

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins<sup>1</sup>  
Juliana Cavalcante de Andrade Louzada<sup>2</sup>*

## Resumo:

A presença de escolares da educação especial em salas de aulas regular se constitui na atualidade uma realidade. Por conseguinte, o atendimento as demandas educacionais especiais de acesso ao currículo se impõem como um dos maiores desafios aos professores neste contexto. Posto isso, esse estudo se debruçou a pesquisar os modos de organização de conteúdos curriculares que valorizam a consolidação da Educação Inclusiva nos cursos de Educação Física. Para tanto, foi realizado o levantamento das grades curriculares e dos planos de ensino de disciplinas relacionadas à temática, de cursos de licenciatura em Educação Física de quatro instituições públicas do estado de São Paulo. A procura dos planos de ensino das disciplinas ocorreu pelo método de busca de radicais e os dados examinados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados apresentados evidenciaram que as instituições analisadas oferecem disciplinas ressaltando temas relacionados à Educação Física Adaptada para atender aos princípios norteadores da educação inclusiva. Embora as disciplinas identificadas constituam uma prática recorrente de discussão de aspectos metodológicos e caracterização de estudantes da educação especial, nos planos encontrados foram raras situações de observância destinadas a diminuir improvisação do trabalho do professor de educação física de revisão dos fundamentos teórico-práticos no atendimento a esse público nos espaços educacionais.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação física, Educação especial, Educação inclusiva.

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/ Professora Assistente Doutora

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista - Unesp

## TEACHER TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INCLUSION

---

### Abstract

Nowadays the special education students presence in regular classrooms is a reality. Therefore, meeting the special educational demands of access to the curriculum imposes one of the greatest challenges to teachers in this context. Thus, the aim of this study was investigate the ways of curricular contents was organizing in face of Inclusive Education values consolidation in Physical Education courses. To do so, it was made a mapping of the curriculum of the degrees and teaching plans related to special education in physical education provided by four public institutions in the state of SP. The searching of subjects happened by looking through radical and the syllabuses were observed based on the analysis of the content proposed by Bardin. The data showed that the analyzed institutions offer subjects aimed highlighting topics related to Adapted Physical Education with guiding principles of inclusive education, Although the identified disciplines constitute a recurring practice of discussing methodological aspects and characterization of the target public, data about the plans suggests there were rare situations of aimed to decrease the improvisation of physical educator work to review the theoretical-practical foundations of schoolchildren of special education.

**Keywords:** Teacher training, Physical education, Special education, Inclusive Education.

## INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiência nas salas de aula regular tem se constituído uma realidade atualmente. Frente aos desafios para a consolidação da educação inclusiva, a escola e conseqüentemente o professor tem-se debruçado em acolher as demandas educacionais especiais deste público em sala de aula. Nas atividades de Educação Física isso não ocorre de maneira diferente.

Desse modo, presente estudo objetivou examinar em que medida os fundamentos da Educação Inclusiva têm sido referenciados nos programas curriculares dos cursos de licenciatura do professor de educação física. Ainda procurou analisar de que modo os programas curriculares atendem aos dispositivos legais que orientam o atendimento do público-alvo da educação especial, na formação do professor.

Para compreender o cenário em que se desenvolveu a pesquisa, se faz necessário retomar aspectos históricos do surgimento dos cursos de licenciatura no Brasil. Os primeiros cursos de licenciatura no Brasil iniciaram com o esquema estrutural “3+1”, tal proposta tinha como pressupostos uma seção “didática” para habilitar os licenciados a lecionarem no ensino secundário e inicialmente os alunos obtinham o título de bacharel cursando “cursos ordinários” das “seções fundamentais”. Conforme descreveu Scheibe (1983)

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

Nesse modelo, a formação dos professores se dava através de um currículo que contemplava disciplinas específicas com duração de três anos justapostas a disciplinas de cunho

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

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

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

Quase dez anos depois, uma nova lei é criada com o intuito de aprimorar o nível técnico do professor, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e prevê a formação do professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que prediz, pelo aproveitamento de estudos,

adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. De acordo com Sheibe (1983), algumas mudanças quanto à formação de professores para o ensino do 1º e 2º grau foram exigidas e por este motivo as licenciaturas passaram a ser feitas em habilitações específicas do 2º grau e habilitação em área do 1º grau.

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

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

No âmbito da educação física, seu surgimento se deu a partir do período pós-guerra e nas décadas de 1950 e 1970, se efetivando de maneira mais específica nas escolas brasileiras, a partir das orientações prevista na Resolução nº 03/87 (BRASIL, 1987) que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). A esse respeito, podem-se acrescentar as tratativas da Resolução 215/87 que define a oferta de conteúdos direcionados ao atendimento às pessoas com deficiência por meio do parágrafo IV do artigo VI por meio da oferta de formação de professores considerando as demandas do público mencionado.

Isso posto, nota-se que as Diretrizes dos Cursos de licenciaturas em Educação Física orientam propostas de formação de professores capazes de “identificar os interesses, anseios e necessidades de crianças, jovens, adultos, idosos, **pessoas com deficiências**, entre outros grupos e assim planejar, orientar e avaliar projetos e programas em suas diferentes áreas de atuação” (BRASIL, 2004, grifos da autora). Diante dessa premissa, a Educação Física Escolar tem-se debruçado para atender os estudantes público-alvo da educação especial, caracterizados por alunos com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação e escolares com deficiência, denominado foco deste estudo, nos sistemas regulares de ensino, mas especificamente por meio da oferta da Educação Física Adaptada (WINNICK, 2004).

