a formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos que são público da Educação Especial**.**

REFERÊNCIAS

_____.**Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação. Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>Acesso: 06 Jul. 2017.

_____.**Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15 outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acessado em: 06 de Jun. de 2016.

_____.**Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/cons tituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 Ago. 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.

_____.**Decreto 1331-a**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 14 de Ago. de 2016.

_____.**Decreto nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 de Ago. de 2016.

_____.**Decreto nº 10 de 1835**. Rio de Janeiro. Decreto de criação da escola normal. Disponível em:<http://infoiepic.xpg.uol.com.br/hist_ato10.htm> Acesso em: 14 de Ago. de 2016.

_____.**Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01. Mai. 2017.

_____.**Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879.Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html. >. Acessado em: 14 de Ago. de 2016.

_____.**Decreto nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: Acesso em: 20 de Ago. de 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/D875 2.htm>. Acesso em: 01. Mai. 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, 2014.

_____.**Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 14 de Ago. 2016.

_____.**Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 14 de Mar. De 2017.

_____. **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. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.**Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 02 de Jun. de 2017.

_____. **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, 2015. 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: 14 Mai. 2017.

_____. **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. Out. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001/2011**. Brasília: Senado Federal. 2001e. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 24 Abr. 2017.

_____. **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.

_____. **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.

_____. **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. 2017.

_____. **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. 2017.

_____. **Saberes e práticas da inclusão** : avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 02. Dez. 2017.

_____.**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. 2017.

ADAMS, F.W. A disciplina LIBRAS na formação inicial de professores de ciências da natureza. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponivel em: https://educere.pucpr.br/p1/anais.html ?tipo=&titulo=&edicao=&autor=adams&area. Acesso: 4 de Jan. 2018.

AGUIAR, J. S; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai-Ago. v.11, n.2, p.223-240, 2005.

ALMEIDA, J.F.de A. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiências dos graduandos. **IX ANPEDSUL**, 2012.

ALMEIDA, L. F. G. de. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

BAGANHA, D. E.; CORDEIRO, C. A. V.; GONZAGA, C.; HOLM, D. C.; KALIL, S.; PRADO, T. R. Gestão do Parfor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná: experiências na formação inicial de professores da educação básica. In: **O PARFOR e a Formação de Professores da Educação Básica**. Org. Carmem Célia Barradas Correia Bastos e Isaura Monica Souza Zanardini. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014. p. 72-89

BARROS, A. J. da S. B.; LEHFELD, N.A.S**. Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2ª ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BASTOS, M. H. C. O Ensino monitoria/mútuo no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. II: Século XIX. Org. Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos, Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 34-51.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005,

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.

BORGES, M.C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBROn-line**, Jun., n.42, p. 94-112, 2011.

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.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir o fundamental é cooperar. São Paulo. Cepeusp, 1999.

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.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación Física para niños y niñasconnecesidades educativas especiales**. Málaga: Aljibe, 1995.

CARVALHO, A. R.; ORSO, P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da

organização do trabalho na sociedade capitalista. In: **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Org. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.p. 107-126.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia. In: **ANPED SUL**, 11., Seminário de Pesquisa dm Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12> Acesso em: 19 out. 2014. Acesso em 02 Fev. de 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

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.

COLETIVO DE AUTORES**.Metodologiado ensino de Educação Física***.* São Paulo**:** Cortez**,** 1992**.**

COSTA, A.M.; WINCKLER, C. A Educação Física e o Esporte Paralímpico. IN:MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte paralímpico**. (Org.) São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

COSTA, C.M. MUNSTER, M.A.V. Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física envolvendo estudantes com deficiência Visual.**Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.3, p.361-376, Jul.-Set., 2017.

CRUZ, G. de C.;TASSA, K.O.M.E. A inclusão escolar na formação de professore: perspectivas da educação física**. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação.** De 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza-Espanha. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GilmarDeCarvalhoCruz_int_GT1.pdf. Acesso: 04 Ago. 2017.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação físca em ambiente escolar inclusivo.** Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação Física). 254p. – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

CUNHA, A. L. da.**Formação inicial do professor de educação física e a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular**. Joinville, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) 181p. – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015.

DARIDO, S. C**. Educação física na escola**: questões e reflexes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>Acessado em 05 de Mar. De 2017.

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.

FALEIROS, V de P. **A politica social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência socias. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf. Acesso 14 Nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. IN: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

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

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. In**: Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf Acesso em: 5 Jun. 2017.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. de O. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2016, p. 153-172.

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.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 02 de Jun. de 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 02 de Jun. de 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior. 2013**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso

em: 02 de Jun. de 2017.

