

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

DANIELA LIMA BONFAT

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE
BRASIL E PORTUGAL**

**VITÓRIA
2022**

DANIELA LIMA BONFAT

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE
BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos necessários para à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Coorientação: Prof. Dr. João Filipe da Silva Figueira Martins.

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B713f Bonfat, Daniela Lima, 1992-
Formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva : uma análise comparativa sobre Brasil e Portugal / Daniela Lima Bonfat. - 2022.
136 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Coorientador: João Filipe da Silva Figueira Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Formação de professores. 2. Educação Física inclusiva. 3. Estudo comparado. I. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Martins, João Filipe da Silva Figueira. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

DANIELA LIMA BONFAT

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE
BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos necessários para à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Coorientação: Prof. Dr. João Filipe da Silva Figueira Martins.

Aprovada em

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. João Filipe da Silva Figueira Martins
Universidade de Lisboa
Coorientador

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Vitor Manuel Lourenço da Cruz
Universidade de Lisboa

Dedico este estudo a todos os
professores e professoras que acreditam
em uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe Creuza e meu irmão Pablo por todo apoio incondicional e paciência nesses anos estudos. Obrigada por sempre estarem ao meu lado. Essa conquista sem dúvidas nenhuma, é nossa. Também a minha sobrinha Lavínia por sempre compreender minhas ausências em virtude dos estudos e por todo o amor e carinho.

A minha orientadora, professora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, por sempre acreditar no meu potencial e por todo o crescimento acadêmico. Obrigada pela parceria nessa jornada transformadora.

Ao meu coorientador professor João Filipe da Silva Figueira Martins por ter aceitado essa parceria, que permitiu nos aproximar de Portugal mesmo estando longe. Além disso, ao professor Vitor Manuel Lourenço da Cruz e José Francisco Chicon por aceitarem prontamente o convite de compor a banca de avaliação dessa dissertação, da qual realizaram apontamentos importantes que auxiliaram na conclusão dessa pesquisa.

Aos companheiros da pós-graduação, Daniel, Ingrid, Flaviane, Fabiana e Rayanne, por sempre estarem dispostos a me ajudar em tempos tempestuosos, e por todos os momentos de conforto e apoio.

Por fim, imensamente a todos meus amigos pela torcida e por me apoiarem nos momentos difíceis. Vocês foram luz.

Agradeço a todos que contribuíram com essa pesquisa direta ou indiretamente. Foi uma jornada e tanto!

RESUMO

A presente dissertação se propôs a investigar os processos de formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal, tomando por base as produções de conhecimento, as análises das legislações e as matrizes curriculares do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, bem como buscamos problematizar as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nas realidades investigadas dentro da temática estudada. Para isso, realizamos uma pesquisa quali-quantitativa, exploratória e descritiva com aproximações a um estudo de caso. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a pesquisa documental da qual ocorreu nas produções acadêmicas, nos documentos legais, nas matrizes curriculares e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. As análises dos dados consistiram tomando como base as contribuições de Bardin (2011) de forma a enriquecer a interpretação da pesquisa. Os resultados mostraram que as produções acadêmicas de ambos os países acentuam as especificidades do processo de formação e atuação profissional de modo semelhante, com discussões intrínsecas aos sujeitos envolvidos, até questões mais gerais do campo, com predominância de debates com caráter humanístico. Em linhas gerais, o Brasil tem avançado em legislações inclusivas de maneira a promover um processo formativo que incentive o debate com relação à pessoa com deficiência. Portugal, por outro lado, tem investido em um conceito amplo para educação inclusiva, da qual abarca qualquer estudante que demande apoio durante seu processo educativo. Ambas as realidades contribuem para se pensar em novas estratégias para a promoção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores; educação física inclusiva; estudo comparado.

ABSTRACT

The present dissertation was proposed to investigate the initial teacher education processes of Physical Education teachers from an inclusive perspective in Brazil and Portugal, based on knowledge productions, the analysis of legislation, and the syllabus of Physical Education Center and Sports of the Federal University of Espírito Santo and the Faculty of Human Motricity of the University of Lisbon, as well as we problematize the possible contributions, advances, tensions and/or challenges identified in the investigated realities within the studied theme. For that, we carried out qualitative research, exploratory, and descriptive with approximations of a case study. The instrument used for collecting data was documentary research occurred in the academic productions, the legal documents, syllabus and teaching, research, and extension projects. The analysis of the data was based on the contributions of Bardin (2011) to enhance the interpretation of the research. The results showed that the academic productions from both countries emphasized the teacher education process features and a similar professional role, with intrinsic discussions to the subjects involved, until the general questions about the field, with predominancy on debates with a humanistic character. In outline, Brazil has advances in inclusive legislations in a way to promote a formative process that incentives the debate regarding people with disabilities. Portugal, on the other hand, has invested in a wide concept for inclusive education, which embraces any student that demands support for the educational process. Both realities contribute to think about new strategies to promote a formation in an inclusive perspective.

Keywords: teacher education; inclusive physical education; comparative study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos selecionados no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	33
Quadro 2: Estudos selecionados do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.....	35
Quadro 3: Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES.....	72
Quadro 4: Disciplinas sobre inclusão e/ou pessoas com deficiência no curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	73
Quadro 5: Ementa da disciplina “Educação e Inclusão” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	74
Quadro 6: Ementa da disciplina “Educação Física, Adaptação e Inclusão” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	74
Quadro 7: Ementa da disciplina “Oficina de docência em práticas corporais inclusivas” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	75
Quadro 8: Ementa da disciplina “ATIF Experiência de Ensino em Temáticas Transversais” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	75
Quadro 9: Ementa da disciplina “Fundamentos da Língua Brasileiras de Sinais” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES.....	76
Quadro 10: Matriz curricular do curso de Mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” da FMH/ULisboa.....	90
Quadro 11: Disciplinas sobre inclusão e/ou pessoas com deficiência para formação de professores no âmbito escolar na FMH/Lisboa.....	91
Quadro 12: Programa da disciplina “Atividade Física e Desportiva Adaptada” do curso em Licenciatura em Ciências dos Desportos.....	91
Quadro 13: Programa da disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física” do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FMH/ULisboa.....	94
Quadro 14: Organização formativa para atuação na educação básica.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caminho percorrido no levantamento de Teses e Dissertações da CAPES	31
Figura 2: Caminho percorrido no levantamento do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Focos dos estudos com base nos objetivos gerais dos estudos selecionados	37
Gráfico 2: Análise das ementas por categorias.....	108
Gráfico 3: Análise do programa das disciplinas por categorias	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPDA	Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo
ART.	Artigo
BR	Brasil
ATIF	Atividade Interativas de Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
EARTE	Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EFA	Educação Física Adaptada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEF	Faculdade de Educação Física
FEST	Fundação Espírito-Santense de Tecnologia
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
GEPAMA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEF	Instituto Nacional de Educação Física
ISEF	Institutos Superiores de Educação Física
KADDs	<i>Knowledge of Attention Deficit Disorder</i>
LAEFA	Laboratório de Educação Física Adaptada
LAFEA	Laboratório de Avaliação Física no Exercício e Esportes Adaptados
LAMA	Laboratório de Atividade Motora Adaptada
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEPEFI	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PT	Portugal
SE-PETE-D	<i>Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ULisboa	Universidade de Lisboa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Minha implicação neste estudo	17
1.2 A escolha dos campos empíricos.....	21
1.3 Objetivo geral.....	23
1.3.1 Objetivos Específicos.....	24
2 METODOLOGIA.....	25
3 ESTADO DA ARTE: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL	28
3.1 Formação inicial em Educação Física numa perspectiva inclusiva: o que diz os estudos do Brasil	38
3.2 Formação inicial em Educação Física numa perspectiva inclusiva: o que diz os estudos de Portugal.....	45
3.3 Aproximações, distanciamentos e complementariedades dos estudos analisados	51
4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – BRASIL.....	57
4.1 Políticas públicas que subsidiaram a formação de professores de Educação Física no Brasil.....	57
4.2 A formação inicial de professores em Educação Física no âmbito inclusivo: CEFD/UFES.....	71
4.3 Projeto de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva do CEFD/UFES	76
5 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA – PORTUGAL.....	81
5.1 Políticas públicas que subsidiaram a formação de professores de Educação Física em Portugal	81
5.2 A formação inicial de professores em Educação Física no âmbito inclusivo: FMH/ULisboa	89
5.3 Projeto de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva da FMH/ULisboa	96
6 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFES E FMH/ULISBOA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E COMPLEMENTARIEDADES	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
8 REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

É importante reportar que discussões acerca da formação inicial de professores(as) comprometida com uma educação que atenda à diversidade dos estudantes no ambiente escolar, vêm ocorrendo nas pesquisas e literaturas nacionais (LOPES, 2013; SILVA, 2015; SÁ *et al.*, 2017) e internacionais (ELLIOT, 2012; BALL; TYSON, 2011), como forma de refletir sobre um ensino mais acolhedor, igualitário e baseado na justiça social.

Nesse sentido, o ensino deve assegurar uma pedagogia centralizada nas desigualdades, de modo a construir diferentes estratégias, métodos e reflexões para o atendimento de todos(as) no ambiente escolar. As pesquisas citadas, ressaltam esta afirmativa e defendem uma aprendizagem que dê autonomia e protagonismo para que os sujeitos possam se sentir pertencentes e acolhidos neste espaço (LOPES, 2013; SILVA, 2015; SÁ *et al.*, 2017; ELLIOT, 2012; BALL; TYSON, 2011).

Estes estudos têm alertado ainda, para a promoção de uma mudança que vai além de uma simples modificação no sentido burocrático, textual, legal, de códigos e terminológicos, mas nas representações e identidades¹ que estão colocadas no espaço escolar, tornando o meio inclusivo e pluralizado (SKLIAR, 2001; MENDES, 2006). De forma que este ambiente integrado a uma perspectiva inclusiva reconheça as diferenças e, para além, seja um espaço de acolhimento do que se faz múltiplo e não normativo, a partir de uma concepção de “[...] educação plena, significativa, justa, participativa; sem as restrições impostas pela beneficência, [...] evitando toda generalização que pretenda discutir educação só a partir e para as míticas crianças [ditas como] normais” (SKLIAR, 2006, p. 10).

A inclusão no ambiente escolar é constituída a partir das diferenças, com base nos marcadores sociais e interseccionalidade dos indivíduos envolvidos. Refletir sobre isto, requer estabelecer as diferenças como socialmente instituídas e implicadas nos termos de assimetria, discriminação e hierarquia (ALMEIDA *et al.*, 2018), sendo justamente a maneira como o professor percebe essa diferença e a concebe enquanto potencialidade. Portanto, este processo perpassa as esferas dos marcadores sociais, da

¹ Corroboramos com Benites, Hungler e Neto (2008) ao dissertar que identidade é um conjunto de conhecimento, que vai desde a preparação do professor, até a aprendizagem como um processo de construção das habilidades e valores, de forma a dá sentido ao processo formativo e a prática pedagógica, constituindo-se à docência. É um processo de construção social com base no sentido da profissão, costumes e fluxo histórico.

interseccionalidade e da diferença. No entanto, para efeito deste estudo, concentramos nossa análise na inclusão em específico da pessoa com deficiência.

A partir disso vale fomentar que os desafios de uma formação inclusiva se apresentam de diferentes formas, como: falta de articulação entre conhecimentos antropológico-sociais e as realidades educacionais; organização curricular dos cursos; maior aproximação entre a universidade e o campo de atuação em contextos inclusivos; mudança de mentalidade dos profissionais envolvidos com a graduação, entre outros (SÁ *et al.*, 2017; SILVA, 2015). A consequência, é o sentimento de despreparo, dúvida, resistência e receio por parte dos docentes ao lidar com a diversidade dos(as) alunos(as) no contexto escolar.

Ainda de acordo com os estudos de Sá *et al.* (2017) e Silva (2015), boa parte dos egressos reconhecem a importância da incorporação da temática de inclusão ao longo dos processos de formação inicial de professores(as). Entretanto, apontam também que as “[...] experiências vividas na formação inicial não foram suficientes para prepará-los para atuar na perspectiva inclusiva” (SÁ *et al.*, 2017, p. 361), de forma que ainda necessitam serem revisadas. O obstáculo envolve articular as ações acadêmicas de forma planejada, sensível e crítica, compreendendo todos(as).

Para a desenvoltura de um cenário que direciona a promoção dos perfis de educadores, comprometidos com a inclusão e com o progresso nas diversas esferas sociais das pessoas com deficiência, fazem-se necessário que os cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física articulem, ao longo de todo o processo formativo, experiências balizadas pela reflexão crítica da realidade social, sem perder de vista o engajamento constante com o crescimento de conhecimentos pautados na tríade: ensino, pesquisa e extensão na esfera inclusiva (PISETTA; SANTIAGO, 2019).

Uma ferramenta interessante para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, encontra-se nos aparatos legais. Dentre os principais marcadores da defesa na jurisdição social de pessoas com deficiência, há três marcos políticos nacionais que evidenciaram em seus respectivos textos o incentivo à educação inclusiva. Inicialmente, é a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), por se constituir o primeiro grande dispositivo legal garantidor de direitos sociais e educacionais da pessoa com deficiência quando, no art. 205 salienta que a educação é um direito de todos(as) e dever do Estado e da família. E no art. 206 estabelece enquanto princípio para o ensino a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

O segundo, é referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que no título III “Do direito à educação e dever de educar” no art. 4, inciso III, a lei postula que o “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ambas deixam evidente o direito da pessoa com deficiência no âmbito escolar regular, de modo que aprendam junto com os demais colegas e se apropriem “[...] dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o que demanda [...] adaptações de pequeno e de grande porte, implementadas pelo sistema educacional e pelo professor.” (GRASSI, 2008, p. 2).

O terceiro, refere-se ao marco legal específico sobre formação de professores(as), desse modo, vale destacar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) nº. 58/04 (BRASIL, 2004) que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de Educação Física ao considerar questões relacionadas às pessoas com deficiência, nos seguintes itens: “perfil acadêmico profissional do graduado, competências e habilidades, estrutura e organizações curriculares dos cursos de graduação e mecanismos de indissolubilidade entre teoria e prática.” (GONÇALVES; LEITE; DUARTE, 2020).

O perfil do professor de Educação Física é evidenciado no Parecer CNE/CES nº. 58/04 enquanto um mediador entre os diversos sujeitos, e sua prática pedagógica deve envolver todos(as). Para que isso aconteça, é importante que estejam qualificados para refletir criticamente a realidade que o permeia, com competência para:

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, p. 2).

Sendo assim, é relevante ressaltar que esses marcos legais apresentados, indicam caminhos para uma escola e atuação na área da Educação Física em um ponto de vista igualitário. Entretanto, apesar de haver uma legislação em vigor e debates em torno dessa temática, os(as) professores(as) ainda se sentem despreparados para lidar com o estudante com deficiência na perspectiva da rede regular de ensino (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009).

Skliar (2001) assevera que para ocorrer uma transformação educacional no âmbito inclusivo, é preciso uma alteração radical no processo de formação de professores(as), que vai ao encontro da imersão do docente e da comunidade escolar no mundo da alteridade² e das representações culturais e políticas dos envolvidos. Nessa direção, os processos formativos precisam se configurar como um espaço que estabelece saberes e fazeres característicos para atuação de uma determinada profissão. A formação inicial de educadores é uma junção acadêmica e pedagógica de modo a preparar o futuro docente para uma atuação ampla, não se restringindo somente ao ato de “ministrar aulas”, mas também desenvolvendo competências na visão do ensino, do currículo e da escola, tendo em vista à qualidade educacional de todos(as) os(as) alunos(as) (FELÍCIO, 2014).

Em vista disso, cabe sintetizar que a formação é um processo que não pode ser construído por acumulação de cursos e técnicas, mas sim “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p. 23). Dessarte, é necessário investir no sujeito e permitir espaços para suas experiências, pesquisa e extensão, pautadas na valorização da diversidade³, permitindo momentos de troca, reflexão e conversação.

Por conseguinte, compreende-se que os currículos de professores(as) de Educação Física no processo incipiente estejam articulados em uma proposta de aprendizagem contínua e não apenas centrada na dimensão técnica instrumental,⁴ de modo que seja construído a partir da realidade social, cultura e interações entre os sujeitos ali vivenciadas. O currículo é um diálogo que envolve todos(as), busca incorporar as experiências e realidades do(a) aluno(a) para a sua formação, e com isso, contribui para

² Corroboramos com Skliar (2003) ao dissertar que a alteridade busca entender as diferenças e se faz intrinsecamente ligada ao eu, buscando o reconhecimento do outro e de mim mesmo. O autor aponta que ela se constituiu enquanto uma dualidade, no sentido da compreensão do outro, que é um outro que está próximo e distante de mim, desse modo, reduzindo o outro a um outro próximo, e ao estabelecer isso, estamos destinando o sujeito ao esquecimento. Skliar (2003) coloca, que não é apenas respeitar o outro por ser próximo de nós, mas sim, perceber as diferenças como possibilidades.