Conforme estabelece o art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (2015),

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

Nesse sentido, a Educação Física Adaptada surge como uma prática docente formativa que visava auxiliar o professor para trabalhar com alunos com deficiências e que, em geral, apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs) para frequentar e/ou acompanhar as aulas, a partir da presença e apoio de suporte didático pedagógico especializado em qualquer etapa e/ou nível de ensino. Entende-se por Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), àquelas relacionadas as demandas de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com elevada capacidade ou dificuldades para aprender decorrentes fatores de funcionamento biopsicossocial, econômico e cultural, que demandam apoio institucional específico com objetivo de oportunizar a equiparação da expressão plena de seu potencial e de participação nos ambientes educacionais. Neste grupo observa-se estudantes com transtornos

funcionais do desenvolvimento (Transtorno do Déficit de Hiperatividade e Atenção, dislexia e outros), bem como os que apresentam deficiência física e/ou mobilidade reduzida que podem em algum momento da vida acadêmica necessitar de adaptação dos espaços físicos (LEITE, MARTINS 2012). A esse respeito, Borella (2010) refere que a oferta da Educação Física Adaptada nas escolas tem possibilitado a oferta de recursos pedagógicos diferenciados para promover o acesso dos estudantes ao esporte, atividades psicomotoras e de lazer adaptadas no processo de escolarização do público mencionado. Dito de outro modo, a Educação Física adaptada tem sido caracterizada por atividades esportivas e aulas de Educação Física nos currículos nos cursos de licenciatura, o que foi ocasionado por mobilizações políticas que conseguiram reconhecer e legitimar essa área de estudo (SILVA e DRIGO, 2012).

Apesar desta constatação, estudos apontam que o enfrentamento a esta temática tem exigido dos profissionais da escola, uma revisão dos fundamentos teórico-práticos que orientam a formação para atuar na área da Educação Física, na perspectiva da educação inclusiva.

Desde o surgimento dos cursos de graduação em Educação Física notou-se haver uma série de mudanças nas propostas de formação, tais como: extinção da oferta de cursos com curta duração, que não são mais observados nos dias atuais; habilitação em bacharelado e licenciatura que foram extintas e hoje estão presentes novamente nas instituições de ensino superior (IES); maior ênfase às disciplinas práticas e aumento da carga horária direcionada aos estágios nos cursos de licenciatura reformulados recentemente; entre outras. Todas essas modificações têm contribuído para ampliação dos cursos de formação do professor de educação física no cenário atual que tem tido destaque e maior reconhecimento a partir da proposta curricular do governo do estado, que propõe conteúdos específicos a serem abordados nas aulas de educação física, bem como a utilização de material apostilado proposto pelo estado. (SÃO PAULO, 2008).

Acerca do tema, estudos revelam que os currículos dos cursos de Educação Física têm sofrido modificações importantes nas últimas décadas, das quais Nunes e Rubio (2008) destacam algumas características principais dos currículos em escala de evolução cronológica.

**Quadro 1: Síntese das principais modificações nas características do currículo na formação do professor de educação física**

<b>Escala cronológica</b>	<b>Características do Currículo</b>
Século 18	Enfatizava-se a prática de exercício como modo de controlar os corpos e interferir na personalidade do homem.
1920	O currículo tencionava constituir identidades para assumir posições de sujeito patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria.
1930 a 1950	No currículo da Educação Física fica clara a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico.
Primeira metade do Século 19 - Escola Nova	Jogos foram introduzidos às práticas da Educação Física e o curso visava à formação do cidadão acima das questões políticas.
1950 a 1960	Preconizava o esporte como prática pedagógica ideal e incorporou os princípios da instituição esportiva; o esporte legitimou-se na escola como cultura e educação.
1964 a 1985 – Ditadura	Estabeleceu-se na área o currículo técnico-esportivo. O currículo tecnicista objetivava formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional.
1970 a 1980	“Currículo Globalizante”: Método Psicocinético (1970) – Educação pelo movimento. Visava prevenir as dificuldades escolares e garantir o desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio da relação sujeito e meio. / Abordagem desenvolvimentista (1980) – fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos.
Século 21	“Currículo Saudável”: esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI – a identidade competente.



Para essas autoras nas duas últimas décadas os programas curriculares foram considerados como, neo-tecnicistas ao vincular na formação conteúdos direcionados as práticas de desenvolvimento humano relacionada à qualidade de vida, que promovesse o desenvolvimento das funções perceptivas, fase de aplicação das habilidades motoras e níveis de saúde. Em outros termos apontam para a preocupação em formar educadores físicos capazes de atender ao princípio da igualdade de oportunidade para favorecer o desenvolvimento de um corpo saudável, enfatizando na prática, a hegemonia de um modo de ser balizado pelo princípio universalmente correto de desenvolvimento humano. Em suma, tencionam unificar as pessoas de acordo com as identidades que os grupos dominantes determinaram como ideais para o funcionamento da sociedade (NUNES e RUBIO, 2008, p.67).

A esse respeito, Betti e Betti (1996) acrescentam que os modelos curriculares denominados de tradicional-esportivo e o técnico-científico deixavam de atender aspectos importantes dos conhecimentos produzidos pelas áreas das ciências humanas e a filosofia, acirrando a existência da dicotomia entre teoria e prática presente nos modos de organização curricular dos cursos de formação docente. Entretanto, contrário a essa perspectiva novas propostas surgem no sentido de valorizar os estágios supervisionados e as práticas de ensino como eixo central da formação do professor de educação física (BETTI e BETTI, 1996).

Assim como Correia (2012) entende-se que o currículo não é neutro, nele sempre estarão em jogo as disputas, conflitos e contestações não hegemônicas sobre o(s) modo(s) de organizar propostas de formação docente. Por sua vez, as propostas curriculares circunscrevem o “lócus” e temporalidades das transgressões políticas e pedagógicas sobre os modelos que configuraram as práticas de formação do professor de educação física no país (CORREIA, 2012, p.175).