IPARDES .**Leituras regionais** : Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense / Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba : IPARDES : BRDE, 2003.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf. Acesso em 7 Nov. de 2017.

LAGE, M. A. G.; SOUZA, V. A. Formação docente e prática pedagógica: a influencia das políticas educacionais. In: **Formação docente e prática** pedagógica**: olhares que se entrelaçam**. Orgs. Gercina Santana Novais e Graça Aparecida Cicillini. Araraguara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

LAKATOS, E. M.;MARCONI, M. de A.. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo : Atlas,1997.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução.**Fonte: The Marxists Internet Archive, Agosto-Setembro,1971.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez.

LIMA, T. C. S. L; MIOTO, R. C. T. Procedimento metodológico na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Kátal**, Florianópolis. V. 10, n. esp. pag. 37-45, 2007.

LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: uma defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

LOPES, R. A.; MOURA, M.C. de; MASINI, E.A.F.S.;TEIXEIRA, M.C.T.V.; RIBEIRO, M.O. O ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) em cursos de graduação em pedagogia: uma possibilidade real? **Trilhas pedagógicas**.v. 6, n. 6, Ago. p. 212-228, 2016.

LOUZADA, J. C. de A**. Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**. Marília, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) 127p. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2017.

LOVISOLO, H.R.; BORGES, C.N.F.; MUNIZ, I.B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v. 35, p. 129-143,2013.

MAEDA, L. **O impacto da disciplina de Libras na formação do pedagogo**: uma análise da experiência dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

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.

MANDEL, E. **O Capitalismo**. Enciclopédia Universalis , 1981. Disponivel em: <https://www.marxists.org/portugues/mandel/1981/mes/capitalismo.htm> Acesso em 02 Nov. 2016.

MARCONI, M. A.;LAKATOS, E.M.. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas,*2007*

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa Heloisa Helena T. de Souza Martins. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Org. Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA, 2012. P 25-39.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Orgs. Ligia Marcia Martin e Newton Duarte. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MASSON, G.; DARCOLETO, C. A. S. A atuação do fórum permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Paraná. In: **IX Seminário Anped Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2012. p.1-16.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUZA, J. M**. Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores.** Porto: SPCE, 2007, p.178-189.

MELETTI; S.M.F.M. BUENO, J.G.S.B. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino- aprendizagem**. São Paulo: FENEIS-SP, 2012

MINTO, L. W. Neoliberalismo. In: **Glossário Histedbr**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm>. Acesso em 14 Abr. 2017.

NETTO, J. P. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: **Estado e políticas sociais**: Brasil – Pr/Org. Francis Mary Guimarães Nogueira, Maria Lucia Frizon Rizzotto. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).**Tese (Doutorado em História) 293p. UNESP, São Paulo, Assis, 2003.

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.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusõa. IN: Barbosa, R.L.L. (Org.) **Formação dos Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: editora UNESP, 2003, v.1, p. 153-169.

PARANÁ. **Política estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. SEED. Curitiba, 2009

PARSONS; A. WINCKLER, C. A Esporte e a Pessoa com Deficiência – Contexto Histórico. IN: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte paralímpico**. (Org.) São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri/SP: Manole, 2005.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri/SP: Manole, 2005.

PENITENTE,.A. de A.; JACOB, D. dos R.; A pesquisa na formação e trabalho docente: um estudo a partir do curso de pedagogia da FFC – UNESP. **14ª Jornada do núcleo de ensino de Marília**, 2015. Disponível em**:** http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-pesquisa-na-formacao-e-trabalho-docente.pdfAcesso em: 5 Out. 2017.

PERES, L.S.O profissional de Educação Física: reflexos na sua formação e perspectivas de mudança. In: PERES, L.S. **Práticas pedagógicas em educação física: sonhando com mudanças**. (Org). Cascavel: os autores, 2008.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e

lugares. Org. Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-159.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.. Tese (Doutorado em Educação). 295p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação). 283p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-abril, V.14, n.40, p. 144-155, 2009.

SILVA, F. G. A Educação Física Escolar e a Psicologia Histórico Cultural: possibilidades e desafios. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 108-126, jan./abr. 2016.

SILVA, M. B. **Contribuições da Educação Física escolar para a formação omnilateral do ser social:** uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). 223p. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016.

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.

SOUZA, E. M. C. A política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica – PARFOR: o papel dos fóruns estaduais permanente de apoio a formação docente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-4471.pdf>. Acesso em 16 Abr. de 2017.

TANURI, L. M. **Historia da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação.* Mai- Ago, n.14, p. 61-88 2000.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

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.