³ De acordo com Costa (2015, p. 21) diversidade indica a “[...] a qualidade ou condição do que é diferente. Existem diferenças de opiniões, de costumes, de comportamento, de valores, de sexo. Pode ser definida como o conjunto de diferenças e de valores entre os indivíduos da sociedade”. No âmbito educacional, ela se estabelece no enfrentamento de relações discriminatórias aos diversos grupos de condições étnicas, culturais e socioeconômicas diferentes que compõem os diversos grupos sociais.

⁴ Prestes (1996, p. 87) aponta que a dimensão técnica-instrumental se configura no “[...] âmbito da relação sujeito-objeto, tem como o thelos a dominação do mundo e não vê a relação sujeito-sujeito como constitutiva de seu significado”. Nessa perspectiva, o currículo e a formação inicial de professores têm como foco apenas os interesses do sistema, promovendo práticas de ensino desarticuladas com as realidades dos discentes.

as mudanças sociais e políticas, tornando os sujeitos seres críticos-reflexivos de uma sociedade plural e democrática.

Lopes e Macedo (2011, p. 35) ao discorrer que o currículo é “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”, abre margem para entender que as experiências que os sujeitos carregam, fazem parte do cotidiano e de suas interações, sendo assim, o currículo deve o auxiliar no entendimento da natureza dessas vivências. Pois ainda de acordo com as autoras (2011, p. 35) é “[...] através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional”.

Com isso, a formação voltada para o trabalho de inclusão necessita de um olhar múltiplo, amplo, envolvendo todos(as) no seu processo organizacional com foco na mudança social, possibilitando um projeto político-cultural que compreenda os conteúdos, organização e experiências de conhecimento. Portanto, Apple (1989, p. 8) evidencia que “[...] educadores politicamente comprometidos (...) podem ajudar a restaurar a memória coletiva de um povo, de lutas passadas e presentes em favor da democracia sob todas as suas formas”.

1.1 Minha implicação neste estudo

Na trajetória acadêmica e profissional, que me permitiu a busca por compreender processos de formação inicial dos(as) professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva⁵, é perceptível as reflexões sobre os desafios, lacunas e avanços na área. Pois, é a partir disso que surgiram as inquietações referente as especificidades no que tange a inclusão dos sujeitos com deficiência de maneira pragmática (CHICON; RODRIGUES, 2013; SÁ *et al.*, 2017) nos cursos de Educação Física.

Mesmo após anos de vigência da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que impulsionaram a inclusão escolar, como também o Parecer CNE/CES nº. 58/04 (BRASIL, 2004) das diretrizes curriculares nacionais, os cursos de Educação Física tem se estabelecido descolado de uma ação interdisciplinar, reflexiva e teórica com relação à pessoa com deficiência numa perspectiva inclusiva e inclinados nas questões de “competência e habilidade” pensados no princípio pragmático do “fazer”, de modo que os saberes são “[...] mobilizados de acordo com as funções,

5 A partir desse ponto, usarei verbos na primeira pessoa do singular por se tratar de uma narrativa pessoal.

problemas e situações do trabalho e neste sentido, a cognição do professor fica condicionada por sua atividade” (SOUZA, 2012, p. 34).

Isto posto, segundo Barbier (1985) a implicação na área das ciências humanas, está relacionada às experiências pessoais e coletivas do pesquisador, conectadas ao seu processo científico, em virtude das diferentes dimensões vividas no seu cotidiano, de modo que suas experiências sejam parte integrante dos saberes constituídos ao seu conhecimento específico.

Diante disso, irei discorrer ao longo deste capítulo sobre as minhas vivências implicadas nessa área. Começo a partir da graduação que realizei em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre 2011 a 2015, onde participei do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA). Voltado para a formação profissional dos discentes em Educação Física, com foco no desenvolvimento de prática inclusivas a alunos(as) com deficiência e com transtorno do espectro autista.

O objetivo pedagógico do LAEFA centra-se em ações educacionais de caráter inclusivo com foco na “[...] formação humana dos envolvidos, auxiliando-os na apropriação e (re) significação de conhecimentos que lhes possibilitem a autonomia e a independência necessária para interagir socialmente.” (GARCIA *et al.*, 2012, p. 67). Vale evidenciar, que todos os projetos do laboratório envolviam a extensão em articulação com o ensino e pesquisa acadêmica.

O meu interesse neste universo, ocorreu no primeiro período da graduação, como voluntária do laboratório, na medida em que buscava uma aproximação com a área por um anseio pessoal de melhor compreender acerca dos processos ali vivenciados no âmbito inclusivo, e para além da vontade em contribuir no projeto de extensão intitulado “Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoas com deficiência”, que contemplava o atendimento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Esse momento foi importante pois possibilitou logo no início da formação, ampliar meu olhar com relação às pessoas com deficiências e perceber que este era o caminho acadêmico que eu gostaria de seguir.

No entanto, por conseguir uma bolsa financeira em outro projeto de extensão da universidade, me ausentei do laboratório por cerca de um ano e meio, e após esse período, retornei através de um processo seletivo para ser parte integrante do LAEFA. Por me sentir acolhida neste espaço e para além disso, entender que eu poderia fazer de

fato a diferença na vida das pessoas com deficiência, o LAEFA sempre esteve em meus planos para dar continuidade ao movimento que iniciei no primeiro período.

Esse momento foi significativo para meu aprendizado com relação às representações, identidades, mudanças de códigos (SKLIAR, 2001), científica, pedagógica e metodológica de uma educação inclusiva, pois possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de defender o reconhecimento das pluralidades e diversidade enquanto potencialidades e possibilidades, e não em uma percepção de sujeitos plenos de uma cultura, das quais todos são iguais e devem viver da mesma forma (SKLIAR, 2003).

Em 2014 fui convidada a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cuja pesquisa se intitulava: “O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos?” que teve como objetivo analisar o entendimento de egressos do curso de Licenciatura em Educação Física acerca do processo de formação inicial vivido e suas possíveis contribuições para a atuação na Educação Básica.

Este estudo se mostra importante na minha formação acadêmica pois para além das temáticas que já me moviam acerca de uma Educação Física inclusiva, foi introduzida uma nova perspectiva: formação de professores(as). Desse modo, me aprofundando nessa área, vislumbrei a importância para o processo de inclusão escolar, na medida em que o processo inicial de formação tem um impacto expressivo na construção de sujeitos empenhados em uma atuação inclusiva.

Após a iniciação científica, finalizei a graduação no ano de 2015 e na busca de me atualizar e prosseguir nos estudos da área, em 2016 ingressei em uma pós-graduação sobre Educação Especial e Inclusiva em uma instituição particular, cujo título do meu trabalho de conclusão de curso foi: *Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação nas aulas de Educação Física*. O objetivo foi analisar e refletir por meio de um estudo bibliográfico acerca dos principais desafios de atuação e da formação de professores(as) de Educação Física no âmbito da inclusão.

Entre os anos de 2017 a 2019 participei de uma pós-graduação no, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), na qual realizei uma pesquisa intitulada *Possibilidades e Desafios de uma Educação Física Adaptada na Educação Profissional*, cujo objetivo foi investigar como ocorre o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência nas

aulas de Educação Física do IFES, campus Vitória, de forma a analisar e identificar as possibilidades e desafios dessa prática na Educação Profissional.

Nesse meio tempo das realizações das pós-graduações (2016-2019), atuei como professora de Educação Física em instituições privadas de ensino, e nesse processo vivenciei também, todas as implicações e desafios que ainda atravessam a aprendizagem dos estudantes. Principalmente, pelos desafios estruturais e atitudinais das quais me deparava, como um “choque de realidade” ao observar à maneira em que os(as) alunos(as) com deficiência eram negligenciados pela equipe escolar.

Nesse sentido, além das pesquisas já realizadas na realidade brasileira e interesse pessoal no aprofundamento de todo o processo, resolvi expandir meu olhar através de uma dimensão multicultural, para melhor compreender o que vem sendo estudado em diferentes realidades, bem como quais são os debates predominantes, quais as prioridades e defasagens nas discussões sobre formação inicial, quais aproximações e distanciamentos de distintos processos formativos, e principalmente como estas realidades enfrentam problemas semelhantes.

Encarar esse processo de construção de conhecimento pelo viés multicultural, me auxilia na busca por respostas com relação a diversidade cultural, social e de como diferentes realidades encaram os preconceitos que se constitui na formação de professores(as) no âmbito inclusivo. Zanin e Lemke (2017, p. 348) apontam que “[...] o multiculturalismo se refere a estudos voltados às diferentes culturas espalhadas em diversos lugares do mundo, já que no multiculturalismo não há uma única cultura, mas sim culturas [...] e a impossibilidade de sua hierarquização por um grupo”.

Portanto, pensar na formação de docentes numa concepção multicultural, implica compreender o ensino e o currículo enquanto um processo diverso e discursivo, da qual é preciso se atentar a paridade cultural como forma de não provocar preconceitos, estereótipos e exclusão. E por conseguinte, em direção a uma percepção e reflexão democrática e plural permitindo um diálogo entre as culturas e contribuindo para avanços positivos entre os sujeitos de universos culturais diversos (ZANI; LEMKE, 2017).

Dessa forma, senti a necessidade de investigar duas realidades localizadas geograficamente em territórios distintos, pois através da dimensão multicultural, me permitiria explorar grupos múltiplos, valorizando a diferença e possibilitando um

movimento de interação, troca e reflexão entre as culturas. As realidades escolhidas foram: o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES, localizada no Brasil, e a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (ULisboa), em Portugal.

Em minhas investigações iniciais, constatei que poucos eram os estudos na área da formação inicial de professores(as) de Educação Física inclusiva numa perspectiva comparada nos dois países analisados, sendo um campo promissor para o desenvolvimento de novas pesquisas. Romanowki e Ens (2006, p. 38) salientam que “[...] faltam estudos que realizem um balanço e encaminhe para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Sendo assim, me interessei por também investigar quais os debates que estas diferentes realidades apresentam, quais as metodologias adotadas, quais os focos dos estudos, as políticas de formação e quais as aproximações e distanciamentos entre os processos formativos iniciais, pois a partir disso, considerar como distintas realidades podem contribuir uma para/com a outra.

1.2 A escolha dos campos empíricos

Como já citado anteriormente, de forma a ampliar o olhar e estabelecer um paralelo entre os diferentes processos de formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva, foram selecionadas duas universidades situadas em países distintos, sendo o CEFD/UFES, no Brasil e a FMH/ULisboa, em Portugal. Estas escolhas se estabeleceram em razão de determinados aspectos.

O primeiro motivo foi em virtude de dar continuidade ao estudo que iniciei na graduação com relação à iniciação científica na UFES e por estar realizando o mestrado nesta universidade, dessa maneira, podendo colaborar para discussões no âmbito numa perspectiva inclusiva. Com relação a ULisboa, foi devido ao movimento do grupo de pesquisa em que minha orientadora Professora Dr^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá encontra-se vinculada, e da qual estava iniciando os estudos com países ibéricos europeus. Desde 2013, realiza pesquisas comparadas em âmbito internacional e nacional no campo da Educação Especial na perspectiva da Inclusão em países como México,

Moçambique e Itália, todos contando com financiamento de editais via Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O segundo, foi por estarem localizadas em países distintos territorialmente e culturalmente. O Brasil está situado no continente Americano, enquanto Portugal se encontra no continente Europeu. Dessa forma, há uma grande diversidade cultural com relação aos dois países, não só geograficamente, mas também na conjuntura social, política e educacional.

Outro aspecto também importante pela seleção das universidades, se deu por ambas utilizarem o mesmo idioma, o português. Esse foi um fator facilitador para comunicação entre as instituições. E por último e principal motivo, foi para compreender como é entendida a formação em Educação Física numa perspectiva inclusiva no CEFD/UFES e na FMH/ULisboa, com relação a matrizes curriculares, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, as produções acadêmicas e os documentos legais que subsidiaram a produção dos currículos, como forma de buscar pistas para auxiliar diferentes realidades nos enfrentamentos de problemas semelhantes, numa perspectiva comparada.

Tal concepção não tem por finalidade generalizar, apontar números, determinar o que é certo ou errado e nem mostrar o que é melhor ou pior. Mas sim, identificar aproximações e distanciamentos de cada caso estudado, buscando compreender como diferentes realidades enfrentam problemas semelhantes, ampliando o diálogo com relação à educação inclusiva.

Nessa direção, Silva *et al.* (2020, p. 16) aponta que o sucesso de uma educação inclusiva depende fundamentalmente da formação de professores(as) e que estudos comparados são relevantes nessa área na medida que correlacionar “[...] diferentes modelos de formação docente podem facilitar a compreensão da situação presente, podendo contribuir para o apontamento de novos horizontes de inovação e mudança”.

Essa visão analisa como outras culturas encaram os desafios acerca de uma formação inclusiva, contribui para se pensar sobre novas estratégias de ensino, tendo como ponto de partida duas realidades que buscam dialogar entre si, possibilitando aprendizado de ambas. Nessa pesquisa, a análise das distinções é valorizada em suas diferentes manifestações culturais, permitindo ao pesquisador a “[...] interpretação de processos e estruturas sociais existentes, considerando que eles não se desvelam da mesma maneira,

mas expressam princípios comuns e singularidades” (VIEIRA; MARIANO; MARTIN, 2018, p. 98).

Sendo assim, são questões a investigar nesse estudo: como vem sendo gestados os processos de formação de professores(as) de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva nas distintas Universidades? Quais as principais aproximações e, ou distanciamentos com relação as produções acadêmicas, documentos legais, matrizes curriculares e projetos de ensino, pesquisa e extensão nestas instituições? Quais são as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nestes currículos no que refere a formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva?

Nesta sapiência, não será apresentado uma visão reducionista ao comparar os dados, mas sim uma postura de compreender e refletir sobre os diversos movimentos culturais e históricos que transcorrem as realidades, permitindo um diálogo e troca com o outro. Um estudo comparado com realidades internacionais, que possibilita conhecer o ensino de países distantes e promover um espaço de aprendizado mútuo.

Por fim, para além da motivação pessoal em decorrência da experiência acadêmica e profissional que apresentei ao estudar essa temática, esta pesquisa é movida pela importância de provocar reflexões com foco em outras realidades formativas no âmbito inclusivo, no sentido de revelar aproximações e distanciamentos de cada caso estudado, na medida que isto possa estimular novas mudanças nos processos formativos, para além de ampliar o olhar dos(as) professores(as) para futuras ações em direção a uma Educação Física alicerçada a perspectiva inclusiva.

A partir dessas considerações, e questões levantadas, o estudo tem enquanto objetivo geral e específicos:

1.3 Objetivo geral

Conhecer e comparar os processos de formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal, tomando por base as produções de conhecimento, as análises das legislações e as matrizes curriculares do CEFD/UFES e da FMH/ULisboa.

1.3.1 Objetivos Específicos

- a) Mapear o perfil da produção acadêmica na última década, com relação à produção do conhecimento sobre formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal.
- b) Conhecer e comparar os documentos legais que subsidiaram a construção dos currículos das instituições investigadas, bem como as matrizes curriculares, os projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo, no intuito de captar aproximações e, ou distanciamentos das legislações e currículos;
- c) Problematizar as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nas realidades investigadas, no que tange a formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva.

2 METODOLOGIA

O estudo em tela se constitui numa pesquisa quali-quantitativa, exploratória e descritiva com aproximações a um estudo de caso. Seu caráter quali-quantitativo refere-se ao fato dessa abordagem possibilitar um cruzamento dos dados, considerando conceitos, histórias e dos documentos pesquisados, como também explorando os dados estatísticos de forma a ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações.

Creswell e Clark (2011) definem essa estrutura como uma combinação de técnicas, métodos e análises das abordagens quantitativa e qualitativa. E ressaltam que a interação entre ambas oferece melhores possibilidades analíticas e de compreensão do fenómeno em estudo.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se por ser exploratório e descritivo. Exploratório pois, a pesquisa buscou uma maior familiaridade com o objeto investigado. A finalidade desse método está em fazer novas descobertas com foco em tornar o estudo mais explicativo. Nesta pesquisa, foram explorados os documentos legais e as matrizes curriculares que causará uma aproximação ao universo estudado, orientando na construção das hipóteses.

Já a parte descritiva, investiga as características de determinado fenómeno ou objeto de estudo, tendo em vista que a finalidade do pesquisador é conhecer e compreender determinada comunidade, características e valores (TRIVIFFIOS, 1987). Sendo assim, a descrição foi por meio do mapeamento acerca do perfil das produções acadêmicas em nível de dissertação e tese do Brasil e de Portugal.

Com relação ao procedimento metodológico se caracteriza por uma pesquisa com aproximações a um estudo de caso. Yin (2001, p. 32) define o estudo de caso como “[...] uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor esclarece que essa estratégia de pesquisa é utilizada quando se é necessário responder como e por que de determinadas questões.