Posto isso, reforçam a necessidade de romper com práticas que valorizaram a improvisação frente ao pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física Escolar de “[...] ultrapassar o tecnicismo, o didatismo, o cognitivismo, o socio culturalismo e o ideologismo pseudoprogressista tão imperantes nas esferas das políticas públicas de educação” (CORREIA, 2012, p.176).

Aliados as ponderações de organização curricular na formação do licenciado em educação física, acrescenta-se problemas de escassez material, espaço físico inconsistente, desprestígio da disciplina educação física por parte de colegas de trabalho de outras áreas do conhecimento, entre outros aspectos. Sendo assim, é notório observar que as mazelas da qualificação docente no processo de formação inicial, em especial na atualidade, se confundem em meio aos problemas práticos/organizacionais para implementação de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas presentes na escola. Com maior evidência pode-se destacar que as dificuldades destacadas repercutem no trabalho do professor de educação física que, somados a isso também lida com a ausência de tempo e espaço adequados para conduzir o trabalho pedagógico na escola, que considerem as especificidades educacionais inclusive, do público-alvo da educação especial.

É sabido que, o movimento em favor da Educação Inclusiva tem mobilizado reflexões sobre as formas de organização das propostas de formação inicial de professores nesta perspectiva (CORTELAZZO, 2011). Muitos avanços já foram alcançados com a criação e implantação de políticas públicas na educação inclusiva. Para atender a essas demandas, no ano de 1999, a secretaria da educação elaborou um material didático-pedagógico atrelado aos Parâmetros Curriculares Nacionais denominados de “Adaptações Curriculares” onde destaca que as ações pedagógicas devem sempre ser flexíveis com vistas a oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 1999). De acordo com esse material, o professor de educação física deve estar

preparado para atuar com a diversidade que irá receber em suas aulas. Para tanto o Governo do Estado de São Paulo, criou no ano de 2008 a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, onde atribui ao professor de educação física a responsabilidade pela cultura de movimento relacionada aos aspectos corporais ligados aos modos plurais de viver, e não apenas como uma expressão biológica e mecânica (SÃO PAULO, 2008).

Políticas recentes como o Plano Nacional de Educação (2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforçam o ideal a ser desenvolvido no atendimento ao público-alvo da educação especial. Estratégias metodológicas, espaços e conteúdos projetados para o todo, são diretrizes do que conhecemos como Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). O conjunto de princípios que norteiam o DUA visa minimizar as barreiras ao ensino e à aprendizagem. De modo mais específico, trata-se de estratégias que permitem ao docente trabalhar de modo a adequar os objetivos de ensino, materiais e formas de avaliação para todos os alunos (CAST, 2014). Estudos preliminares adotando os princípios do DUA apontam que os professores envolvidos passaram a refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar e produzir novas formas de ensinar antes não executadas (ZERBATO; MENDES, 2016).

Contudo, questiona-se até que ponto essas regulamentações e estratégias estão sendo consideradas no processo formativo de modo a contribuir para modificar a prática pedagógica do professor de educação física na escola.

## MÉTODOS

Os dados da pesquisa foram considerados a priori quantitativamente, uma vez que foi realizada a quantificação da realidade de disciplinas que atendem às recomendações do Ministério da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva. Posteriormente as informações receberam tratamento qualitativo, onde se buscou compreender as particularidades dos resultados encontrados (GIL, 2008).

Constituíram o lócus de investigação desta pesquisa quatro universidades públicas, localizadas no estado de São Paulo, a saber: Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os critérios utilizados para a escolha das instituições participantes da pesquisa foram: ofertar cursos de licenciatura em educação física; estar localizada no estado de São Paulo e; pertencer ao sistema público de ensino.

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

### PROCEDIMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DOS DOCUMENTOS

Por meio da consulta online aos *sites* das instituições, foi iniciado o trabalho de busca de disciplinas que abordavam sobre Fundamentos da Educação Inclusiva, deficiência, Libras (Língua Brasileira de Sinais) e/ou necessidades educacionais especiais. Tal busca ocorreu através do recolhimento das grades curriculares e dos planos de ensino disponíveis nos *links* da graduação e/ou departamentos dos cursos que se caracterizavam enquanto proposta curricular do curso, a partir da busca dos radicais nas grades curriculares dos cursos investigados, conforme segue descrito no Quadro 2.

**Quadro 2. Descritores de busca de coleta de dados nas grades curriculares**

<b>Temas</b>	<b>Radical</b>	<b>Palavras</b>
Decretos	<b>DEC</b>	Decreto 5626/05
LIBRAS	<b>LIB</b>	Libras
Língua	<b>LING</b>	Mediador linguístico, tradutor-intérprete de língua de sinais, linguagem de sinais, língua brasileira de sinais,
Interlocutor	<b>INT</b>	Interlocutor, tradutor-intérprete de língua de sinais.
Surdez	<b>SURD</b>	Surdez, Surdo, Surdo-cego.
Deficiência	<b>DEF</b>	Deficiente Auditivo
Portaria	<b>PORT</b>	Portaria Interministerial 1793/94
Inclusão	<b>INCL</b>	Inclusão Social, Escola Inclusiva.
Diversidade	<b>DIV</b>	Diversidade
Equidade	<b>QUE</b>	Equidade
Acessibilidade	<b>ACES</b>	Acessibilidade
Necessidade Especial	<b>ESP</b>	Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais, Atendimento Educacional Especializado.
Adaptações	<b>ADAP</b>	Adaptações curriculares, Adaptada (o).
Deficiência	<b>DEF</b>	Deficiência, Deficiente Físico, Deficiente Auditivo.
Língua	<b>LING</b>	Mediador linguístico, Minorias linguísticas e culturais, tradutor-intérprete de língua de sinais, linguagem de sinais, língua brasileira de sinais.
Mobilidade	<b>MOB</b>	Mobilidade reduzida
Cadeirante	<b>CAD</b>	Cadeirante
Negros	<b>NEG</b>	Negros
Índios	<b>IND</b>	Índios, povos indígenas.
Etnia	<b>ETN</b>	Étnico-racial
Interlocutor	<b>INT</b>	Interlocutor, tradutor-intérprete de língua de sinais.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os dados recolhidos das grades dos cursos foram armazenados num banco de dados em uma planilha do Excel, a partir da organização de todas as informações disponíveis no documento. A localização das informações contidas nos