VARGAS, L. S.; CARVALHO, N. O.; LOUREIRO, R. Jogos cooperativos como ferramenta de inclusão social da pessoa com deficiência intelectual. **Anais do XIX Congresso Brasileiros de Ciência do Esporte**, Vitória ES, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1997.

WARNOCK *et al.* **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. Londres: HMSO, 1978

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ROTERIO DE ENTREVISTA1

unioeste
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

Curso: Mestrado em Educação

Orientadora: Profª. Drª. Elisabeth Rossetto

Mestrando: Rodrigo Zini

Título do projeto: Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

ROTEIRO ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS COORDENADORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Realização da Entrevista em: ____/____/____.

Entrevistado por: Rodrigo Zini

1) Qual a sua formação acadêmica?
2) Há quanto tempo atua como docente no Ensino Superior? E como coordenador do curso de Educação Física?
3) Você considera importante a disciplina relacionada a Educação Especial no curso de Educação Física. Porque?
4) Você considera que o curso de Educação Física prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais? Comente.
5) No curso de Educação Física existe projetos de pesquisa que tratem sobre a Educação Especial. Como funcionam esses projetos?
6) No curso de Educação Física existe projetos de extensão que tratem sobre a Educação Especial. Como funcionam esses projetos?

APÊNDICE 02 – ROTERIO DE ENTREVISTA 2

unioeste
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

Curso: Mestrado em Educação

Orientadora: Profª. Drª. Elisabeth Rossetto

Mestrando: Rodrigo Zini

Título do projeto: Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

ROTEIRO ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Realização da Entrevista em: ____/____/____.

Entrevistado por: Rodrigo Zini

1) Qual a sua formação acadêmica?
2) Há quanto tempo atua como docente no Ensino Superior?
3) Quais as disciplinas que ministra no curso de Educação Física?
4) Você tem experiência profissional na área de Educação Especial?
5) Você considera importante a disciplina relacionada a Educação Especial no curso de Educação Física. Porque?
6) Quais os conteúdos que você considera mais relevante a serem abordados nos cursos de Educação Física em relação ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais
7) Você considera que o curso de Educação Física prepara o futuro professor para trabalhar com alunos com necessidade educacionais especiais? Comente.
8) Na sua opinião quais são os desafios da formação inicial dos professores de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

APÊNDICE 03– QUESTIONÁRIO

unioeste
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

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Perfil do acadêmico

1) Idade? _____
2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
3) Período que estuda: ( ) matutino ( ) noturno
4) Atua ou atuou na área da educação? ( ) sim ( ) não
   Caso a resposta seja positiva:
   Função: _____ Quanto tempo: _____
5) Tem intenção de atuar como professor de Educação Física depois de formado?
   ( ) sim ( ) não
6) Tem alguma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?
   ( ) sim ( ) não
   Que tipo de experiência?
   _____
   _____
   _____

Concepções teóricas e metodológicas relacionado aos alunos com necessidades educacionais especiais

1) Assinale a(s) alternativa(s) que você compreende que caracterizam os “alunos com necessidades educacionais especiais”? (Pode assinalar quantas alternativas você achar necessário)

( ) Alunos com deficiência física.

( ) Alunos com deficiência auditiva.

( ) Alunos com deficiência visual.

( ) Alunos com deficiência intelectual.

( ) Alunos com dificuldades de aprendizagem.

( ) Alunos com espectro autista.

( ) Alunos com superdotação e altas habilidades.

( ) Alunos que não conseguem aprender com facilidade.

( ) Alunos com problemas de comportamento

2) No seu entendimento como você definiria o termo “deficiência”?

_____
_____
_____
_____

3) Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais e a sua escolarização qual é a sua opinião? (Pode assinalar quantas alternativas você achar necessário)

( ) Devem estudar em escolas especiais, pois elas atendem as suas demandas educacionais especificas o que não é possível na escola regular.
( ) Os alunos com necessidades educacionais especiais que conseguem se adaptar a escola regular devem permanecer nela, enquanto os alunos com deficiência severa ou grave, que apresentam muitas limitações, devem estudar em escolas especiais, como as escolas mantidas pela APAE.
( ) Todos os alunos, com ou sem necessidade educacional especial devem estudar nas escolas regulares.
( ) Esses alunos devem receber atendimento educacional especializado no ensino regular, de acordo com suas necessidades.
( ) Devem frequentar classes especiais.

4) Sobre o trabalho com a Educação Física e os alunos com necessidades educacionais especiais, assinale a alternativa que você acredita que esteja mais adequada?