Esta pesquisa se configura enquanto um estudo de caso coletivo (STAKE, 2000), na medida que foi utilizado diferentes casos, para provocar, pelo viés comparativo, um entendimento mais profundo sobre as formações pesquisadas, levando em conta o contexto e as múltiplas dimensões. Dessa maneira, os casos estudados foram o CEFD/UFES, no Brasil, e a FMH/ULisboa, em Portugal. O instrumento utilizado para

coleta dos dados foi a pesquisa documental da qual ocorreu nas produções acadêmicas, documentos legais, matrizes curriculares e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) indicam que esse método deve ser apreciado pois nos dados há uma riqueza de informações que podem ser extraídos e resgatados da qual “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Sendo assim, no que diz respeito as produções acadêmicas, foi efetuado o estudo por meio das dissertações e teses das realidades aqui estudadas. A investigação destes trabalhos foi executada por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes aos estudos do Brasil e, no “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal”, no que diz respeito aos estudos de Portugal.

No que confere os documentos legais, ocorreu nas legislações, normas, portarias e decretos que subsidiaram a produção dos currículos das instituições investigadas. Já às matrizes curriculares, a análise se constituiu nas ementas das disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência e inclusão, bem como os projetos de pesquisa e extensão das instituições investigadas, da qual as informações foram recolhidas no site oficial das instituições e entrando em contato direto com os docentes responsáveis.

As análises dos dados consistiram tomando como base as contribuições de Bardin (2011) de forma a enriquecer a interpretação da pesquisa documental. Esta técnica permite o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado, buscando compreender as características, estruturas ou modelos dos dados coletados. Esse método pode ser utilizado nos mais diversos discursos e nas mais diferentes formas de comunicação.

Deste modo, foram utilizadas as três etapas da técnica proposta por Bardin (2011) que são organizadas pelas seguintes fases: pré – análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. A primeira fase, intitulada pré – análise, foi feita a organização e interpretação do material. Nela, foram realizadas as leituras flutuantes das produções acadêmicas, documentos legais e diretrizes curriculares.

Concluída a primeira etapa, a segunda foi a exploração do material, que é a codificação e posteriormente a categorização dos dados. Sendo assim, recortando em unidades de registro os documentos investigados, da forma que foram agrupados de acordo com os temas correlatados. As categorias neste estudo seguiram o modelo misto de análise, na

medida que permite categorias já definidas, porém com possibilidades de considerar outros aspectos importantes que apareçam no material analisado. Desta forma, foram analisadas três categorias pré-estabelecidas de acordo com a perspectiva metodológica adotada, que consistiram nas dimensões das possíveis contribuições avanços, tensões e/ou desafios dos currículos das Instituições investigadas, no que tange a formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados provenientes de diferentes fontes da recolha de dados. Nessa fase, através do material coletado, foi realizado uma análise numa perspectiva comparada das categorias existentes, evidenciando os aspectos semelhantes e os que foram entendidos como diferentes.

3 ESTADO DA ARTE: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL

O estado da arte e/ou revisão de literatura ou até mesmo estado do conhecimento, compreende um método de pesquisa pelo qual se realiza um levantamento, mapeamento e análise sobre a produção de uma determinada temática em uma área específica. De acordo com Romanowki e Ens (2006) essa técnica busca responder algumas perguntas acerca do acúmulo de produção científica, tais como: quais são os temas mais focalizados nos estudos? Quais as abordagens metodológicas utilizadas? Quais as contribuições e interesses das publicações para a área? Entre outras questões.

Os mesmos autores ressaltam sobre a importância desse método contribuir para a constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, na medida em que:

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWKI, ENS, 2006, p. 39).

Desse modo, para o melhor desenvolvimento deste estudo, torna-se essencial um estado da arte de maneira a compreender o que vem sendo produzido na última década com relação à produção do conhecimento sobre formação de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva no Brasil e Portugal.

A formação de professores(as) é uma área que vem ocupando lugar de destaque nas discussões políticas e acadêmicas de diversos países, fatores como a complexidade do contexto social, os avanços tecnológicos, as relações interpessoais, a transição do conhecimento, as fragilidades das instituições, os múltiplos papéis que são agregados aos docentes, entre tanto outros (FELÍCIO, 2020), são temáticas pertinentes nos debates da área.

Compreender estas questões provocam certa inquietação, na medida em que o campo da formação se encontra cada vez mais polissêmico, pois está constantemente em confronto com diversas realidades e situações distintas. Sendo assim, analisar os discursos atuais presentes nas produções acadêmicas pode contribuir para a qualidade dos processos formativos de forma plural (FELÍCIO, 2020).

Esse assunto torna-se ainda mais complexo quando se considera a forte influência da internacionalização para melhor qualificar e impactar a educação e, conseqüentemente, a formação de professores(as) na sociedade atual. Pode-se entender a internacionalização nas palavras de Knight (2004, p. 11), como “[...] um processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global dentro do propósito e das funções de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior”.

Nesse contexto, Felício (2020) salienta que Brasil e Portugal apresentam um diálogo acadêmico considerável nos últimos anos, principalmente pela ausência de barreira linguística entre os dois países. Essa condição amplia as oportunidades de congressos, formações, intercâmbios, pesquisas e produções na dimensão luso-brasileira. Um autor que tem um papel importante nessa internacionalização é António Nóvoa, que ressalta:

[...] internacionalização não pode ser apenas retórica e deve traduzir-se numa colaboração efectiva e concreta [...]. A afirmação de um espaço lusófono do conhecimento e da cultura, fruto de uma cooperação mais intensa entre universidades brasileiras e portuguesas (e de outros países), é um ganho importante para que a internacionalização não se faça apenas a partir do centro hegemônico do inglês (NÓVOA, 2012, p. 644).

Uma consequência da internacionalização foram os estudos comparados, os quais, no entender de Nóvoa, devem primar pelas diferenças e não por generalizações. Em uma entrevista para Franco, Pereira e Dallabrida (2009), o autor defende que a educação comparada não está na busca por um modelo ideal de região, mas sim em reconhecer que existem debates nos diferentes lugares do mundo quando próximos, mas que apresentam especificidades diversas pelas conjunturas culturais e históricas de cada região.

Para Nóvoa (2017) a pesquisa comparada deve ter como objetivo abrir problemáticas na busca por compreender as diferenças. Para isso, é preciso se afastar de meras medições e estudos com características positivistas, e avançar para além de pesquisas que mostram o que é melhor ou pior. Já na educação deve ser fundamentada na importância das localizações como manifestações culturais e históricas e não nas dimensões geográficas. No entender do autor:

Não seremos capazes de problematizar os fenômenos educativos se nos fecharmos nos espaços tradicionais de comparação. Dentro de cada país, existem muitos países, muitas realidades. Dentro de cada cidade, existem muitas cidades. Dentro de cada bairro, dentro de cada lugar. Se não reconhecermos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no nosso tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar (NÓVOA, 2017, p. 25).

Refletir sobre os diferentes desafios da educação comparada e da internacionalização, auxilia na compreensão do processo da profissão docente na medida que cada localização/território carrega políticas, ciências, redes, conexões, comunicações etc., envolvendo diversos atores sociais, de modo a compreender as realidades e as diversidades do campo. Portanto, é considerado a partir de um estado da arte referente às produções do campo da formação de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal, que seja possível perceber as semelhanças e diferenças dessas e de outras questões no que diz respeito aos estudos da área.

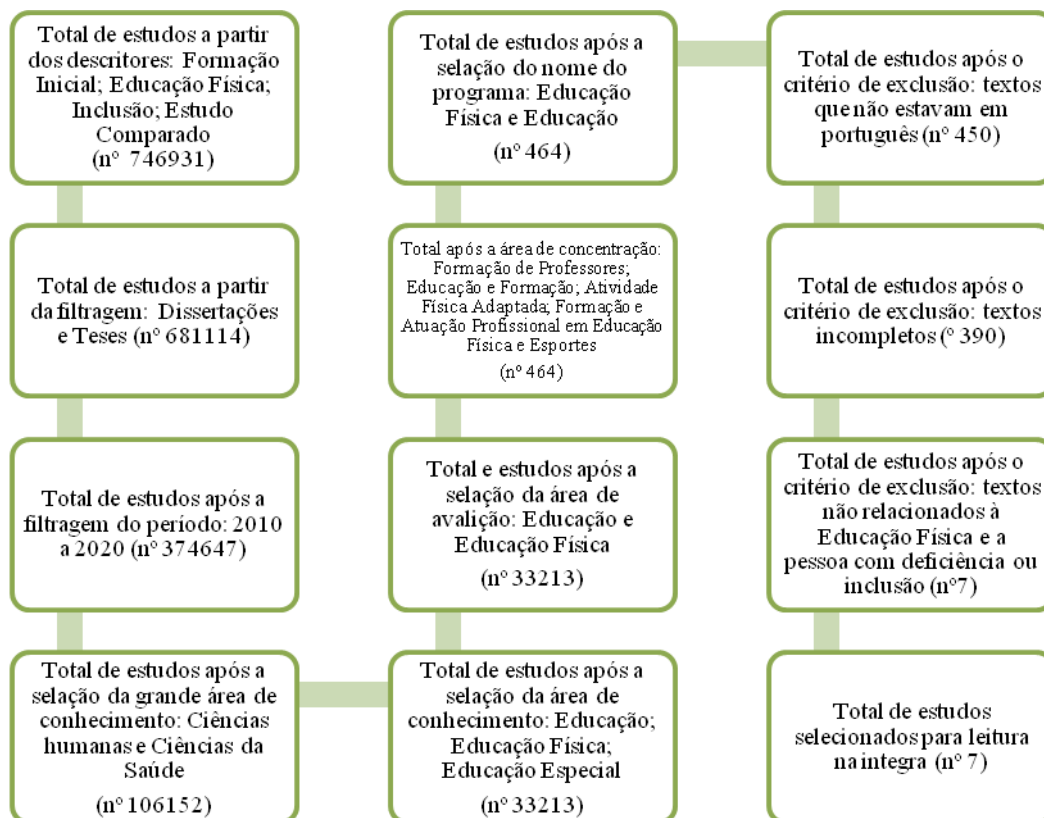
Sendo assim, foi realizado um levantamento no catálogo teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes aos estudos do Brasil e, no “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal”, no que diz respeito a Portugal, entre outubro e novembro do ano de 2021, da qual os descritores para subsidiar essa busca foram: “Formação Inicial”; “Educação Física”; “Inclusão”; “Estudo Comparado”.

Na busca e filtragem do catálogo da CAPES, com base nos descritores anunciados foram encontrados 746931 textos, a partir da filtragem de dissertações e teses foram selecionados 681114 estudos e após a filtragem do período (2010 a 2020) foi identificado 374647 trabalhos. Foram utilizados as ferramentas de filtragens do programa para seleção dos estudos, sendo escolhido como grande área de conhecimento: Ciências humanas e Ciências da Saúde (nº 106152); Como área de conhecimento: Educação, Educação Física e Educação Especial (nº 33213); Como de avaliação: Educação e Educação Física (nº 33213); Área de concentração: Formação de Professores, Educação e Formação, Atividade Física Adaptada e Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Esportes (nº 464), por fim, nome de programa: Educação Física e Educação (nº 464).

Essa filtragem resultou em 464 estudos encontrados. Os textos localizados foram selecionados por meio de leitura dos títulos e resumos, e sempre que necessário, o corpo do texto também era verificado. Para tanto, os critérios de exclusão foram: textos que não estavam em português (BR-PT) (nº 450); textos incompletos (nº 390); textos que não estavam relacionados à Educação Física e pessoa com deficiência ou inclusão (nº 7). A partir dessa investigação, selecionamos sete textos, sendo três dissertações e

quatro teses. Para melhor compreensão sobre o processo realizado, segue o caminho percorrido até a seleção dos sete estudos no catálogo de teses e dissertações da CAPES:

Figura 1: Caminho percorrido no levantamento de Teses e Dissertações da CAPES



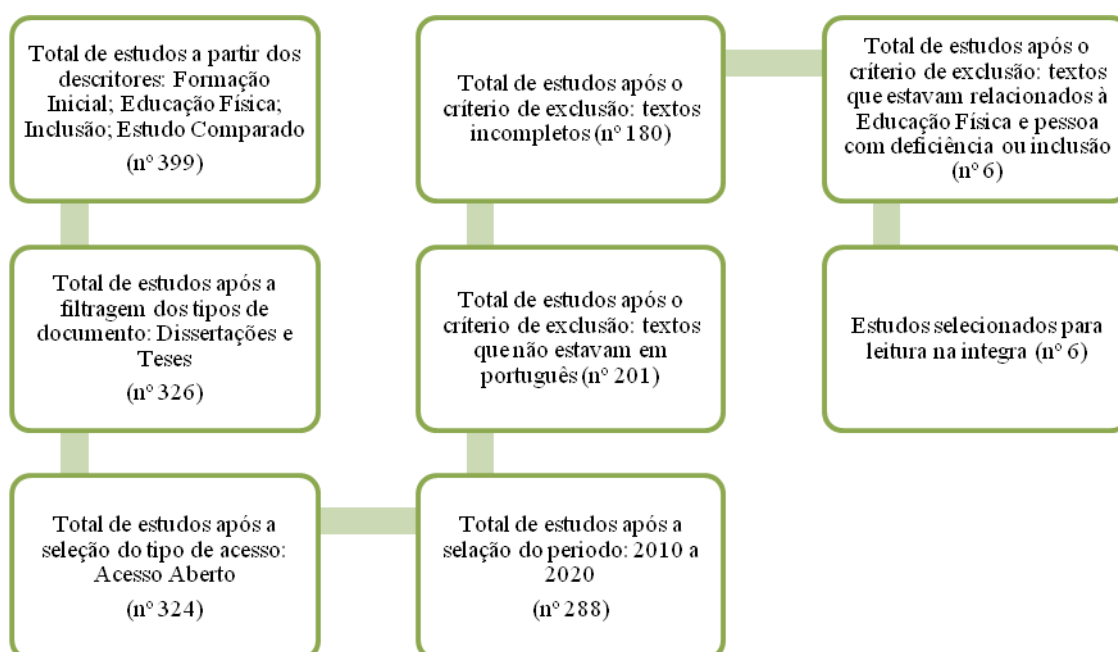
Fonte: Elaboração da autora (2022)

Com relação ao local de busca “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal” referente aos estudos de Portugal, foram utilizados os mesmos descritores anteriores do catálogo CAPES, sendo selecionados 399 estudos. Na sequência, foi efetuado a filtragem de tipo de documento: dissertações e teses, encontrando 326 textos. No tipo de acesso foi escolhido: acesso aberto, que resultou em 324 estudos e por fim, a seleção do período: 2010 a 2020, com 288 textos encontrados. Os critérios de exclusão foram: textos que não estavam em português (BR-PT) (nº 201); incompletos (nº 180); que não estavam relacionados à Educação Física e pessoa com deficiência ou inclusão (nº 6). A partir desse resultado, selecionamos seis estudos, dos quais quatro são: dissertações de mestrado, uma tese de doutorado e um relatório final de Estágio.

Vale pontuar que em Portugal o relatório de estágio é o equivalente a uma dissertação de mestrado, pois para obter o grau de mestre é preciso de acordo com Decreto-Lei nº

76/2006 que o estudante apresente “[...] uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (PORTUGAL, 2006, p. 2248), tendo não apenas a aprovação na defesa do relatório de estágio e ser aprovado em todas as unidades curriculares. Dessa forma, o relatório de estágio tem uma base empírica e científica, para além deste em específico selecionado, abordar a temática do ensino inclusivo em Educação Física e a formação de professores(as), sendo importante incluir nesta pesquisa. Segue o caminho percorrido até a seleção dos seis textos do repositório de Portugal:

Figura 2: Caminho percorrido no levantamento do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Dessa forma, no total foram selecionados treze estudos, sendo sete do catálogo da CAPES e seis do repositório de Portugal. Dentre eles, sete dissertações de mestrado (54%), cinco teses de doutorado (38%) e um relatório de estágio (8%). No que se refere ao recorte temporal, oito estudos (61%) são do período de 2014 e 2016.

O resultado da pesquisa evidenciou no que diz respeito ao Brasil, três (43%) dos estudos selecionados são oriundos da Universidade Estadual de Campinas e as instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Alagoas, Mato Grosso e Universidade Católica de Santos apresentam cada, um (14%) trabalho elegido. Com relação a

Portugal, a maior parte das pesquisas se concentra na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro e na do Porto com dois (33%) estudos em cada instituição, as Universidade de Coimbra e Universidade de Lisboa apresentaram um (17%) estudo em cada.

A partir da leitura, evidencia-se a metodologia adotada pelos trezes textos selecionados. Dessa forma, com relação à abordagem, sete (54%) apresentaram uma abordagem qualitativa, três (23%) quali-quantitativa e três (23%) não revelaram sua abordagem no texto. Já o tipo de estudo, cinco (38%) optaram por um estudo descritivo, quatro (31%) exploratório, dois (15%) estudos de caso, um (8%) comparativo, um (8%) investigação e três (23%) não apresentaram o tipo de estudo da pesquisa.