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

Após a conclusão da localização de disciplinas na grade, procedeu-se a organização dos planos de ensino. Em sua maioria, os planos das disciplinas consultadas nas instituições participantes retratavam informações acerca do: nome da disciplina; modalidade da disciplina (obrigatória, optativa ou estágio); créditos; carga horária; ementa; objetivos; a proposta da disciplina; metodologia de ensino; métodos de avaliação; referencial bibliográfico; nome do docente responsável pela disciplina; e a que departamento a disciplina pertence. Para efeito de análise de conteúdo destes documentos foi elaborada uma planilha em Excel que contemplava os seguintes tópicos: instituição; nome da disciplina; modalidade de oferta; carga horária; objetivos; conteúdos; metodologia e ementa.

## TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

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

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

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

De posse desses documentos e após leitura recorrente dos mesmos, foi possível identificar dois grandes eixos de análise conforme as disciplinas ofertadas pelas IES investigadas, a saber: 1) “Educação Física Adaptada” - apresenta as disciplinas que são ofertadas em atendimento às políticas educacionais vigentes no âmbito da educação inclusiva com vistas a orientar a atuação do professor de educação física; 2) “Disciplina Libras nos cursos de formação do professor de educação física” destaca as disciplinas que abordam especificamente esta temática em suas diferentes vertentes educacionais. Destaca-se que os dados descritos na sequência se referem apenas ao eixo “Educação Física Adaptada”.

## DESENVOLVIMENTO

O levantamento das grades curriculares obtidas revelou que os seis cursos das quatro instituições que fizeram parte deste estudo (UNESP- Campus de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro, UFScar, UNICAMP e USP) oferecem

disciplinas relacionadas à temática investigada<sup>3</sup>. Conforme podemos observar no quadro 3, a temática educação inclusiva foi abordada em treze disciplinas das dezessete identificadas nas grades curriculares.

**Quadro 3. Característica das disciplinas do eixo “Educação Física Adaptada” encontradas nas grades curriculares das universidades investigadas.**

<b>Título da Disciplina</b>	<b>Modalidade de oferta</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Práticas formativas em Educação Física para pessoas com deficiência (UNESP-Bauru)	OB	15 horas
Educação Física para pessoas com deficiência (UNESP-Bauru)	OB	45 horas
Tópicos de Educação Física Adaptada (UNESP-Bauru)		
Educação Física para pessoas com deficiências (UNESP-Pres. Prudente)	OB	60 horas
Práticas curriculares em Educação Física para pessoas com deficiência (UNESP-Pres. Prudente)	OB	30 horas
Educação Física adaptada (UNESP-Rio Claro)	OB	60 horas
Educação Física adaptada 1 (USP)	OB	90 horas
Educação Física adaptada 2 (USP)	OB	90 horas
Educação Física Adaptada (UFSCar)	OB	60 horas
Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados (UFSCar)	OP	60 horas
Educação Física adaptada (UNICAMP)	OB	60 horas
Atividade Física para grupos diferenciados (UNICAMP)	OP	30 horas
Esporte adaptado (UNICAMP)	OP	60 horas

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

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

<sup>3</sup> Esta pesquisa teve financiamento de apoio de bolsa de mestrado junto ao Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - no Projeto em Rede Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49/2012).



Como demonstra o quadro 3, das treze disciplinas ofertadas, nove delas são na modalidade obrigatória. Nesse aspecto, apenas a UFSCar e a UNICAMP oferecem disciplinas na modalidade optativa (uma e duas, respectivamente). Além disso, com exceção da UNESP de Rio Claro, as demais instituições ofertam pelo menos duas disciplinas na temática. Ao que se pode extrair do título das disciplinas, observa-se que predominantemente nos campus da UNESP, as disciplinas apresentam em sua nomenclatura o termo “pessoas com deficiência”, enquanto nas demais instituições (USP, UFSCar e UNICAMP), o termo que se destaca no título as mesmas é a educação física ou esporte adaptado.

A Educação Física Adaptada foi incorporada ao currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física abandonando a preocupação com a formação de corpos fortes e saudáveis e passou a abordar outras áreas de atuação profissional e pesquisa, com vistas a caracterizar as deficiências, discutir questões relacionadas às necessidades especiais, bem como trabalhar com atividades físicas voltadas para grupos diferenciados (hipertensos, cardíacos, etc.) (SILVA e DRIGO, 2012). Nesse aspecto, todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina com este viés, mesmo que não apresente esta nomenclatura propriamente dita.

Outra característica relevante que deve ser destacada é a modalidade de oferta dessas disciplinas. É fato que o cenário da Educação Inclusiva vem ganhando espaço e isso fica evidente quando temos a maioria das disciplinas ofertadas na modalidade obrigatória (69%).