( ) Os alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar as aulas de educação física separados dos demais, pois dessa maneira o professor poderia adequar a metodologia a sua necessidade especifica.
( ) Os alunos com necessidades educacionais especiais que conseguem se adequar as aulas praticas da Educação Física devem frequentar as aulas junto com os alunos sem necessidades educacionais especiais.
( ) Os alunos com e sem necessidades educacionais especiais devem frequentam as aulas de Educação Física juntos, sendo que os alunos com necessidades educacionais especiais devem adaptar-se as atividades propostas.
( ) Os alunos com e sem necessidades educacionais especiais devem frequentar as aulas de Educação Física juntos, sendo que o professor deve promover adaptações nas atividades para que esse aluno consiga participar efetivamente e com segurança.

5) Em sua opinião, as aulas de Educação Física podem contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular?( ) sim ( ) não
Como?

_____
_____
_____

_____
_____

Percepção sobre o curso de formação inicial em relação às questões referentes à educação especial.

1) Você acha que a formação oferecida durante o curso de licenciatura em Educação Física foi suficiente em relação os conhecimentos necessários para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?

( ) Sim ( ) Não

Comente

_____
_____
_____
_____

2) No curso de Educação Física que você esta cursando, teve disciplinas especificas que abordaram conteúdos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais?

( ) Sim ( ) Não

Quais?_____
_____

3) Nas outras disciplinas do curso, que não eram especificas da área da educação especial, houve discussões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, em qual(is) disciplina(s)?

_____
_____

4) Durante o curso foi ofertado a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa relacionado a Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

5) Durante o curso foi oportunizado alguma atividade de extensão que envolveu alunos com necessidades educacionais especiais?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual era a temática desse projeto?

_____
_____

6) Houve alguma vivencia pratica (visita a instituições, estagio, aplicação de atividades com alunos) durante o curso que envolveu alunos com necessidades educacionais especiais?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, como foi essa vivencia?
_____
_____
_____
_____
_____

7) Durante o estagio supervisionado foi abordado alguma discussão, troca de experiências, orientação em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, comente como foi essa
atividade._____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 04 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Ao Sr. Coordenador do Curso de Educação

Nós, Elisabeth Rossetto e Rodrigo Zini, docente e discente, respectivamente, do mestrado de Educação da Unioeste – campus de Cascavel, linha de pesquisa de formação de professores e processo de ensino e aprendizagem, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado como a “Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais”.

Sendo assim, solicitamos a vossa contribuição com o estudo na autorização da realização do mesmo, através da assinatura do Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo, em anexo.

O estudo será desenvolvido a partir da aplicação de questionários aos acadêmicos do ultimo ano/período do curso de licenciatura em Educação Física, conforme projeto de pesquisa em anexo. Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimentos, se necessário for e também optar por não aceitar esta pesquisa. Asseguro que serão mantidos a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

A referida pesquisa será encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.° no atendimento desta solicitação, aproveitamos o ensejo para apresentar nossos cumprimentos.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Pesquisador responsável

Dra. Elisabeth Rossetto – (45) 9949-7110 - erossetto2013@gmail.com

Pesquisador colaborador

Mestrando Rodrigo Zini - (45) 99158388 – r_zini@hotmail.com

APÊNDICE 05 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

unioeste
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 CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Pesquisadore(s): Orientadora: Dra. Elisabeth Rossetto

Mestrando: Rodrigo Zini

Local da pesquisa:

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta dos dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015CNS/MS e suas complementares.

Cascavel, ___de _____de_____.

_____
Responsável pelo campo de estudo

APENDICE 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

unioeste
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 do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Elisabeth Rossetto – (45) 99949-7110
Pesquisador colaborador: Mestrando Rodrigo Zini- (45) 999158388

Convidamos os coordenadores/docente/acadêmicos dos cursos de licenciatura em Educação Física da região oeste do Paraná a participar de nossa pesquisa que tem como objetivo investigar nos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas e privadas do oeste do Paraná como ocorre a formação dos acadêmicos de educação física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

Esperamos, com este estudo, refletir sobre as relações entre a formação inicial dos professores de Educação Física e a escolarização dos alunos com deficiência inseridos na rede regular de ensino. Para tanto, usaremos a realização de um questionário.

Durante a execução do projeto se o participante sentir algum mal estar durante a realização da entrevista, em decorrência a alguma questão que pode lhe causar constrangimento ou desconforto, o participante pode ficar a vontade para prosseguir ou interromper o procedimento de coleta de dados.

No caso de ocorrer descontrole emocional, será dado amparo, apoio e se necessário for acionado o SIATE, para garantir suporte ao participante.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, utilizados apenas para fins científicos. O participante não pagará, nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones

mencionados acima ou o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

(Assinatura)

Nós, **Elisabeth Rossetto** e **Rodrigo Zini,** declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel,___ de _____ de 2017.