Sendo assim, dos textos selecionados, a maioria dos autores centrou seus esforços na abordagem qualitativa do tipo descritiva. Esse dado aponta que os estudos buscaram investigar os processos sociais e educacionais levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações investigadas, de forma que a preocupação inicial foi no processo e não diretamente no resultado.

Constata-se também que a maioria dos selecionados utilizaram mais de uma ferramenta para coleta dos dados, isto é: oito (61%) o questionário, também oito (61%) utilizaram a pesquisa documental, sete (54%) a entrevista e um (8%) a observação participante, auto confrontação simples, pesquisa bibliográfica, grupo focal e Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D). No que refere aos títulos, objetivos e autores dos estudos selecionados, o quadro 1 e 2, apresentados na sequência mostram essas informações.

Quadro 1: Estudos selecionados no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	TIPO*
2013	Universidade Estadual de Campinas	Luís Gustavo de Souza Pena	O esporte paralímpico na formação do profissional em educação física: percepção de professores e acadêmicos.	Investigar a percepção de docentes e acadêmicos do curso de Educação Física, nas modalidades licenciatura e bacharelado, acerca do Esporte Paralímpico enquanto vivência prática e formação profissional.	D

2014	Universidade Estadual de Campinas	Jaime Humberto Pacheco Carrilo	A disciplina Educação Física Adaptada nas universidades do Chile.	Analisar à disciplina de Educação Física Adaptada (EFA), nos cursos de Educação Física das universidades Públicas e Privadas do Chile, para identificar como elas são desenvolvidas e sua pertinência em relação às políticas públicas vigentes.	T
2014	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Michele Pereira de Souza da Fonseca	Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal.	Investigar a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física em duas Universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil e a Universidade do Porto, Portugal) com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a estrutura conceitual compreendida em suas três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas/excludentes.	T
2014	Universidade Estadual de Campinas	Marina Brasiliano Salerno	A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente.	Investigar a percepção dos discentes sobre sua própria formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência.	T
2016	Universidade Federal do Alagoas	Soraya Dayanna Guimarães Santos	Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português.	Analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.	T
2016	Universidade Federal de Mato Grosso	Everton Cardoso Borges	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física.	Analisar e refletir o currículo de um Curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à formação inicial de professores para a inclusão do aluno com deficiência intelectual na educação escolar.	D
2020	Universidade Católica de Santos	Joselito Batista Dias	Educação para a diversidade na perspectiva da	Compreender as percepções dos professores de Ensino Fundamental II sobre sua	D

			inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente.	formação docente frente a uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social.	
--	--	--	---	--	--

*T – Tese; D – Dissertação.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 2: Estudos selecionados do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO*
2013	Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro	Ana Patrícia Cavalcante De Queiroz	A formação de professores de educação física em desenvolvimento da criança. Análise documental em duas universidades públicas do estado do Ceará.	Verificar se na formação de professores de educação física, para atuar na educação básica, de duas universidades do estado do Ceará, são trabalhados conhecimentos sobre desenvolvimento integral da criança.	D
2015	Universidade do Porto	Isabel Tchingondundu	Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação.	A política de educação especial e de formação de professores no sistema educativo angolano.	D
2016	Universidade de Coimbra	Michael Jorge Nogueira	Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência.	Avaliar a fiabilidade do <i>Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)</i> , tendo sido traduzido por Campos (2016) e verificar a autoeficácia de futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, Física e Visual nas aulas de Educação Física.	D
2016	Universidade de Lisboa	Dora Alexandra Mateus Carolo	Relatório Final de Estágio Pedagógico Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica	O relatório final de estágio expõe experiências do estágio pedagógico em que pretendeu-se integrar crenças e conhecimentos profissionais/académicos	R

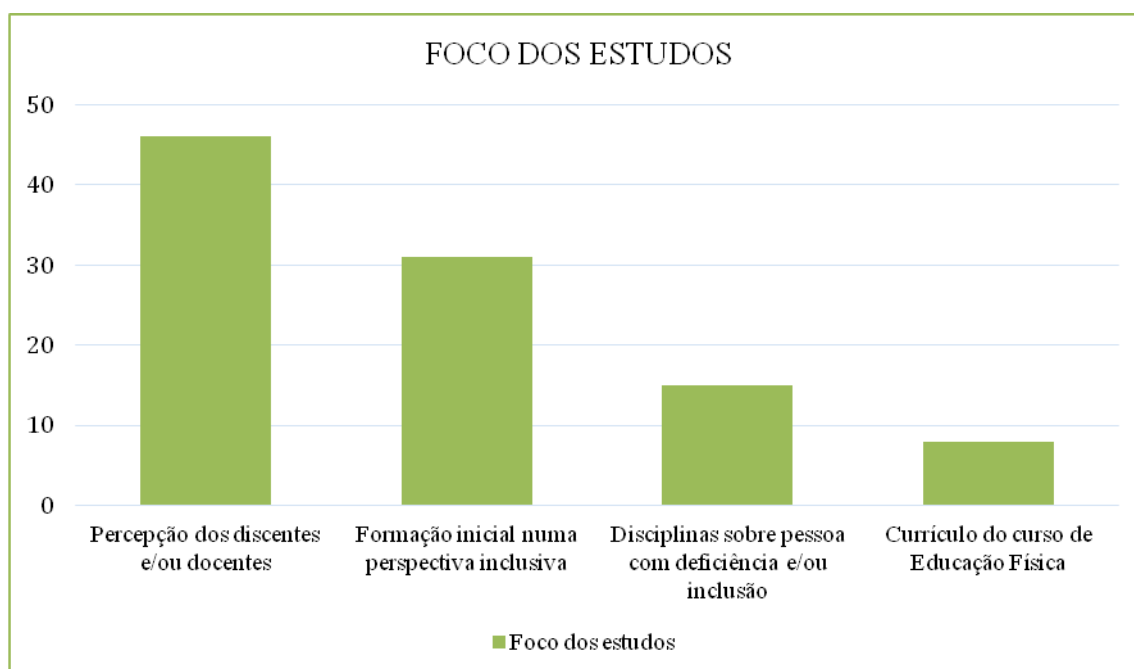
			2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção o Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	adquiridos durante o processo formativo da autora.	
2018	Universidade do Porto	Miriam Gonçalves	A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva: Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de E.F.	Analisar os planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Educação Física, com especial atenção dirigida para os ECTS (<i>EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM</i>) das unidades curriculares/disciplinas referentes às Necessidades Educativas Especiais.	D
2020	Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro	Ana Patrícia Cavalcante De Queiroz	A formação inicial de professores de Educação Física em desenvolvimento integral da criança: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas Universidades do Estado do Ceará (Brasil).	Verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores e de alunos, futuros professores, sobre a sua formação e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral da criança, nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará.	T

*T – Tese; D – Dissertação; R – Relatório Final de Estágio.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

No que se refere aos objetivos gerais, seis (46%) pesquisas tem seu foco na investigação da percepção dos discentes e/ou docentes sobre inclusão, quatro (31%) na análise da formação inicial para atuação numa visão inclusiva, duas (15%) na análise das disciplinas sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão e uma (8%) na análise do currículo do curso de Educação Física. Essa observação pode ser melhor visualizada no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Focos dos estudos com base nos objetivos gerais dos estudos selecionados



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Como é possível observar no gráfico, os estudos sobre a percepção dos discentes e /ou docentes sobre a inclusão e a formação inicial na perspectiva inclusiva são predominantes nas pesquisas encontradas. O que revela uma lacuna no estudo dos temas relacionados a análise de disciplinas sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão e o currículo do curso nessa mesma visão.

Esse dado pontua que os estudos sobre formação inicial de Educação Física na perspectiva inclusiva do Brasil e Portugal, priorizam o foco nos sujeitos que se encontram dentro do processo formativo. Diante disso, é perceptível que ocorre uma defasagem de pesquisas com objetivo de analisar as disciplinas, em específico sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão e o currículo do curso numa perspectiva inclusiva.

Rego, Barreto e Benício (2016) apontam que dentro do contexto da inclusão, é importante refletir sobre o currículo e as suas influências, bem como também sobre as disciplinas que abordem essa temática. Dessa maneira, é válido ressaltar que as pesquisas busquem analisar o currículo na atualidade provocando assim, ações dentro da formação. Para eles,

[...] assim como a identidade do sujeito contemporâneo, o currículo, também, é o produto de significações sociais e culturais que forjam também identidades. E estas, por sua vez, são tecidas a partir da existência do outro, de forma simples, daquele que é “diferente” (REGO; BARRETO; BENÍCIO, 2016, p. 2).

O currículo e conseqüentemente as disciplinas que o consistiu, é fundamental no processo formativo inclusivo e devem ser pensados enquanto uma ferramenta importante para a inclusão e para as pesquisas que promovem essa discussão. Além dele, a formação, os docentes e discentes, as disciplinas etc., são peças que se articulam e se conectam no debate acadêmico inclusivo.

Em síntese, agora serão apresentados os estudos selecionados aprofundando os debates que perpassam nos textos e para melhor compreensão das pesquisas optou-se por subdividir este momento em duas partes. O primeiro momento, com os estudos selecionados do Brasil e o segundo, com os estudos de Portugal. Essa decisão não foi com intuito de comparar, mas sim, evidenciar os debates que transcorrem em esses países.

3.1 Formação inicial em Educação Física numa perspectiva inclusiva: o que diz os estudos do Brasil

A formação inicial é uma ferramenta importante para promoção de ambientes escolares inclusivos, pois é o momento que os graduandos são capazes de mediar situações de ensino-aprendizagem significativas as diferentes necessidades dos(as) alunos(as), bem como debater e refletir sobre teorias e experiências que futuramente poderão ser utilizadas em sua prática profissional. Para isso, os cursos de Educação Física precisam desenvolver uma práxis pedagógica que não perca de vista a compreensão sobre a diversidade presentes nos cotidianos escolares, de maneira a provocar um olhar multidimensional das relações humanas e no desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos e alunas (SÁ *et al.*, 2017).

A Educação Física tem um papel fundamental nos processos inclusivos escolares, uma vez que a disciplina apresenta uma relação diferenciada com os(as) alunos(as), por ser um campo capaz de possibilitar mudanças significativas no desenvolvimento motor, cognitivo, humano e social dos indivíduos, permitindo assim, uma liberdade de expressão corporal e verbal nesses sujeitos (SÁ *et al.*, 2017; BAEZ; STOBAUS; MOSQUERA, 2014).

É importante que a formação dê subsídios para que os(as) futuros(as) professores(as) de Educação Física consigam promover o desenvolvimento dessas capacidades, a fim de

investir em educação inclusiva. Salerno (2014) em sua tese de doutorado buscou refletir sobre essa questão e realizou uma investigação sobre o que é ofertado dentro de uma perspectiva inclusiva nas Universidades e como ocorre esse processo nas formações.

Para isso, a autora realizou uma pesquisa com 176 estudantes que cursavam o último ano do curso de Educação Física em três instituições de ensino superior pública do estado de São Paulo, da qual optou por uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, tendo como instrumento de coleta dos dados o questionário.

Os resultados apontaram a existência de disciplinas específicas sobre a pessoa com deficiência e/ou inclusão nas unidades investigadas, bem como, identificou que diferentes disciplinas abordam a temática, ainda que de maneira tímida. Para Salerno (2014), esse dado auxilia no aprofundamento das discussões, sendo indicado pelos discentes participantes da pesquisa como algo que deve ser estimulado. Outra questão refere-se aos projetos de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva que foram ofertadas nas instituições cujo os estudantes apontaram para a importância desse processo para comunidade e formação, que, no entanto, nem todos conseguem participar por diferentes motivos.

A prática nas relações com pessoas dentro de suas especificidades, também foi abordada pelos os(as) alunos(as) como algo que precisa ser repensado nas disciplinas específicas, de maneira que, proporcione aos graduandos maior contato com indivíduos com deficiência, de forma a minimizar os receios e entraves para atuação profissional. Por último, a autora indica que os respondentes possuem compreensão da área da Educação Física Adaptada, pois os comentários realizados por eles, estão de acordo com que é encontrado na literatura, entretanto, ainda sentem a necessidade de uma maior aproximação com este público durante a formação inicial seja pela via das disciplinas específicas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa mesma direção, Borges (2016) em sua dissertação de mestrado, buscou investigar de que maneira os cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física estão preparando os futuros docentes para inclusão em específico de alunos(as) com deficiência intelectual. Para isso, o autor realizou uma pesquisa na cidade de Pontal do Araguaia, no Mato Grosso, em específico em uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal da cidade.

Ele optou por uma abordagem qualitativa e os instrumentos para coleta dos dados foram entrevistas, questionários e pesquisa documental. As entrevistas foram realizadas com 6 professores(as) e 14 acadêmicos da instituição investigada, que também responderam ao questionário. No que se refere a pesquisa documental, foram considerados o Projeto Pedagógico do curso e os planos de ensino dos(as) professores(as).

Os resultados indicaram, que a instituição investigada, oferta em seu currículo as disciplinas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Física Adaptada que fomentam o debate sobre inclusão. Entretanto, elas não atingem o objetivo do estudo de Borges (2016), ou seja, o próprio educando com deficiência intelectual. O autor também pontua que o ensino inicial de professores(as) no curso pesquisado, está muito direcionado ao ensino das pessoas com deficiência de forma genérica, não delimitando as especificidades de cada um. Por fim, ele conclui que esse processo de educação se encontra desprovida da perspectiva de inclusão do estudante com deficiência intelectual, o que pode ser considerado um dos fatores que poderá dificultar a inclusão no âmbito escolar.

Nesse ínterim, Dias (2020) em sua dissertação de mestrado, também fomenta o debate sobre formação docente e a preparação para atuação da concepção de inclusão, quando buscou compreender as percepções dos(as) professores(as) de Ensino Fundamental II sobre o processo formativo inicial e as implicações de uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social.

O estudo foi realizado em três etapas. A primeira, uma pesquisa bibliográfica sobre a temática; a segunda, estruturada numa pesquisa de campo, que foi aplicado um questionário com 21 perguntas para 10 professores(as) de uma escola da cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará; já a terceira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 03 professores(as), que já haviam participado da etapa anterior, a fim de aprofundar questões em torno da formação frente à educação para a diversidade e inclusão.

Vale pontuar, que o estudo de Dias (2020) não aborda em específico a Educação Física, no entanto, ele realizou uma pesquisa com diferentes educadores de distintas áreas, dentre elas de Educação Física, sendo pertinente apresentar seu estudo no estado da arte. Os resultados indicaram que os(as) professores(as) compreendem o que é diversidade na sala aula, entretanto, muitos deles alegam que o período do processo acadêmico foi incipiente e que não foram instruídos para uma atuação na concepção de inclusão. Além

disso, declaram que não há formação específica para questões que orientem nesse sentido e que, por vezes, não se sentem sensibilizados com relação à temática.

Outra questão identificada, foi que o processo inicial de acordo com os respondentes, não foi o suficiente para prepará-los para a diversidade do contexto escolar, dessa forma, é preciso que as instituições estabeleçam parcerias com as escolas e que fortaleçam pesquisas e estágios supervisionados promovendo a articulação entre teoria e prática com relação à educação abrangente.

Fonseca (2014), assim como as pesquisas anteriores, buscou compreender o desenvolvimento no que tange a visão inclusiva, no entanto, numa perspectiva comparada, analisando duas diferentes realidades. O estudo em questão tem como principal ponto de investigação, a formação dos estudantes dos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e da Universidade do Porto (Portugal) com relação à inclusão. Se estruturou em três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas.

A autora compreende que a inclusão deve ser construída ao longo da formação inicial docente podendo assim estimular ações futuras globalizadas, dessa maneira, sendo importante investigar como ocorre na parte da diversidade. Ela pontua, que utiliza o termo “na diversidade” no:

[...] sentido de olhar para dentro do curso e investigar as culturas, as políticas e as práticas inclusivas e/ou excludentes que permeiam tal formação [...] e o termo ‘para diversidade’ num olhar para o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação (FONSECA, 2014, p. 18).

Sendo assim, Fonseca (2014) realizou uma pesquisa nos documentos norteadores de todas as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo de formação de professores(as) em Educação Física para atuação no ambiente escolar das duas universidades investigadas, bem como, utilizou questionários online da qual foram direcionados para os(as) professores(as) e estudantes dos cursos. Dentre os respondentes no curso do Brasil, foram 139 estudantes e 19 professores(as), e com relação a Portugal foram 89 estudantes e 19 professores(as).