No tocante as tendências temáticas que originaram as categorias de análise no eixo “Educação Física Adaptada”, foram identificadas três categorias temáticas com subdivisões em subcategorias caracterizadas da seguinte forma:

- a) *Políticas públicas e educacionais*: aponta conteúdos/aspectos sobre os parâmetros legais relacionados à Educação Inclusiva, bem como as principais legislações discutidas nas disciplinas.
- Políticas educacionais – aborda as políticas educacionais no âmbito da Educação Inclusiva
- b) *Fundamentos da Educação Inclusiva*: apresentam conteúdos relacionados à caracterização do público-alvo da Educação Inclusiva e esclarece os processos históricos de exclusão deste grupo nos sistemas educacionais de ensino:
- Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas: aponta aspectos relacionados à definição de alunos público-alvo das políticas inclusivas;
  - Necessidades Educacionais Especiais: define as NEE do público-alvo das políticas de Educação Inclusiva - alunos com e/sem deficiências;
  - Diversidade e diferença: caracteriza e discorre acerca de concepções e atitudes sobre a diversidade e as diferenças;
  - Educação Física e Esporte Adaptado na escola: caracteriza a história do esporte adaptado e as implicações da prática da atividade física adaptada no ambiente escolar
  - Fundamentos da Educação Inclusiva e especial: aponta a fundamentação teórica relacionada à Educação Inclusiva e especial;
  - Aspectos Históricos da Educação Inclusiva: destaca aspectos históricos da Educação Inclusiva em diferentes âmbitos abordados nas disciplinas.

c) *Recursos metodológicos e Práticas Inclusivas*: retrata conteúdos sobre diferentes estratégias, metodologias, práticas e recursos utilizados para atender as demandas educacionais do público em questão.

- Metodologias / práticas pedagógicas: aponta diferentes metodologias e estratégias de ensino, bem como práticas pedagógicas no atendimento as demandas de alunos com NEE;
- Ênfase clínica na reabilitação educacional: destaca estratégias e abordagens voltadas à clínica e reabilitação na escola.

A seguir pretende-se apresentar os resultados obtidos no tratamento dos dados de forma a demonstrar informações relevantes para a compreensão dos objetivos desse estudo, selecionado a descrição da instituição de origem da pesquisa, disciplinas, carga horária, seguida de um exemplo de fragmentos do texto retirado dos planos de ensino que possa especificar o resultado encontrado conforme as subcategorias da Categoria “Fundamentos da Educação Inclusiva” (Quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

**Quadro 4. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UNESP B	Educação Física para pessoas com deficiências	45	<p>“Caracterizar as deficiências: mental, auditiva, visual e física, apresentando os tipos de defasagens”. (trecho retirado do objetivo do plano de ensino de uma das disciplinas - UNICAMP)</p>
UNESP PP	Educação Física para pessoas com deficiências	60	
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60	
UNICAMP	Educação Física Adaptada	Não consta	
UFSCar	Educação Física Adaptada	60	
USP	Educação Física Adaptada 1	90	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O quadro 4 apresenta as características referentes ao conjunto de disciplinas que apresentaram elementos da subcategoria “*Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas*”, essa subcategoria envolve disciplinas que apontam aspectos relacionados à definição de alunos com e/sem deficiência. Alguns excertos retirados dos planos de ensino demonstram a ocorrência de conteúdos com esta finalidade: “*São estudados os conhecimentos relacionados às características das especificidades das deficiências...*” (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Educação Física para Pessoas com Deficiência, curso de licenciatura em Educação Física,

UNESP B, SP); “... reconhecer e compreender as características e o potencial de pessoas com deficiências, incentivando sua participação em atividades motoras diversificadas...” (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada, curso de licenciatura em Educação Física, UFSCar, SP). Como podemos observar, apesar de adotarem diferentes nomenclaturas, as instituições buscam uma abordagem semelhante no desenvolvimento das disciplinas desta subcategoria, ou seja, enfatizam a importância de se caracterizar e reconhecer as pessoas com deficiência, bem como as adaptações necessárias para atendê-las.

**Quadro 5. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Necessidades educacionais especiais.**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UFSCar	Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados	60	“...identificar as necessidades especiais apresentadas por pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais no âmbito da educação física e esportes adaptados...” (trecho retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina - UFSCar)
USP	Educação Física Adaptada 1	90	“Definição de população que apresenta necessidades especiais. Terminologia e classificação dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações”. (trecho retirado da ementa do plano de ensino de uma das disciplinas - USP)
	Educação Física Adaptada 2	90	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O quadro 5 apresenta as três disciplinas que foram identificadas no tocante a subcategoria “Necessidades educacionais especiais”, esta subcategoria define as NEE do público-alvo das políticas de Educação Inclusiva - alunos com e/sem deficiências. Nesse sentido, a presença dessa subcategoria foi observada na UFSCar e USP, o que nos permite sugerir que apenas estas instituições apresentam uma preocupação com as necessidades educacionais especiais dos alunos da educação inclusiva, sejam eles com deficiência ou não. A ausência dessa subcategoria nas demais disciplinas traz à tona uma discussão relevante no contexto da educação inclusiva. Pouco se discute sobre a diferença entre necessidades educacionais especiais e público-alvo da educação especial, haja vista que nem mesmo nos planos de ensino que contemplam essa subcategoria há alguma menção quanto a essa diferença conceitual e/ou no que concerne às orientações de atendimento para esses públicos.