Os resultados apontaram que quando há uma preocupação com as diferenças, o olhar se volta para as práticas futuras e não para os estudantes dos cursos, ou seja, há uma certa preocupação com a formação para diversidade e não com a formação na diversidade. Ele também evidenciou em sua análise que ambos os cursos têm ênfase nas práticas,

valorizando o rendimento e a técnica, assim como, a discussão envolvendo as demandas de inclusão/exclusão estão correlacionados à necessidade de mudanças processuais e cotidianas.

Santos (2016) também realizou um estudo comparado, onde buscou investigar a realidade brasileira e portuguesa, no entanto, com o objetivo de analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física nos contextos investigados face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

A autora realizou o estudo baseado no modelo escandinavo, da qual é composta por um conjunto de publicações impressas e/ou submetidas às revistas da área, que dão corpo à discussão da pesquisa. Desse modo, a tese se configurou enquanto uma abordagem mista, ou seja, utilizando métodos qualitativos e quantitativos na investigação dos estudos.

Os instrumentos de coleta dos dados foram: questionário, entrevistas, observação participante e auto confrontação simples, que incluiu 138 professores(as) de cursos de graduação em Educação Física de 15 instituições de nível Superior do Brasil e de Portugal, sendo 76 professores(as) e 06 instituições brasileiras da capital e do interior de Alagoas. Com relação a Portugal foram 60 professores(as) e 09 instituições de diferentes regiões do país.

Santos (2016) para além do debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior aborda, também, a formação inicial dos(as) professores(as) universitários numa perspectiva inclusiva. Dessa maneira, como o foco é a processo incipiente acadêmico, será apresentado principalmente, os resultados com relação a esta temática. A autora concluiu que existem diferenças e semelhanças com relação à docência dos(as) professores(as) do Brasil e Portugal, sendo influenciadas pelas atitudes, pela competência percebida, pela prática pedagógica e pelo trabalho de colaboração. Outro dado, é referente aos professores e professoras brasileiros(as) pois apresentaram atitudes mais positivas em relação à inclusão quando comparados com os portugueses.

Com relação específica a formação docente, os(as) professores(as) brasileiros argumentaram que tiveram uma formação “fragilizada” com relação às discussões sobre inclusão, em contrapartida, os portugueses afirmaram ter tido uma “boa”. Por fim, Santos (2016), disserta que é importante uma maior tomada de consciência da docência

universitária, fruto de uma compreensão das exigências presentes em cada contexto estudado, ressaltando os aspectos singulares e universais relacionados à inclusão nos cursos superiores de Educação Física.

Carrilo (2014) em sua tese de doutorado, também realiza um estudo da qual investiga outra realidade. Ele buscou analisar a disciplina de Educação Física Adaptada nos próprios cursos das universidades públicas e privadas do Chile, para identificar como são desenvolvidas e sua pertinência em relação às políticas públicas vigentes.

Para isso, o autor elaborou uma pesquisa documental nas legislações relacionadas às políticas públicas voltadas aos sujeitos com deficiência e um questionário da qual foi aplicado a 16 docentes que ministram as disciplinas relacionada à Educação Física Adaptada de 13 instituições de ensino superior, públicas e privadas do Chile, de forma a analisar a formação destes profissionais, a prática profissional e a opinião deles com relação a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Cabe ressaltar, que o estudo de Carrilo (2014), foi o primeiro relacionado ao diagnóstico em Educação Física Adaptada no Chile.

Os resultados apontam que os docentes responsáveis pela disciplina de Educação Física Adaptada no Chile são bastante experientes, entretanto, carecem de estudos de pós-graduação na área, o que acaba dificultando o desenvolvimento acadêmico. Ele aponta ainda, que o modelo biomédico predomina o olhar dos docentes com relação à disciplina, pois durante a pesquisa, a grande maioria dos(as) professores(as), ressaltaram a importância de estudos das deficiências como ponto principal de ensino.

Em conclusão, o autor assinala que a sociedade chilena tem avançado bastante com relação às políticas públicas que auxiliem a garantir a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, entretanto, destaca a necessidade também de se investir em especialização dos recursos humanos, por meio de programas de pós-graduação na área, bem como também, a importância de fomentar espaços de discussão por meio de grupos de estudos e comunidades científicas para contribuir com novos conhecimentos.

Por fim, o último estudo selecionado foi de Pena (2013) da qual investigou a percepção de docentes e acadêmicos do curso de Educação Física, nas modalidades licenciatura e bacharelado, acerca do Esporte Paralímpico enquanto vivência prática e formação profissional.

Para tanto, ele utilizou entrevistas e questionários para coleta dos dados, das quais foram aplicadas em 06 professores(as) do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas que ministram o Esporte Paralímpico em suas disciplinas, assim como em 54 acadêmicos da área que cursaram ou estavam cursando disciplinas que abordavam a temática e 10 alunos(as) da graduação e pós-graduação em Educação Física que participantes de um projeto de extensão que ofertava modalidades paradesportivas para a comunidade.

A pesquisa indicou a necessidade de a formação inicial oferecer oportunidades para que os docentes em graduação vivenciem as modalidades paralímpicas, de modo a estimular reflexões sobre a prática profissional, dessa maneira, Pena (2013, p. 25) aponta que:

[...] a formação de recursos humanos para trabalhar com Esporte Paralímpico é uma importante área de pesquisa, pois a prática esportiva por pessoas com deficiência passa por um grande desenvolvimento e profissionalização. Sendo o profissional de Educação Física atuante diretamente nesse segmento, se faz necessário uma melhor abordagem desse conteúdo no processo de formação, nos cursos de Educação Física.

Sendo assim, os profissionais de Educação Física devem cada vez mais apropriar-se deste conteúdo durante seu processo inicial, de modo a qualificar sua prática profissional. Os resultados do estudo apontaram que os acadêmicos e docentes acreditam que o Esporte Paralímpico é uma temática importante a ser trabalhada nos cursos de Educação Física e a vivência prática enquanto parte fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, entretanto os acadêmicos ressaltam a necessidade de mais tempo de contato com esse conteúdo na graduação.

Foi abordado também pelos entrevistados a importância de espaços extracurriculares enquanto uma ferramenta importante de aprendizado, oportunizando um aprofundamento dos conteúdos discutidos em sala de aula e uma vivência maior com pessoas com deficiência. Por fim, o autor sugere que mais pesquisas sejam realizadas sobre o tema, para que novas reflexões possam surgir de modo a buscar alternativas para a abordagem do Esporte Paralímpico na formação do profissional de Educação Física.

Portanto, os estudos brasileiros se aproximam no que se refere a analisar a percepção dos docentes e discentes das universidades pesquisadas, bem como na investigação de outras realidades como forma de ampliar o olhar dos pesquisadores para diferentes formações. Menezes e Nóbrega-Therrien (2014) pontuam que essa internacionalização nas pesquisas acadêmicas, é uma tendência cada vez mais forte nos tempos atuais e que

dentro dessa perspectiva é preciso estar atento para não reproduzir um olhar hegemônico e heteronômico das realidades. Os autores sinalizam:

[...] a heteronomia, por sua vez, contribui para enfraquecer as tentativas de integração acadêmica, comprometendo a busca para a solução de problemas relativos ao contexto local dos povos da região e dos problemas que concernem aos imperativos das universidades em níveis regionais. Hegemonia e heteronomia podem ser bem ilustradas se pensadas em termos da formação docente em uma perspectiva individualista e utilitarista (MENEZES; NÓBREGA-THERRIEN, 2014, p. 2).

Desse modo, Nóvoa (2017, p. 25) leva a compreender que nos estudos de outras realidades a reflexão em comum não deve ser na busca por uma similitude, mas sim a partir das diversidades e diferenças, assim, “[...] se não reconhecermos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no nosso tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar”.

No que se refere aos distanciamentos, foram investigados que os estudos brasileiros se afastam de pesquisas com foco em: políticas públicas inclusivas; egressos e professores(as) atuantes no ambiente escolar sobre suas respectivas formações iniciais e projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo. Desse modo, existe uma lacuna na produção acadêmica das temáticas citadas.

Nesse parâmetro, os estudos brasileiros se afastam de discussões para além do campo da universidade e do currículo, como por exemplo, pesquisas que consideram a questão dos egressos da formação inicial, bem como em contextos da profissão, sendo então, campos promissores para o desenvolvimento de novos estudos.

3.2 Formação inicial em Educação Física numa perspectiva inclusiva: o que diz os estudos de Portugal

A primeira pesquisa selecionada foi a dissertação de mestrado de Queiroz (2013), da qual investigou a formação de professores(as) de Educação Física no que se refere ao desenvolvimento do(a) aluno(a). Apesar do estudo não fomentar em específico o debate sobre a pessoa com deficiência, a partir da leitura do texto, entende-se que a pesquisa perpassa essa discussão. Isso é perceptível ao discorrer sobre o papel do profissional de Educação Física no desenvolvimento do(a) aluno(a) e aponta que o professor deve:

[...] sempre estar atento sobre a importância da qualidade das atividades que irá ministrar em suas aulas, pois na escola estas atividades devem atender às necessidades de cada aluno, de acordo com a idade e seu nível de

desenvolvimento, para que estes consigam alcançar efetivamente o seu desenvolvimento integral (QUEIROZ, 2013, p. 23).

Sendo assim, o objetivo do estudo foi verificar se na formação de professores(as) de Educação Física, para atuar na educação básica, de duas universidades do estado do Ceará, no Brasil, são trabalhados conhecimentos sobre desenvolvimento integral do(a) aluno(a). Queiroz (2013) optou por uma abordagem qualitativa, tendo enquanto instrumento de coleta dos dados, a pesquisa documental. Ela foi realizada nos currículos, ementas, carga horária e conteúdo dos cursos de Educação Física das duas universidades investigadas.

Os resultados mostraram que o conhecimento sobre o desenvolvimento integral dos estudantes é disseminado nos cursos de licenciatura da área nas duas universidades, conforme as orientações de da Resolução nº 01/2002 do CNE da qual aponta que os cursos de formação de professores(as) devem ofertar disciplinas que garantam o “[...] conhecimento sobre o desenvolvimento humano nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento do ser humano em diferentes períodos (infância, adolescência, juventude e vida adulta)” (QUEIROZ, 2013, p. 131).

A autora ainda ressalta que esta mesma resolução também garante que o conhecimento sobre o crescimento humano deve ser desenvolvido tanto de forma científica, quanto referente às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes. Por fim, conclui que seguindo as legislações, os cursos de formação de professores(as) de Educação Física do Brasil, devem garantir aos graduandos conhecimento e vivência sobre o processo de ensino do(a) aluno(a) no ambiente escolar.

Queiroz (2020) também abordou essa temática em sua tese de doutorado que desenvolveu uma pesquisa por meio de uma análise documental das legislações sobre formação de professores(as) no Brasil e os Projetos Político-Pedagógicos das instituições investigadas, assim como, realizou entrevistas semiestruturadas da qual foram direcionadas aos coordenadores de cada curso, 4 professores(as) e 12 graduandos de Educação Física das universidades selecionadas.

O objetivo dessa temática foi verificar as perspectivas de coordenadores de cursos, de professores(as) formados(as) ou futuros(as) que ainda irão concluir, e de alunos(as) sobre a sua preparação, enquanto graduando, e a preparação para o trabalho com o desenvolvimento integral do sujeito na formação inicial de professores(as) de Educação

Física de duas Universidades públicas do Estado do Ceará, no Brasil. Com relação ao método, ela optou por uma abordagem qualitativa e a pesquisa se configurou enquanto estudo de caso.

Nesse sentido, a autora realizou a análise dos dados e apresentou a partir das falas dos entrevistados os conteúdos do currículo dos cursos de Educação Física que promovem a compreensão do desenvolvimento integral da criança e destaca disciplinas como: inclusão e diversidade. Aponta a importância da articulação entre os conteúdos do currículo, pois são componentes significativos para o desenvolvimento profissional de futuros(as) professores(as).

A partir dos resultados do estudo, verificou-se que 78% dos entrevistados dos cursos de Educação Física investigados abordam conhecimentos que formam e preparam para a atuação com o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). E 22% dos participantes revelaram a necessidade de reformulações curriculares e superação de algumas barreiras para que o currículo se aprofunde na temática.

Nogueira (2016) em sua dissertação de mestrado, diferente dos dois estudos anteriores, realizou uma pesquisa seguindo o modelo escandinavo, da qual é dividida em duas partes: a primeira, é apresentada a estrutura da dissertação e a segunda, contendo artigos científicos. O autor utilizou a abordagem exploratória com o objetivo de avaliar a fiabilidade do SE-PETE-D, de forma a verificar a autoeficácia de futuros(as) professores(as) de Educação Física face à inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual, física e visual nas aulas de Educação Física.

O SE-PETE-D é um questionário traduzido por Campos (2015) que avalia o grau de confiança de futuros(as) professores(as) de Educação Física com relação à inclusão. A escala de competência para cada questão vai de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). A pesquisa foi realizada em 126 alunos(as) da Universidade de Coimbra, em Portugal, com idades compreendidas entre os 18 a 31 anos, sendo 81 do sexo masculino e 45 do feminino, sendo 84% no primeiro ciclo de estudos e 15% no primeiro ano de mestrado.

Nogueira (2016) apoiado em Bandura (1997, p. 24) aponta sobre a importância de estudar a autoeficácia de professores(as) de Educação Física, pois:

[...] em termos da capacidade que possuem para organizar e executar determinadas ações, nomeadamente, a nível educativo, pois, os sentimentos de confiança e autoconfiança nas competências de ensino inclusivo estão intimamente relacionados com as crenças e atitudes sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas regulares.

Desse modo, os resultados em geral foram positivos com relação à versão portuguesa da escala do questionário, com altos valores de confiabilidade do questionário nas três subescalas (deficiência intelectual, física e visual) por parte dos respondentes. No entanto, o autor pondera que se faz necessário interpretar os dados com precaução, pois existem fatores que podem influenciar determinadas situações, como o fato de os participantes da pesquisa serem em maioria do sexo masculino e o questionário ser aplicado apenas a alunos(as) de uma única instituição. Ele pondera que é importante utilizar uma abordagem de modo que agregue a todos(as), pois isso aumenta a eficácia nos resultados e por isso, tem se a necessidade de algo mais aprofundado nessas questões.

Como forma de também contribuir para formação inicial de professores(as) de Educação Física, Gonçalves (2018) realizou um estudo da qual sua preocupação central foi na necessidade de se reverem programas curriculares dos cursos da área, de forma a capacitar e preparar os futuros docentes para verdadeiras práticas inclusivas. O objetivo geral foi analisar os planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para à docência da disciplina de Educação Física, com especial atenção dirigida para o *European Credit Transfer System* (ECTS) das unidades curriculares/disciplinas referentes às necessidades educativas especiais.

A autora optou por um estudo descritivo, comparativo e exploratório, da qual apresentou uma pesquisa documental que teve como base a análise de planos de estudos e programas curriculares de 37 instituições de ensino superior de Portugal. Vale ressaltar que o ECTS, principal instrumento de análise deste estudo, é um sistema europeu de transferência e acumulação de créditos que equivale à carga horária no Brasil.

Desse modo, após a análise e comparação dos ECTS das disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência e/ou inclusão, como forma de perceber o peso e a importância que elas apresentam nos cursos de Educação Física, os resultados indicam que ainda existem instituições de ensino superior cujos cursos (licenciaturas e mestrados) não contemplam nos planos de estudo nenhuma disciplina relacionada à temática inclusiva. Outra conclusão foi que existem instituições de ensino superior que só abordam a temática ou nos cursos de licenciatura ou nos cursos de mestrados (não em ambos).

Os resultados também apontaram que essa concepção é mais abordada nos cursos de licenciatura e de mestrado. Gonçalves (2018) ressalta a importância de as unidades curriculares serem ministradas por componentes de caráter teórico e prático, de forma a promover espaços de reflexão que geram aprendizagens baseadas na atuação profissional. A pesquisa confirma a necessidade de uma maior aposta nos cursos de formação inicial, com relação a disciplinas numa perspectiva abrangente.

Carolo (2016) também abordou a temática do ensino inclusivo em Educação Física e a formação de professores(as), no entanto, em formato de relatório final de estágio. A autora buscou através da experiência do estágio expor as experiências pedagógicas vivenciadas por ela, além de integrar crenças e conhecimentos profissionais/acadêmicos adquiridos durante seu processo formativo nesta vivência. Ela aponta que a reflexão na e sobre a ação, dentro das diferentes dimensões de atuação propostas pelo modelo de formação inicial, despertou nela a urgência de uma escola, e em particular de cada professor ao nível da sala de aula, combaterem a iniquidade no acesso, participação e resultados em contexto educativo, face à realidade social e econômica que Portugal atravessava.

Para isso, utilizou a investigação-ação enquanto método de investigação, por ser centrada na prática pedagógica. Com relação ao instrumento para coleta dos dados, foi realizado a análise documental, que foi efetuada no Projeto Educativo e Relatório de Avaliação Externa do ano de 2009 e 2010. Uma outra fonte foi a entrevista, que foi aplicada na comunidade escolar (diretora, coordenadores/as, professores/as e alunos/as), como também a realização de grupos focais, aplicados direcionado aos coordenadores de departamentos.

Em conclusão, Carolo (2016), aponta que o estágio pedagógico expôs uma realidade da profissão docente a qual ainda não tinha experienciado e que a complexidade do contexto real escolar, revelou desafios no âmbito da intervenção pedagógica, da inclusão no ensino, da relação entre os vários elementos da comunidade escolar, e da intervenção junto de alunos(as) em risco de abandono, insucesso ou pertencentes a grupos minoritários. A autora evidencia ainda, que a Educação Física por contribuir nas relações humanas e na competência pedagógica, científica e humana do docente, auxilia no desenvolvimento de conhecimentos aos alunos(as) que no futuro lhe permitam serem e sentirem cidadãos saudáveis, livres e autônomos, pois a área tem um papel importante na função educativa, inclusiva e emancipadora de todos os estudantes.

Por fim, o último estudo selecionado, foi de Tchingondundu (2015) que investigou em sua dissertação à educação especial e a formação de professores(as) na cidade de Huambo, na Angola. A autora pontua que o país angolano passou por uma guerra recente que durou trinta anos e que ocasionou grandes consequências, principalmente, no que se refere à educação e aos sujeitos com deficiência, uma vez que o grande número de crianças e jovens com essa especificidade era advindo da guerra civil. Com o fim do conflito, foi importante criar condições para o retorno dos(as) alunos(as) à escola.

Este estudo teve como objetivo investigar as políticas de educação especial e de formação de professores(as) no sistema educativo angolano na busca por compreender as reformas educativas realizadas no país da qual fomentou a inclusão. Para isso, a autora realizou uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso na Escola de Formação de Professores da Caála, em Huambo. Os instrumentos para coleta dos dados foram à pesquisa documental nas políticas públicas e nos documentos da escola, bem como uma entrevista com o diretor da instituição e um questionário aos professores e professoras da escola.

Vale pontuar que ela não apresenta o estudo direcionado a área da Educação Física, no entanto, realiza a discussão de modo que compreende a formação de professores(as) de modo geral, não envolvendo nenhuma área específica. Sendo assim, é pertinente apresentar o estudo. Os resultados indicaram que a percepção dos(as) professores(as) evidencia pouco conhecimento sobre a educação especial e, conseqüentemente, certa ambigüidade quanto à existência no currículo de uma disciplina focada, em específico a educação especial.

Com relação à formação dos(as) professores(as), os resultados apontaram que os docentes apresentam carência em áreas específicas e metodologias de intervenção que os apoiem na mediação adequada com relação aos processos curriculares de sujeitos com deficiência. Em síntese, os estudos de Portugal se aproximam no que confere a investigação de diferentes realidades, com a maioria sendo do Brasil e Angola. Outra aproximação é referente à análise da percepção dos(as) alunos(as) e professores(as) dos cursos de Educação Física.

No que diz respeito aos distanciamentos há dois: análise das políticas públicas inclusivas e poucos estudos que abordem em específico a Educação Física e/ou inclusão junto com a temática de formação de professores(as).

Sá *et al.* (2017) corrobora sobre a importância de estudos em específico na área da formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva para que se possa refletir sobre como vem sendo gestados os processos formativos, de maneira a favorecer a promoção de aulas cada vez mais significativas as diversas realidades escolares. Desse modo, os autores ressaltam que:

[...] esse pode ser um interessante caminho para que os professores em formação se sintam em condições para mediar os processos de apropriação e ressignificação dos conhecimentos de seus alunos com e no mundo e por consequência, capazes de atuar com autonomia nos diferentes e diversos contextos escolares, num movimento constante de diálogo reflexivo acerca dos micros e macro movimentos promovedores de uma escola de fato inclusiva (SÁ *et al.*, 2017, p. 358).

Nesse mesmo interim, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), reforça essa compreensão ao indicar que para uma mudança na formação de professores(as) numa perspectiva inclusiva, é necessário que seja adotado uma atitude de investigação enquanto estratégia formativa. Isso é fundamental pois a profissão docente lida com comportamentos humanos e com valores sociais e científicos como forma metodológica de conhecimento. A investigação para além de manter o professor atualizado, serve de indicador de estratégias ao ser praticado durante a sua atuação pedagógica. O autor aponta que:

[...] quando se apresentam aos professores situações inabituais, ou que eles sentiam que o que sabiam não era suficiente para lidar com a situação, eram nesses momentos que o recurso aos dados da investigação se tornava mais premente. É este o tipo de competência que a “atitude de investigação” deve promover (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 55).

Desse modo, é válido que se aplique novos estudos para aprofundar as discussões da área no país, principalmente com relação as políticas públicas sobre formação inicial numa perspectiva inclusiva e trabalhos que aproximem com maior especificidade a questão formativa.

3.3 Aproximações, distanciamentos e complementariedades dos estudos analisados

Ao analisar as dissertações e teses produzidas no Brasil e em Portugal, entre 2010 a 2020, que versam sobre a formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva, é de suma análise que apesar do grande volume de pesquisas sobre formação de professores(as), um total de 752 estudos, após todas as filtragens, apenas 13 trabalhos foram selecionadas dentro da área da Educação Física e inclusão,

essa incipiência é ainda menor quando selecionados os que abordam também a temática comparada, sendo apenas 2 pesquisas.

Em linhas gerais, identificou-se que os trabalhos publicados evidenciam a internacionalização entre os diferentes países, com predominância de países em que a língua oficial é o português. No caso de Portugal, dos seis estudos selecionados, três pesquisaram sobre outros países, dois sobre o Brasil e um sobre a Angola. No que se refere ao Brasil, dos sete trabalhos selecionados, dois foram envolvendo Portugal e um o Chile. Sendo assim, dos estudos elegidos, basicamente a metade realiza o movimento de estabelecer conexões acadêmicas em diferentes realidades.

Essa informação é precisa, pois reitera a importância da cooperação entre as universidades brasileiras e portuguesas, bem como de outros países que têm enquanto o idioma o português e países latino-americanos, para que, assim como afirma Nóvoa (2012) a internacionalização não se faça apenas a partir do centro hegemônico do inglês. Além disso, essa colaboração também possibilita aos estudantes a incorporação de experiências e vivências importantes para sua formação, do mesmo jeito que nos cruzamentos interdisciplinares essa perspectiva vai muito além das fronteiras de cada país.

Um outro dado interessante, foi referente a predominância de estudos nas instituições brasileiras e portuguesas, que no caso da primeira, foi a Universidade Estadual de Campinas com três (43%) dos estudos selecionados no país. E referente a Portugal, a Universidades de Trás-Os-Montes e Alto Douro e a Universidade do Porto com dois (33%) dos estudos em cada instituição. Essa ascendência seja acontece em virtude destas instituições estarem envolvidas com discussões com foco na pessoa com deficiência e/ou inclusão, tal qual em alguns casos, fomentam a internacionalização.

No Brasil, a Universidade Estadual de Campinas foi a instituição com mais produções referente à temática da formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva. Esse fator pode ser justificado devido a Faculdade de Educação Física (FEF) da referida universidade possuir, desde 1987, projetos de ensino, pesquisa e extensão que promovem o debate e intervenção com relação a pessoas com deficiência. Pena, Borgmann e Almeida (2017, p. 67) ao dissertarem sobre os projetos de extensão da Universidade Estadual de Campinas, pontuam que:

[...] ao longo dos anos, foram realizadas práticas esportivas atendendo todas as deficiências, visual, física, intelectual e auditiva. Dentre as modalidades

praticadas, podem ser citadas o atletismo, natação, lutas, esportes na natureza e futebol. Atualmente é oferecido handebol em cadeira de rodas, Rugby em cadeira de rodas, esgrima em cadeira de rodas, bocha paralímpica e voleibol sentado. Em todas elas, alunos de graduação e pós-graduação em Educação Física participam do planejamento e execução das atividades, além de jogarem junto com os atletas, auxiliando no crescimento das modalidades.

É de suma importância ressaltar que há dois laboratórios de pesquisa na área da Educação Física Adaptada na citada universidade. O primeiro intitulado “Laboratório de Atividade Motora Adaptada” (LAMA) da qual desenvolve ações de preparação de materiais pedagógicos, de apoio e colaboração em eventos esportivos, que também organiza pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado. O LAMA também realiza práticas de intervenção e de investigação no âmbito da atividade física adaptada para pessoas com deficiência, idosos, sedentários, entre outros, visando elucidar problemas relativos aos processos adaptativos e pertinentes do desenvolvimento motor.

Além disso, também é ofertado um curso de especialização intitulado “Prescrição de Atividade Física para Grupos Especiais” da qual tem como objetivo formar especialistas com competência para atuação com pessoas com deficiência, no planejamento, execução e avaliação na área da Atividade Física e Esporte. Ademais, o LAMA contribui para discussão na área com o grupo de estudo intitulado “Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada” (GEPAMA) com alunos(as) da graduação e pós-graduação.

O segundo laboratório na área da Educação Física Adaptada da Universidade Estadual de Campinas é o “Laboratório de Avaliação Física no Exercício e Esportes Adaptados” (LAFEA), nesse, o foco é integrar ações de ensino, pesquisa e extensão de diferentes áreas voltadas para a aplicação na avaliação, exercício e esporte adaptado para pessoas com deficiência. O LAFEA consta com vários grupos de estudos e pesquisa na área, tais como: Grupo de Estudos em Esportes para Pessoas com Paralisia Cerebral; de Pesquisa em Exercício e Lesão da Medula Espinhal; de Pesquisa Multicêntrico; Sportomics na avaliação e intervenção para o rendimento esportivo e Grupo de Neurometria.

A predominância de produções acadêmicas na Universidade Estadual de Campinas ocorre em decorrência da instituição apresentar diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência. Assis e Bonifácio (2011, p. 43) pontuam a relação entre o ensino e a extensão com a produção de conhecimento:

[...] a partir da concepção de Universidade, entendida como um espaço de formação em inter-relação com a sociedade, por meio de um projeto que concilia o ensino, a pesquisa e a extensão, pode-se afirmar que produzir e disseminar o conhecimento científico torna-se uma atividade que traduz toda a experiência vivenciada na Universidade, com o compromisso de transmitir o conhecimento para a sociedade.

Dessa forma, o conhecimento proveniente do ensino e extensão são colocados sob o olhar dos pesquisadores que, implicados com a busca do aprendizado, produz ciência e desenvolvimento. A universidade enquanto um estabelecimento inserido na sociedade, deve ser comprometida na busca do saber (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011). É perceptível esse envolvimento de projetos também em uma das instituições portuguesas com maior domínio de produções acadêmicas no país na temática investigada, a Universidade do Porto.

A referida instituição apresenta três projetos de extensão no âmbito da pessoa com deficiência, o Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), que é construído juntamente com pessoas autistas em um programa de Educação Física básica. O outro é o “Saúde Mental em Movimento” que oferta um programa de atividade física regular específico para pessoas com deficiência mental. E por último, o “Abrir o Desporto Adaptado à Cidade” programa desenvolvido junto com a coordenação técnica e pedagógica do curso de Educação Física da instituição.

A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto também promove o Congresso de Atividade Física Adaptada da Cidade do Porto, que possibilita oportunidade de formação especializada para estudantes e profissionais da área, e reflexões, debates com relação à Educação Física adaptada e inclusiva.

Um dos docentes responsáveis pelo o congresso e outros projetos nessa temática na universidade é o Prof. Doutor Rui Manuel Nunes Corredeira que entre suas publicações, destacamos três livros: Mário Trindade: história de vida de um atleta paralímpico de excelência (2019); Manual de boas práticas em atividade física na doença mental grave (2019); Competência percebida e aceitação social em crianças com paralisia cerebral (2001).

Todo esse envolvimento com projetos de extensão, congressos e docentes que fomentam o debate na área, desperta nos estudantes o interesse em discussões neste âmbito e conseqüentemente o crescimento de produções acadêmicas. Corroboramos com Assis e Bonifácio (2011, p. 44) ao salientar que o docente é um dos responsáveis

pelo discente descobrir novas “[...] problemáticas da sua realidade, recursos metodológicos que atendam critérios científicos e acima de tudo que seja um profissional portador de questionamentos e reflexões sobre sua futura atuação”, pois através da prática da pesquisa, o estudante será capaz de desenvolver conhecimento científico.

A Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro foi também uma das instituições de Portugal com maior número de produções acadêmicas referente a temática aqui desenvolvida. Ao contrário das demais, não foram encontrados nenhum projeto de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da pessoa com deficiência e/ou inclusiva, no entanto, é preciso mencionar que esta universidade incentiva uma ampla cooperação com diferentes instituições portuguesas e internacionais, o que justifica os estudos selecionados serem todos envolvendo outros países.

É importante a internacionalização para colaboração e mobilidade acadêmica seja realizada, de forma a proporcionar aos acadêmicos aquisição de conhecimento e a experiência de interagir no campo multicultural, possibilitando assim um maior alcance nas próprias produções durante a docência. Nessa direção, Santin, Vanz e Stumpf (2015, p. 210) reforçam que:

[...] a internacionalização da ciência e das universidades se expressa de diversas formas, que podem ser avaliadas com base em diferentes indicadores. Dentre as dimensões internacionais estão os resultados da atividade científica, representados por diversos elementos, como o conhecimento gerado a partir das atividades de investigação científica. A produção científica constitui um dos principais aspectos da internacionalização, pois demonstra a capacidade de países e instituições de produzir conhecimentos relevantes para a comunidade científica internacional. Consiste, também, num dos principais critérios de avaliação das universidades em índices nacionais e internacionais, considerando aspectos como visibilidade em bases de dados internacionais, colaboração internacional e impacto das citações recebidas de autores estrangeiros.

Por fim, vale destacar que das pesquisas selecionadas apenas uma (8%) apresentaram debates de cunho instrumental e técnico, sendo doze (92%) de caráter humanístico, envolvendo as relações culturais e políticas. De modo geral, os países acentuam as especificidades do processo de formação e atuação profissional de modo semelhante, com discussões intrínsecas aos sujeitos envolvidos, até questões mais gerais do campo, que pode ser conferido em relação às aproximações e distanciamentos dos estudos.

No diz respeito ao foco dado pelos autores à investigação, os temas relacionados a percepção dos docentes e discentes sobre inclusão e formação inicial de modo geral

com relação a inclusão, se sobressaíram. Referente a análise de políticas públicas sobre à perspectiva inclusiva, pesquisas com egressos e professores(as) atuantes no ensino básico e envolvimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão, precisam de mais estudos.

Essas lacunas predominam um certo distanciamento da universidade com o campo de atuação na medida que os estudos selecionados se afastam de pesquisas que fomentem a discussão com egressos, com professores(as) do ensino básico e com projetos em articulação com a extensão. Nóvoa (2017, p. 1115) defende que a formação de professores(as) deve ser construída dentro da profissão, isto é: “[...] trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação”.

O autor ainda ressalta que é preciso criar um vínculo entre as diferentes realidades na construção de um “entrelugar” de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas, e que a formação docente não acaba na graduação, continua pelo espaço público, pela vida social e pela construção do comum. É importante que as pesquisas realizadas sobre formação inicial se aprofundem nessas discussões para que diferentes caminhos sejam considerados para superação desses e outros, desafios do processo formativo numa perspectiva inclusiva.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – BRASIL

Em busca de melhor conhecer, compreender e comparar os processos de formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva em contextos brasileiros e portugueses, neste capítulo e nos próximos será realizado três movimentos a saber: 1) contextualização das políticas públicas que subsidiaram os documentos legais, e norteiam as produções curriculares das Universidades investigadas no âmbito inclusivo; 2) apresentação de matrizes curriculares tais como, os projetos de ensino, pesquisas e de extensão das instituições investigadas; 3) evidenciação de possíveis aproximações e, ou distanciamentos, tanto em relação às legislações como também as organizações curriculares investigadas.

Para fins de organização didática, serão apresentados os cenários formativos separado, isto é, primeiramente, todo o contexto político-organizativo do Brasil e na continuidade, o contexto português. Na sequência, como forma de síntese, buscar-se-á dialogar com os diferentes meios entre si, com vistas a identificar as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios verificados nestes currículos, no intuito de promover um espaço de aprendizado mútuo e, principalmente, de apontar novos horizontes em relação aos processos formativos de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva (SILVA *et al.*, 2020).

4.1 Políticas públicas que subsidiaram a formação de professores de Educação Física no Brasil

A história da formação inicial de professores(as) de Educação Física no Brasil, foi marcada por atravessamentos políticos e econômicos, de forma que, a política brasileira foi dominada por pressupostos autoritários e eugênicos alicerçados por princípios vinculados à esfera militar e médica. Com exemplos deste período, vale destacar a criação no início do século XX da Escola de Educação Física da Força Pública em 1910 e do Centro Militar de Educação Física do Exército em 1922 (METZNER; DRIGO, 2021). Freire (1997, p. 209) aponta que a influência de tais áreas na Educação Física, fez com que o campo não conseguisse se firmar enquanto uma atividade imprescindível

à formação dos cidadãos brasileiros e sendo “[...] filha natural do militarismo e filha adotiva da medicina higiênica, não consegue livrar-se dessa paternidade.”