Cabe destacar aqui a diferença entre essas duas denominações, uma vez que o público-alvo da educação especial é caracterizado por alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) e, o termo necessidades educacionais especiais refere às necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, independentemente de serem público-alvo da educação especial (MEIRELLES-COELHO, 2007). Desse modo, é de extrema importância que o professor seja capaz de reconhecer no aluno a sua deficiência e identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como compreender que alguns alunos podem não apresentar deficiências e que, por conseguinte, muito provavelmente - podem apresentar NEEs. Leite e Martins (2012) discorrem a respeito dessa dicotomia pessoa com deficiência *versus* pessoa com NEEs, e assim como descrito anteriormente, as autoras afirmam que “o termo NEE não é sinônimo de deficiência, porém alunos que se encontram nessa condição muito provavelmente irão apresentar alguma NEE, no processo educacional [...]” (LEITE e MARTINS,

2012, p.44). Uma vez que as instituições não discutem esses aspectos conceituais, há que se questionar o quanto o processo de formação contribui para que os futuros profissionais possam identificar esses alunos e promover a participação efetiva deles nas aulas de modo geral, promovendo dessa forma a inclusão.

Nesse sentido, a subcategoria Fundamentos da Educação Inclusiva e Especial poderia ter sido também identificada nas instituições acima mencionadas, uma vez que aponta a fundamentação teórica relacionada à Educação Inclusiva e Especial, contudo foi observada na UFSCar e em dois campi da UNESP, não aparecendo em nenhuma disciplina ofertada pela UNICAMP e demais instituições, sugerindo assim, que as disciplinas ofertadas pelas instituições descritas no quadro 5 se restringem apenas a definição das NEEs e não ampliam a discussão para os fundamentos da educação inclusiva.

**Quadro 6. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Fundamentos da Educação**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UNESP PP	Educação Física para pessoas com deficiências	60	“ A deficiência através dos tempos: histórico, conceitos, terminologias e incidência; principais paradigmas sociais e educacionais: do modelo médico ao modelo educacional; da igualdade à diversidade; da limitação à possibilidade”. (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino de uma das disciplinas – UFSCar)
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60	
UFSCar	Educação Física Adaptada	60	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Quadro 7. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Educação Física e esporte Adaptado na escola**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UNESP B	Educação Física para pessoas com deficiências	45	<p>“O que é educação inclusiva, questões sobre diferenças, preconceitos e estigmas; conceitos de educação física especial e o papel da escola no processo de inclusão”. (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino de uma das disciplinas – UNESP PP)</p>
	Práticas formativas em educação física para pessoas com deficiência	15	
UNESP PP	Educação física para pessoas com deficiência	60	
	Práticas curriculares em educação física para pessoas com deficiência	30	
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60	
UNICAMP	Educação Física Adaptada	Não consta	
	Esporte Adaptado	Não consta	
USP	Educação Física Adaptada 1	90	
	Educação Física Adaptada 2	90	
UFSCar	Educação Física Adaptada	60	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No quadro 7 temos a subcategoria “Educação Física e esporte Adaptado na escola” – caracterizada por disciplinas que discorrem sobre a história do esporte adaptado e as implicações da prática da atividade física adaptada no ambiente escolar, como demonstra o quadro, foi possível observar a maior representatividade de disciplinas uma vez que



todas as instituições apresentaram pelo menos uma disciplina correspondente a esta subcategoria. Desse modo, os planos de ensino das seis IES analisados corroboram com os achados de Borella (2010) que também investigou os planos de ensino dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física, destacando a presença de disciplinas sobre a educação física adaptada (EFA).

Ainda na categoria “Fundamentos da Educação Inclusiva”, outras duas subcategorias foram identificadas a saber: “Diversidade e Diferença” que caracteriza e discorre acerca de concepções e atitudes sobre a diversidade e as diferenças (Quadro 8) e “Aspectos históricos da Educação Inclusiva” que destaca aspectos históricos da Educação Inclusiva em diferentes âmbitos abordados nas disciplinas (Quadro 9).

**Quadro 8. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Diversidade e Diferença**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60	“Discutir o papel da educação física no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, na perspectiva da valorização das diferenças e respeito à diversidade humana”. (trecho retirado do objetivo do plano de ensino de uma das disciplinas – USP)
UNICAMP	Educação Física Adaptada	Não consta	
	Atividade Física para grupos diferenciados	Não consta	
USP	Educação Física Adaptada 1	Não consta	
	Educação Física Adaptada 2	90	
UFSCar	Educação Física Adaptada	60	
	Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados	60	

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Como pode-se observar seis disciplinas distribuídas em quatro instituições abordam a educação inclusiva enquanto diversidade e diferença conforme destaca a subcategoria. Pode-se sugerir que os termos, embora tenham sido observados na maioria das disciplinas da categoria, não refletem uma homogeneidade quando se observa os achados da literatura pertinente. Muito se discute sobre diversidade e diferença, em diferentes eixos que não se concentram necessariamente no contexto da educação especial, mas sim da educação inclusiva de modo mais abrangente, considerando minorias étnicas, diferenças de gênero (SCOTT et al, 2009; GOMES, 2012; MEIRELES e FERNANDES, 2015). Em contrapartida, apenas uma disciplina ofertada pela UNICAMP foi identificada na subcategoria “Aspectos históricos da educação inclusiva”.

**Quadro 9. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Aspectos históricos da Educação Inclusiva**

IES	Disciplina	Carga Horária	Trechos do plano de ensino
UNICAMP	Educação Física Adaptada	Não consta	“Considerações históricas e sociais” (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina – UNICAMP)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os quadros 10 e 11 demonstram informações quanto a descrição da instituição de origem da pesquisa, disciplinas, carga horária, seguida de um exemplo de fragmentos do texto retirado dos planos de ensino que possa especificar o resultado encontrado conforme as subcategorias da Categoria “Recursos metodológicos e prática inclusivas”.

**Quadro 10. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Metodologias/Práticas Pedagógicas.**

IES	Disciplina	Carga Horária	Subcategoria	Trechos do plano de ensino
UNESP B	Educação Física para pessoas com deficiências	45	Metodologias / práticas pedagógicas	“Analisar as implicações e adaptações para a elaboração e execução de um programa de Educação Física para alunos com deficiências”. (trecho retirado do objetivo do plano de ensino de uma das disciplinas – UNESP B)
	Práticas formativas em educação física para pessoas com deficiência	15		
UNESP PP	Educação Física para pessoas com deficiências	60		
	Práticas curriculares em educação física para pessoas com deficiência	30		
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60		
UNICAMP	Educação Física Adaptada	Não consta		
	Atividade Física para grupos diferenciados	Não consta		
USP	Educação Física Adaptada 1	90		
	Educação Física Adaptada 2	90		
UFSCar	Educação Física Adaptada	60		
	Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados	60		

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

No quadro 10 destacam-se as disciplinas que direcionaram atenção a subcategoria “Metodologias/Práticas pedagógicas” que tem por finalidade apontar diferentes metodologias e estratégias de ensino, bem como práticas pedagógicas no atendimento as demandas de alunos com NEEs. Nesse sentido, como se observa no quadro, todas as instituições oferecem pelo menos uma disciplina voltada à temática, o que sugere uma preocupação por parte das IES em oferecer ao longo do processo de formação dos professores uma disciplina que discuta o que, por que e como adaptar conteúdo, métodos e estratégias de ensino para atender os alunos com NEEs. Destaca-se ainda nesta subcategoria que a maior parte das disciplinas ofertadas apresenta em seu título a palavra “adaptada” reforçando desse modo uma das intenções para qual as disciplinas são direcionadas e vai de encontro ao observado na literatura (BORELLA, 2010) e, conforme pode ser observado no excerto retirado do plano curricular do curso da UFSCar.

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

Disciplinas dessa natureza são de extrema importância para reduzir relatos como os observados por Silva (2011) sobre as dificuldades para traçar o planejamento curricular que considere as necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Nesse

aspecto, propostas de formação inicial de professores na área da educação física devem considerar a pluralidade de oferta de conteúdos no tocante a esta temática, de modo que possam consolidar práticas metodológicas de ensino que considerem experiências voltadas ao atendimento deste público na escola regular.

Seguindo a análise da categoria “Recursos Metodológicos e Práticas inclusivas”, temos a subcategoria “Ênfase clínica na reabilitação educacional” que destaca estratégias e abordagens voltadas à clínica e reabilitação na escola. Nesse sentido, apenas duas disciplinas ofertadas em dois campi da UNESP foram identificadas com conteúdos que apresentavam esta finalidade, conforme apresenta o quadro 11, o que nos leva a indicar que as IES investigadas deixam de apresentar um currículo que considere o processo de reabilitação no ambiente escolar, muito embora Silva (2011) tenha relatado em seu estudo uma forte tendência das disciplinas de EFA, considerando o modelo médico nos discursos da maioria dos docentes que entrevistou, contudo, destacavam a importância de disciplinas sobre as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos entre as respostas e não houve menção sobre reabilitação nesse contexto (SILVA, 2011). Nesse aspecto, pode se sugerir que a escola não consiste em um espaço com práticas voltadas à reabilitação, uma vez que estas alcançam melhores resultados quando desenvolvidas em um ambiente especializado para tal finalidade. Assim, os achados nas disciplinas reforçam a ideia de que não é função do professor de educação física promover a reabilitação no ambiente escolar, mas sim trabalhar com seus alunos o desenvolvimento sócio-afetivo-cultural, bem como suas capacidades de ensino-aprendizagem.

**Quadro 11. Apresentação das IES, disciplina e carga horária da subcategoria Ênfase clínica na reabilitação educacional.**

IES	Disciplina	Carga Horária	Subcategoria	Trechos do plano de ensino
UNESP PP	Educação Física para pessoas com deficiências	60	Ênfase clínica na reabilitação educacional	“A origem do esporte adaptado para pessoas deficientes; o esporte e a atividade física no contexto da reabilitação; a motivação do reabilitado no esporte terapêutico; aptidão e inaptidão desportiva” (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino de uma das disciplinas – UNESP PP)
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60		

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Por fim, a terceira categoria definida no presente trabalho, “Políticas Públicas Educacionais”, deu origem a uma única subcategoria denominada Políticas Públicas que aborda as políticas educacionais no âmbito da Educação Inclusiva e está representada no quadro 12.

**Quadro 12. Apresentação da IES, disciplina e carga horária da categoria Políticas Públicas Educacionais em sua subcategoria Políticas Públicas**

IES	Disciplina	Carga Horária	Subcategoria	Trechos do plano de ensino
UNESP RC	Educação Física Adaptada	60 h	Políticas Públicas	“Familiarizar-se com a legislação brasileira regulando assuntos pedagógicos para indivíduos com deficiências”. (trecho retirado do tópico objetivo do plano de ensino da disciplina da UNESP-RC)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Essa subcategoria foi identificada em uma das disciplinas ofertadas pela UNESP-Rio Claro e apresenta conteúdos que versam discorrer sobre aspectos legais e de organização do atendimento pedagógico de indivíduos com deficiências, ampliando as discussões da educação inclusiva no contexto da educação física. Contudo, não houve menção de aspectos relacionados às políticas públicas em nenhuma outra disciplina das demais IES.