Desse modo, o perfil formativo dos profissionais da área se constituía em instrutores responsáveis por formar hábitos higiênicos na população, preparar e educar o corpo dos(as) alunos(as) para guerra e para o mundo do trabalho, para além de promover a saúde atrelada a uma perspectiva higienista e tecnicista (QUEIROZ, 2012). Esse caráter biológico e desportivo da área, privilegiava uma camada de sujeitos aptos ao exercício e ao esforço físico intensivo, uma vez que se buscava o rendimento e eficiência, e a consequência disso, era um olhar excludente com relação aos alunos(as) que não se enquadravam no modelo estabelecido, influenciando assim os currículos até o final da década de 80.

Durante o período de 1930, ocorre uma mudança com relação ao vínculo das instituições militares e são criadas Escolas de Educação Física no âmbito civil, considerando estas, oficialmente, cursos superiores na área. As primeiras Escolas nessa área no campo civil, foram: a Escola de Educação Física do Espírito Santo em 1931 e a Escola Superior de Educação *Physica* de São Paulo em 1934.

A escola do Espírito Santo foi criada a partir do Decreto nº 1.366 de 26 de junho do ano de sua origem e iniciou pelo Interventor Federal João Punaro Bley onde foi instalado o Departamento de Educação Física do Espírito Santo, na qual foi criado o curso de emergência para formação de professores(as) de Educação Física (SILVA, 1996). A de São Paulo foi instituída pelo Decreto nº 4.855 de 27 de janeiro de 1931, entretanto só começou a funcionar no ano de 1934 (NETO *et al.*, 2004).

Na instituição do Espírito Santo, apesar de ser uma formação de professores(as) civis, Bruschi *et al.* (2017) afirma que ainda havia a presença de militares na organização dela, contudo, as práticas não objetivavam a aptidão física e militarização do ensino, mas sim indicava conteúdos fundamentados em uma concepção lúdica. Já com relação a Superior de Educação *Physica* de São Paulo, constatou-se a racionalização dos conteúdos “[...] no sentido de legitimação de uma prática para além da experiência, que se diferencia do velho, do tradicional, que se aproxima da ciência e da tecnologia” (GÓIS JUNIOR, 2017, p. 707).

Com a criação destas escolas em nível superior, na busca também por reconhecimento e legitimidade para a área, a Constituição de 1937 torna a Educação Física obrigatória no

âmbito escolar, e a partir disso, emergem outras demandas com relação à profissão, como a exigência de um currículo mínimo para os cursos, que se institui enquanto um documento que auxilia as instituições com relação aos conteúdos que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, apresentando competências e habilidades e estabelecendo um ponto de partida em comum (CABRAL, 2014).

Desse modo, em 1939 cria-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1.212:

Ela será, antes do mais, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos pela educação física e pelos desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisa sobre o problema da educação física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos. (MARINHO, 1952, p. 51)

Os cursos ofertados se constituíam nos seguintes campos e tempo de duração: curso superior de Educação Física com duração de 02 anos (licenciatura); de técnica desportiva de 1 ano; de treinamento e massagem de 01 ano e curso de medicina da Educação Física e dos desportos com também 01 ano de duração. Eles eram constituídos por um núcleo de matérias básicas e um conjunto de disciplinas específicas para a modalidade de atuação profissional escolhida. E a diferença de um professor para técnico é que, o docente deveria incorporar disciplinas com caráter pedagógico no seu processo formativo (PEREIRA, 2014).

O currículo de formação em Educação Física de 1939 era composto por tais saberes: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo; dos exercícios físicos da infância à idade madura; motores lúdicos e agonísticos; motores artísticos; processo pedagógico (psicologia aplicada); da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação); estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Concomitante ao Decreto-lei nº 1.212, passou a exigir o diploma de graduação para o exercício das funções de professor de Educação Física:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.

Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. (SÃO PAULO, 1985, p. 38).

Em 1945, por meio do Decreto-lei nº 8.270 ocorrem modificações na proposta curricular do curso de Educação Física, as alterações são principalmente nos pré-requisitos para ingressar nos cursos e no tempo de duração da licenciatura, que passa de 2 para 3 anos (BRASIL, 1945). O curso de Educação Física nesse período foi responsável por promover o adestramento físico dos jovens brasileiro como finalidade educativa, tendo como base política, um modelo desenvolvimentista que contribuiu para “[...] uma formação de cunho técnico instrumental, excluindo – mais do que secundarizando – a estruturação de uma sólida base teórica de cunho humanístico (...) o que favoreceu a formação de profissionais acríticos” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 18).

A formação inicial constituída pelo modelo da racionalidade técnica de acordo com Gomez (1992, p. 96) é instrumental e:

[...] dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação.

Desse modo, essa técnica era pouco condizente com as realidades escolares, já que distanciava o sujeito em formação dos diferentes contextos pedagógicos que são permeados por singularidades, incertezas e complexidades, não sendo possível aplicar regras e procedimentos pré-estabelecidos num ambiente que é cercado por múltiplas culturas e indivíduos. Sendo assim, excluindo os diferentes sujeitos, assim como suas experiências e as diversas interpretações corporais que carregam (MARCOSSI, 2020).

Esse modelo influenciou o curso de Educação Física até a década 60, quando um novo debate se iniciou na área, principalmente com a chegada da LDB nº 4.024 de 1961 da qual em seu art. 70 estabeleceu que a formação de professores(as) deveria constituir de um currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), e exigia também que os cursos deveriam apresentar o percentual de 1/8 da carga horária para formação pedagógica, tendo em vista a consolidação da formação do professor.

A partir de então, o debate em torno da formação inicial em Educação Física passa para um viés democrático populista, aberto a possibilidade de diálogo com a população com

objetivo de elaborar políticas públicas a fim de atender as solicitações de todos (PEREIRA, 2014). Desse modo, Castellani Filho (1998, p. 79) aponta que a LDB nº 4.024 promoveu um debate intenso nesse período:

O que se deu, portanto, a partir daquela data até à promulgação, 13 anos depois, da Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi todo um debate em torno das questões atinentes à Educação Nacional. Centrado, num primeiro instante, na questão da organização dos sistemas de ensino – na qual despontavam duas posições divergentes, a primeira delas defendendo uma concepção centralizadora, aparentemente pautada ainda nos princípios presentes na Constituição de 1937, e a segunda, apoiada na Carta de 1946, deixando antever uma concepção federativo-descentralizadora dos sistemas de ensino - teve, a partir de 1958, uma mudança de enfoque no rumo das discussões, passando, em razão do substitutivo de Carlos Lacerda, a focar a questão do, nele denominado, monopólio estatal das “coisas” da Educação, atendendo às pressões contra esse monopólio, a interesses privatistas, o qual, por sua vez, contava com o respaldo das instituições confessionais, na busca de resgatar a sua influência na gerência das questões da educação.

A partir dessa lei, o CFE em 1962, através do Parecer nº 292, estabeleceu que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, ficava deliberado “o que ensinar” e “como ensinar” (BRASIL, 1962). O núcleo de disciplinas pedagógicas era composto por 3 matérias: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado.

O estágio ocorria no âmbito escolar com duração de um semestre letivo e era entendido como um momento para aplicar a teoria aprendida na universidade na prática de sala de aula. Andrade e Resende (2010) apontam que essa ideia estava muito associada a um treinamento, que era fundamentado no modelo tecnicista. Apesar do progresso com relação a revisão dos paradigmas metodológicos da área e a incorporação de conhecimentos pedagógicos, essa concepção ainda influenciava a área, não sendo possível “[...] avançar o suficiente para produzir métodos mais críticos que contribuíssem para o desenvolvimento das potencialidades humanas requeridas no momento” (PEREIRA, 2014, p. 234).

Com tais mudanças nas políticas referentes à formação de professores(as), em 1969, emerge uma nova proposta curricular para a Educação Física a partir da Resolução CFE nº 69, desse modo os cursos passaram para apenas duas graduações, sendo estas licenciaturas em Educação Física e de Técnico de Desportos, previsto três anos de duração e com uma carga horária mínima de 1.800 horas. Segundo Pereira Filho (2005) o currículo era composto por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em

básicas e profissionais, que estabelecia o chamado currículo mínimo. As disciplinas eram as seguintes:

Matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.

Matérias profissionais: Socorros urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e matérias pedagógicas de acordo com o parecer 292/62 (BRASIL, 1969).

Os saberes que constituía este currículo para habilitação profissional dos dois cursos, eram: estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo; exercícios gímnicos desportivos em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos, artístico; matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

O curso de Técnico de Desportos era obtido concomitantemente à licenciatura, com o acréscimo de mais duas disciplinas de cunho desportivo, desse modo, a formação em Técnico de Desportos acabou ganhando maior destaque nesse currículo, sendo das seis matérias básicas do curso, todas eram da área biológica, apresentado assim, pouca ênfase ao conhecimento pedagógico. Betti (1991, p. 115) afirma que como consequência “[...] tem-se um currículo balizado pela esportivização e bastante superficial, que considerava a prática pela prática, ressaltando apenas os aspectos físicos”.

Nesse período o esporte ganhou espaço na Educação Física articulado com o contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985) que o país vivia, que através da Resolução CFE nº 69, acabou garantindo também os interesses do Estado no que confere a massificação esportiva. Com isso, o esporte através de uma prática que privilegiava “[...] o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, priorizando o desenvolvimento físico e técnico, refletindo em propostas curriculares predominantemente esportivas e competitiva” (ZINI, 2015, p. 11) com foco hegemônico da aptidão física, vinculado a exclusão dos menos habilidosos e seleção dos mais rápidos e fortes.

Desse modo, era visado enfatizar a dimensão corporal do sujeito, aqueles que não se enquadravam como “normais” ou “aptos” eram deixados de lado, de modo que “destoavam” dos padrões de força, agilidade, performance motora, entre outros fatores (ZINI, 2015). Essa formação com foco biologizante, físico e esportivo recebia muitas críticas da comunidade acadêmica e no esforço de modificar esse cenário e promover

discussões para novas propostas de organização curriculares, foram realizados diversos encontros e seminários a partir do ano de 1978, envolvendo especialistas, professores(as) e alunos(as) da grande maioria das instituições que ofertavam Educação Física no país (METZNER; DRIGO, 2021).

Em 1984 com intuito de validar esse processo e superar o currículo mínimo em detrimento de uma maior autonomia para a organização curricular da área, é criado pelo CFE um Grupo de Trabalho para analisar as propostas e estudar os documentos que recebiam com as diversas críticas e sugestões das instituições que ofertavam o curso de Educação Física. Nesse sentido, em 1987 foi elaborado o Parecer CFE nº 215 apresentado no documento algumas considerações, dentre elas, é importante destacar referente a autonomia e flexibilidade curricular:

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

Em consequência deste parecer, surgiu no mesmo ano a Resolução CFE nº 03 que normatizou a reestruturação dos cursos de Educação Física e criou a formação em bacharelado, que confere o grau acadêmico para atuação em ambientes não escolares. Nessa resolução, os cursos são organizados em duas áreas: licenciatura e bacharelado. Entretanto, por falta de clareza no documento com relação principalmente ao campo de trabalho da licenciatura, as instituições passaram a adotar a licenciatura expandida ou ampliada, que conferia dupla habilitação a partir de um único curso, onde os alunos(as) podiam atuar no campo escolar e não-escolar.

Desse modo, Fonseca (2014, p. 72) disserta que na prática a diferenciação dos cursos não aconteceu, pois “[...] não existia interesse de formar um especialista (bacharel) que, legalmente, teria menores possibilidades de atuação no mercado de trabalho, frente a um Licenciado que não tinha restrição na sua atuação”. A resolução também aumentou a carga horária mínima dos cursos, que passou de 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aulas, que deveriam ter a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) em cada curso (licenciatura e bacharelado). A carga horária deveria ser dividida em dois elementos: uma formação geral (Humanística e Técnica) e outra de aprofundamento de conhecimentos.

Apesar do problema de delimitação do campo de atuação da licenciatura, resultando em pouca aderência ao bacharelado, a Resolução nº 03 inova garantido autonomia e flexibilidade às instituições, principalmente pelo currículo deixar de ser organizado por disciplinas e matérias e se estruturar em dois campos de conhecimentos, além de adentrar nas discussões com caráter humanista e reflexiva fazendo com que assim seja exigido uma disciplina que trate de conhecimentos referente a pessoa com deficiência, implementando a intitulada disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos da área.

Essa resolução também acaba por antecipando a LDB nº 9.394 de 1996, que propõe as novas diretrizes para o ensino superior e confere às instituições flexibilidade e autonomia, de modo que assegura em seu art. 55 as universidades as seguintes prerrogativas:

- I – Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II – Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV – Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V – Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI – Conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII – firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX – Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X – Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996, art. 53).

No art. 62 pela primeira vez na história das políticas públicas brasileiras e com intuito de melhorar a qualidade das formações dos(as) professores(as) na educação básica, “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). A LDB de 1996 também evidenciou em seu texto a importância de preparação adequada dos docentes como pré-requisito para assegurar os(as) alunos(as) com deficiência no âmbito escolar, conforme apresentado em seu art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, art. 59)

Desse modo, a LDB estabelece a necessidade de uma formação adequada para inclusão de todos(as) no ambiente escolar, principalmente no que se refere a incorporação de disciplinas que aborde conteúdos sobre a pessoa com deficiência e/ou inclusão nos cursos de licenciatura, que no caso da Educação Física, já havia sido integrado através da Resolução nº 03 de 1987. Entretanto, apesar das modificações apresentadas pela LDB nº 9.394 e a Resolução nº 03, o curso ainda seguia um “[...] modelo tradicional de formação “especializado” e segregado, com orientação clínica [...] com pouca ênfase sendo dada [...] para a questão da educação inclusiva como fenômeno complexo e atual” (GLAT *et al*, 2003, p.61).

O final da década de 1990 é marcado por grandes mudanças e exigências para formação profissional. No âmbito em específico da Educação Física, ocorre a regulamentação da profissão, através da Lei nº 9.696 de 1998, onde também por meio desta lei é criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF).

A partir de 2000 se ver um crescimento com relação as políticas de formação de professores(as) numa perspectiva inclusiva no Brasil, a primeira é referente a Proposta de Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, onde é definido as exigências com relação ao desempenho papel do professor, sendo uma delas, o dever de “[...] assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2000, p. 5).

Um ano após, em 2001, o Conselho Nacional de Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena pública estabelece o Parecer 09/2001 onde evidencia que para haja uma educação básica inclusiva é necessário que a formação de professores(as) inclua conhecimentos referentes a educação dos(as) alunos(as) com deficiência. (BRASIL, 2001)

Esses dois documentos citados, apontam para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores(as), de forma a avançar nos problemas institucionais e no campo curricular numa perspectiva inclusiva, que são: segmentação da formação

dos(as) professores(as), da qual a descontinuidade na formação dos(as) alunos(as) da educação básica é uma expressão; o distanciamento entre os cursos e o exercício da profissão de professores(as); a desconsideração do repertório de conhecimentos dos educadores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica, entre outros (BRASIL, 2000).

É importante conduzir a formação inicial numa perspectiva inclusiva, para que os avanços nessa esfera ocorram e para que o ensino seja democrático e igualitário para todos(as), oportunizando aprendizado, respeitando as singularidades e pluralidades que permeiam o ambiente escolar. Medeiros (2009) reforça esse pensamento e afirma que essa concepção de formação pelo viés inclusivo, ainda é pouca abordada nos cursos, geralmente, apresentando somente uma ou duas disciplinas isoladas que tratem sobre a temática na grade curricular.

No ano de 2002 foi promulgada a Resolução nº 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Essa política foi um marco para a licenciatura independentemente da área, pois determinava que a atuação profissional deveria ocorrer exclusivamente no ambiente escolar. Para a Educação Física, isso significava a diminuição do campo de atuação do licenciado, que anteriormente embarcava a todas as possibilidades do mercado de trabalho (FONSECA, 2014).

Para além disso, essa diretriz em seu art. 2 instituiu que a organização curricular de cada instituição deverá preparar o docente para:

- I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- o acolhimento e o trato da diversidade;**
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.** (BRASIL, 2002, p. 1 – 2, grifo nosso)

Dessa forma, mais uma vez as políticas públicas fomentando a importância de preparação docente numa esfera inclusiva, com práticas pedagógicas com olhar para a diversidade e fortalecendo a colaboração e cooperação entre os sujeitos no âmbito

escolar. Vilela-Ribeiro e Benite (2010, p. 587) ressaltam que é preciso que os sujeitos considerem a:

[...] a formação do professor para a educação inclusiva como parte integrante do processo de formação geral, e não como um apêndice dos seus estudos ou um complemento. Mais do que isso, é importante que o professor adquira uma visão crítica sobre o assunto, pois ele é que será o responsável pela seleção curricular nas escolas e deverá se adaptar quanto aos conteúdos, práticas avaliativas e atividades de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, para que tenhamos uma mudança paradigmática na educação inclusiva, o primeiro a ser mudado é o professor.