Dessa forma, com base nas informações acima mencionadas, podemos sugerir que os planos de ensino investigados nessa pesquisa demonstram que os cursos apresentam um maior aporte de disciplinas que compreendem as categorias “Fundamentos da Educação Inclusiva” com destaque para a subcategoria “Educação Física e Esporte Adaptado” e a categoria “Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas” com a subcategoria “Metodologias / práticas pedagógicas”. Esses achados reforçam a importância de disciplinas e conteúdos voltados ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, bem como a discussão acerca da caracterização desses alunos e dos métodos e estratégias a serem utilizados no espaço escolar para garantir um atendimento de qualidade. Em contrapartida aspectos relacionados às políticas públicas voltadas a educação inclusiva e ao público-alvo da educação especial recebem pouquíssima atenção nos documentos observados nessa investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitiram evidenciar a presença de conteúdos e/ou disciplinas relacionadas ao processo educacional de escolares que apresentam necessidades educacionais especiais sendo esses denominados ou não como público-alvo da educação especial - deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nos cursos de formação do professor de educação física em quatro instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo, totalizando seis cursos. Embora a inserção de disciplinas nas grades curriculares do educador represente um fato na realidade, o estudo demonstrou que para dar conta da complexidade do processo educacional do alunado mencionado, há que se avançar na revisão dos conteúdos e cargas horárias ministradas. Bem como promover ações no ambiente universitário que ultrapassem os muros da sala de aula, adotando estratégias que contemplem os três pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), com a finalidade de possibilitar mudanças de atitudes e paradigmas envolvendo a participação da comunidade acadêmica nas mudanças que desejamos rumo a construção de uma escola mais equitativa, justa e igualitária.

Foi possível observar que apenas uma instituição apresenta uma disciplina que reflete conteúdos relacionados às políticas públicas educacionais. Tal conteúdo, embora seja predominantemente teórico, é de extrema importância para dar suporte aos futuros professores no sentido de orientação perante as leis e normativas voltadas ao público-alvo da educação especial, possibilitando assim, que esses profissionais possam orientar as famílias dos seus futuros alunos no tocante a direitos relacionados ao espaço escolar, sala de aula, equipamentos, profissionais de apoio, entre outros.

Em contrapartida no tocante a metodologias e estratégias de ensino, bem como caracterização do público-alvo da educação especial, os materiais revelaram que há



amplo destaque nesse aspecto, o que reitera a preocupação dos cursos investigados com o tipo de aluno que irá receber em sala de aula e qual a melhor estratégia para trabalhar com esses alunos no ambiente escolar ressaltando suas potencialidades e possibilitando uma participação ativa de todos. Uma vez que a escola regular contempla o ambiente educacional que deve receber em seu corpo discente alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, as mudanças necessárias para escolarização do público em questão, perpassam pela implementação das políticas públicas educacionais existentes e que, regulamentam a inclusão de disciplinas e conteúdos nos cursos de licenciatura para que os professores recebam em seu processo de formação requisitos básicos para nortear o seu trabalho em sala de aula.

Nesse aspecto, os dados do presente trabalho nos permitem sugerir que as IES estão envidando esforços para cumprir as regulamentações relacionadas à educação na perspectiva inclusiva. Isso justifica-se na medida em que os conteúdos voltados à Educação Inclusiva, especificamente ao público-alvo da educação especial que são abordados nos cursos de licenciatura em Educação Física nos dias atuais, oferecem minimamente um aporte teórico acerca das características desse grupo, de orientações metodológicas a serem utilizadas com determinadas deficiências, bem como aspectos históricos relacionados a esta temática.

Vale mencionar que a as universidades participantes desse estudo encontram-se entre as 10 melhores do país no tocante a oferta de cursos de licenciatura em educação física sendo consideradas referências em qualidade de ensino nessa área de formação (GUIA DO ESTUDANTE, 2018; RUE, 2018). Contudo, não correspondem à realidade atual em nosso país no tocante a formação de professores em educação física, uma vez que estes se formam em sua maioria, pelas universidades privadas que correspondem atualmente a 75% dos cursos no país. (INEP, 2017).

Propostas de formação inicial de professores balizadas em princípios da educação inclusiva parecem valorizar a formação continuada, além disso, sugerem como estratégias de investimentos a formação em serviço como uma alternativa viável a capacitação docente para atender as necessidades educacionais do público-alvo da educação especial. Outra possibilidade emergente no cenário educacional é o desenho universal para a aprendizagem como uma prática para construção de culturas inclusivas na escola, nesse sentido acredita-se que as preocupações com o currículo apesar de não se aproximarem tanto de práticas mais promissoras e recentes, apresentam uma forte tendência à evolução neste contexto da inclusão. Assim sendo, discutir a temática no âmbito do ensino superior, bem como estratégias exitosas, se faz importante para que os futuros egressos dos cursos de formação de professores sejam capazes de enfrentar com maior tranquilidade as adversidades das salas de aula com alunos público-alvo da educação especial, corroborando para uma mirada mais justa, equitativa e inclusiva na qual todos que atuam no espaço escolar sejam protagonista desse processo.

# REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977, 225 p.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo, São Paulo: Edições 70, 2011, 280 p.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, c.2, n.1, p.10-15, 1996.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192) Acesso em 22 de Maio de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em 12 de Maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em 24 de Abril de 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a Educação Nacional**. Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases, p.1-24, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf) Acesso em: 13 de junho de 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012

GUIA DO ESTUDANTE. 2018. **Educação Física: saiba quais são as melhores faculdades do Brasil**, 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/> Acessado em 05 de Março de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em 05 de Março de 2019.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Cultura Acadêmica, 2012, 143 p.

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

MEIRELES, Mariana Martins de; FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **Educação, diversidade e diferenças: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 388 p.

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

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

RUF. **Ranking Universitário Folha**. 2018. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-cursos/educacao-fisica/> Acessado em 05 de Março de 2018.

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

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana. QUADROS, Marion Teodósio. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2009, 202 p.

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

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

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 96 p.

VELDEN, Helena Ferreira Vander; LEITE, Lúcia Pereira. **Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de Psicologia**. Psicologia em Estudo, v.18, n.3, p.497-507, 2013.

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

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