A formação do professor deve ter como base a superação da racionalidade técnica (SCHÖN, 1998) de modo que seja baseada em princípios de investigação de reflexão, fazendo com que o docente desenvolva novas alternativas e competências, alcançando maior autonomia, resultando em uma atuação democrática, cujo todos(as) se sintam pertencentes ao espaço escolar.

A Resolução nº 01 de 2002 também definiu em seu art. 6 as competências referentes à formação de professores(as), que foram:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Metzner e Drigo (2021, p. 1) dissertam que a resolução nº 01 define a aprendizagem na formação de professores(as) por competências e que o ensino deve dialogar com a teoria e prática, fazendo com que o docente adquira a capacidade de atender as diversas questões da atuação profissional, ou seja, o processo incipiente do professor deve considerar os “[...] conhecimentos científicos, pedagógicos e socioculturais com o intuito de capacitá-lo a desenvolver o trabalho educativo, de forma prática e reflexiva, em toda a sua complexidade”, conferindo assim uma identidade aos cursos de licenciatura.

Também no ano de 2002, através do CNE, foi aprovada a Resolução nº 2 que determinou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores(as) da educação básica em nível superior. Desse modo,

ficou estabelecido a carga horária total de 2.800 horas, a serem cumpridas em no mínimo 3 anos, sendo distribuídas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Após esse período de reorganização, em 2004, por meio da Resolução nº 07 instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, que são apresentados objetivos, competências e habilidades para licenciatura e bacharelado ou como é denominado na resolução, graduação. No confere a inclusão e/ou pessoa com deficiência, ela estabelece em seu art. 6 as competências do professor de Educação Física:

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, 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, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e 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, p. 2)

Bem como no art. 7 assenta que as formações iniciais devem abranger 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, p. 3)

Com relação a organização dos cursos, a resolução estabelece que a formação do licenciado deve seguir as orientações da Resolução nº 1 e 2 de 2002, cuja atuação é somente no âmbito escolar e o curso de bacharelado ou graduação tem como base a referida Resolução nº 07 de 2004 na área não escolar. No que diz respeito a carga horária dos cursos de Educação Física, o de licenciatura conforme as orientações da Resolução nº 2 deve ter o total de 2.800 horas com duração mínima de 3 anos. E a respeito do curso de bacharelado/graduação com o advento da Resolução CNE nº 4 de 2009 foi estabelecido a carga horária de 3.200 horas a serem cumpridas com duração mínima de 4 anos.

Portilho (2020) aponta que as novas diretrizes para as licenciaturas têm enquanto proposta curricular romper com o paradigma da racionalidade técnica na formação de professores(as), uma vez que:

[...] propõem uma formação mais ajustada à perspectiva de aproximação com o contexto da Educação Básica, partindo do pressuposto de que a construção curricular precisa criar um tempo e espaço formalizados para se refletir e analisar a experiência com a docência, tanto daquela trazida pelos alunos do período escolar, como a produzida com práticas pedagógicas e estágios durante o percurso formativo (PORTILHO, 2020, p. 78).

As recentes políticas têm objetivado o processo de aprendizagem inicial que aproximam o graduando de uma concepção histórico-social, crítica e reflexiva, com caráter humanista e pedagógico, no esforço de desvincular a área de uma concepção tecnicista atrelada ao rendimento, aptidão física e exclusão. Junior e Tassoni (2013) ao defender uma formação humanística e pedagógica que contribuía para a atuação pedagógica do(a) futuro(a) professor(a), visando o desenvolvimento integral do seu aluno(a), em uma compreensão lúdica, acolhedora e inclusiva.

Um dos avanços na direção ao processo de ensino incipiente de professores(as) numa perspectiva inclusiva foi o Decreto nº 5626 do ano de 2005, da qual estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, conforme consta no art. 3:

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, p. 1).

O mesmo decreto em seu art. 14 enfatiza a necessidade de o professor compreender a comunicação dos(as) alunos(as) surdos enquanto finalidade da formação para que o próprio conheça a singularidade linguística do sujeito. Desse modo, Facundo e Vitaliano (2019, p. 106) apontam que:

[...] investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada, é a melhor forma de contribuir com o processo educacional inclusivo de surdos, visto que, quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão relacionados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula; seja referente à didática do professor ou às relações sociais dele para com os alunos ou as que ele pode mediar entre eles.

Entretanto, apesar da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores(as), são poucos os habilitados para atuação efetiva com alunos(as) surdos

no ambiente escolar, já que nem todos(as) conseguem desenvolver o domínio da linguagem de sinais em apenas uma disciplina semestral, além disso, a própria vivência em sala de aula deixa perceptível essa dificuldade do educador. Facundo e Vitaliano (2019, p. 105) complementam que:

[...] o fato de a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser obrigatória nos cursos de formação de professores pode ter dado a entender que o professor regente deverá ministrar suas aulas em Libras, o que seria tecnicamente impossível. Além do mais, apropriar-se efetivamente da Língua de Sinais, assim como de qualquer outra língua, requer muito mais que um semestre ou um ano todo de curso. O conhecimento da Libras, no entanto, quanto à sua estrutura lexical, sintática e semântica, seria fundamental ao professor, sobretudo para compreender a importância de buscar formas de explicar o conteúdo de modo mais claro e sucinto, facilitando o trabalho do tradutor-intérprete, bem como possibilitar uma melhor interação entre professor e aluno.

Apesar dos avanços significativos com relação a políticas públicas no âmbito da formação inicial numa perspectiva inclusiva, muitos ainda são os desafios que precisam ser superados, como carga horária restrita e o número baixo de disciplinas para compreender todos os conhecimentos sobre o público da educação especial (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013). É importante que as instituições acompanhem as políticas e fomentem em suas matrizes curriculares saberes pedagógicos necessários para atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência.

Nesse sentido, o currículo é uma importante ferramenta para formação no âmbito inclusivo e precisa ser pensado de modo que articule teoria e prática nessa esfera, e que reconheça e acolha a diversidade cultural. Ele é permeado pela política e relações de poder e reflete visões e modelos do contexto atual (MARTINS, 2002) e tem um papel significativo no caminho a ser percorrido com relação às práticas pedagógicas.

Desse modo, no subcapítulo a seguir será apresentado a matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física no que confere a inclusão e/ou pessoa com deficiência, de modo a elucidar de que maneira essa temática aparece no referido curso, para posteriormente evidenciar possíveis aproximações e/ou distanciamentos nas organizações curriculares dos cursos investigados.

Vale ressaltar que o foco é a formação de professores(as) para atuação no âmbito escolar, por isso, a investigação se dá na matriz curricular do curso em licenciatura de Educação Física do CEFD/UFES e com relação a FMH/ULisboa voltado para o curso

de “Ciência do Desporto” e o mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”, por este ser requisito obrigatório para atuação no âmbito escolar em Portugal.

4.2 A formação inicial de professores em Educação Física no âmbito inclusivo: CEFD/UFES

O curso de Licenciatura em Educação Física no CEFD/UFES conta com a carga horária mínima para integralização curricular de 3.095 horas a serem cumpridas no tempo de 4 anos, sendo fundamentado pelas Resoluções nº 1 e 2 de 2002 do CNE que orientam a formação do professor para atuar na educação básica, assim como a Resolução nº 7 de 2004 que norteia a específica em Educação Física.

O perfil profissional de acordo com o projeto pedagógico do curso de licenciatura do CEFD/UFES (BRASIL, 2014) é formar educadores habilitados a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola, sendo eles atores ativos de suas práticas pedagógicas, construtores e reconstrutores de seus conhecimentos na relação escolar.

Para ingressar nos cursos de Licenciatura em Educação Física, é necessário o indivíduo se inscreva no Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é informatizado do Ministério da Educação, por meio da qual as instituições públicas de ensino superior ofertam vagas a candidatos(as) participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova composta por diferentes questões sendo divididas em quatro áreas: linguagens, códigos e redação; ciências humanas; ciências na natureza e matemática.

O objetivo do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES é formar professores(as) que assuma o planejamento pedagógico de aulas em todos os níveis de ensino, participe da construção do Projeto Pedagógico, utilize o instrumental científico que constitui a aprendizagem específica da área para fundamentar suas ações educacionais, tendo em vista o desenvolvimento humano e a transformação social.

Além disso, precisa, participar de iniciativas para o aprimoramento do sistema educacionais, em especial o relativo à sua unidade escolar e à comunidade, identifique as necessidades regionais e locais relativos à educação física na busca de consignação das mesmas e projete e valorize sua atividade profissional no contexto político-econômico e sociocultural do seu tempo e do espaço em que atua (BRASIL, 2014).

A matriz curricular do curso de licenciatura do CEFD/UFES é organizada da seguinte forma:

Quadro 3: Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
<i>Cultura geral e profissional (atividades acadêmico-científico culturais):</i> Entende-se como as atividades não integrantes da oferta do currículo prescrito do curso no que se refere à formação comum, ao conhecimento da área e às oficinas.	200 horas
<p><i>Disciplinas obrigatórias:</i></p> <p>Eixo I - Conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e Educação Física.</p> <p>Eixo II - Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos.</p> <p>Eixo III - Conhecimento pedagógico.</p> <p><i>Conhecimento de área:</i></p> <p>Eixo I - Teoria da Educação Física: discussão epistemológica sob a qual se articula a área de conhecimento Educação Física.</p> <p>Eixo II - Corpo e Movimento: discute as possibilidades de fundamentação e estudo do corpo em movimento, a partir de dois sub-eixos. (ciências biológicas e ciências humanas e sociais).</p> <p>Eixo III – Ensino da Educação Física na Educação Básica.</p> <p>Eixo IV - discute diferentes práticas corporais submetidas ao processo de escolarização.</p> <p>Eixo V – TCC I, II e III o Seminários Articuladores de Conhecimento.</p>	2.055 horas
<i>Estágio supervisionado:</i> discute a inserção efetiva no trabalho escolar, potencializando a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares.	420 horas
<i>Conhecimento advindo da experiência:</i> Prática como componente curricular.	420 horas
TOTAL	3.095 horas

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Para obter o grau de licenciado na área, é necessário para além de cumprir com a carga horária mínima, ser aprovado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pode ser

entregue nos seguintes formatos: monografia, artigo ou memorial. Com relação a matriz curricular no âmbito inclusivo, é apresentado disciplinas referentes a pessoa com deficiência e/ou inclusão.

A universidade também possui um Núcleo de Acessibilidade através da Resolução nº 28 de 2015 que busca promover a inclusão de alunos(as) com deficiência através de cinco eixos: barreiras físicas, acesso e permanência à/na universidade, questões didáticas, pesquisa e inovação e barreiras atitudinais.

O curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES segue as orientações do art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica (2002) no que se refere ao preparo da atividade docente ao indicar no texto o “acolhimento e o trato da diversidade”, sendo a organização curricular composta por cinco disciplinas vinculadas ao debate da inclusão e/ou pessoas com deficiência, intituladas: “Educação e Inclusão”; “Educação Física, Adaptação e Inclusão”; “Oficina⁶ de docência em práticas corporais inclusivas”; Atividade Interativas de Formação (ATIF)⁷; “Experiência de Ensino em Temáticas Transversais” e “Fundamentos da Língua Brasileiras de Sinais”, conforme apresentado no quadro abaixo, bem como suas respectivas mentas:

Quadro 4: Disciplinas sobre inclusão e/ou pessoas com deficiência no curso de Licenciatura do CEFD/UFES

CURSO	DISCIPLINA	CH	PERÍODO	CLASSE
Licenciatura em Educação Física	Educação e Inclusão	60	4º	Obrigatória
	Educação Física, Adaptação e Inclusão	60	5º	Obrigatória
	Oficina de docência em práticas corporais inclusivas	30	5º	Optativa
	ATIF de Experiência de Ensino em Temáticas	30	5º	Obrigatória

⁶ De acordo com projeto pedagógico do curso as oficinas são “[...] unidades curriculares optativas (serão ofertadas duas para a escolha pelo aluno de uma a cada semestre, a partir do segundo) que garantem o tempo institucional de vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área, com ênfase na experimentação da docência” (BRASIL, 2014)

⁷ De acordo com projeto pedagógico do curso as ATIF’s são “[...] unidades curriculares obrigatórias que formalizam o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática” (BRASIL, 2014).

	Transversais			
	Fundamentos da Língua Brasileiras de Sinais	60	7º	Obrigatória

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 5: Ementa da disciplina “Educação e Inclusão” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES

Conteúdos Programáticos	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.
Bibliografia Básica	CAIADO, Kátia Regina Moreno Caiado. JESUS, Denise Meyrelles de. Professores e Educação Especial: Formação em foco . Porto Alegre: Mediação, 2011. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores . 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. MAZZOTA, Marcos José. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas . 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011. RODRIGUES, Alexandro. BARRTETO, Maria Aparecida Santos Correa. Currículos, Gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas . Vitória, Edufes, 2012. TEAO. Kalna. LOUREIRO, Klítia. História dos índios no Espírito Santo . 2 ed. Vitória, ES: Editora do autor, 2010.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 6: Ementa da disciplina “Educação Física, Adaptação e Inclusão” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES

Conteúdos Programáticos	A questão da Educação Física para alunos com necessidades especiais. Conhecimento das deficiências, características e possibilidades de intervenção. Estudo dos métodos e técnicas aplicadas e de situações que exigem adaptações. Problematização das situações de
--------------------------------	---

	inclusão/exclusão nas aulas de Educação Física.
Bibliografia Básica	CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física, adaptação e inclusão . Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012. CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (Org.). Educação física e os desafios da inclusão . Vitória, ES: EDUFES, 2010. RODRIGUES, David (Org.). Atividade motora adaptada: a alegria do corpo . São Paulo: Artes Médicas, 2006.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 7: Ementa da disciplina “Oficina de docência em práticas corporais inclusivas” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES

Conteúdos Programáticos	Não consta
Bibliografia Básica	CHICON, J. F. Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica . Vitória, ES: EDUFES, 2004. GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. Da (Org.). Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais . Baueri, SP: Manole, 2005. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação sexual e Relações étnicorraciais . Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília\SPM, 2009.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 8: Ementa da disciplina “ATIF Experiência de Ensino em Temáticas Transversais” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES

Conteúdos Programáticos	Estuda e problematiza o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor” a partir de temáticas sociais da diversidade humana (orientação sexual, relações de gênero, relações étnicorraciais, condição da pessoa com deficiência, uso de drogas, meio ambiente, trabalho e consumo e ética) na interface
--------------------------------	---

	com as práticas pedagógicas da Educação Física em todos os níveis da Educação Básica.
Bibliografia Básica	ALVARENGA, E.; SILVA, E. M. dá; NADER, P. M. F.s. Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas. Vitória: Coopemult Consultoria, 2012. 174p. DARIDO, Suraya Cristina (Org.); PEREIRA, Adriana de Itacarambi <i>et al.</i> Educação física e temas transversais na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012. 240 p. ISBN 9788530809478 (broch.). YUS, Rafael. Temas Transversais. Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 9: Ementa da disciplina “Fundamentos da Língua Brasileiras de Sinais” do curso de Licenciatura do CEFD/UFES

Conteúdos Programáticos	Língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos na conversação.
Bibliografia Básica	GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1 a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

4.3 Projeto de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva do CEFD/UFES

A universidade, de acordo com Assis e Bonifácio (2011, p. 43), é entendida enquanto um:

[...] espaço de formação em inter-relação com a sociedade, por meio de um projeto que concilia o ensino, a pesquisa e a extensão, pode-se afirmar que produzir e disseminar o conhecimento científico torna-se uma atividade que

traduz toda a experiência vivenciada na Universidade, com o compromisso de transmitir o conhecimento para a sociedade.

Dessa forma, a instituição de ensino superior é um local de produção de conhecimento, onde o ensino, pesquisa e extensão devem ser articulados para produzirem ciência e desenvolvimento para comunidade. A formação inicial pensada nesse tripé auxilia os(as) alunos(as) na construção de sua identidade enquanto professor(a) e oportuniza experiências diversas para atuação profissional.

Nessa direção, a UFES apresenta através da Resolução nº 46 de 2014 as normas que regulamentam a extensão na universidade, definindo em seu art. 1 que:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável para viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, de acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária. Como uma das funções básicas da instituição universitária, a extensão é a interação sistematizada da Universidade com a comunidade, visando a contribuir para o desenvolvimento desta e dela buscar conhecimentos e experiências para a avaliação e a vitalização do ensino e da pesquisa (BRASIL, 2014, p. 1).

No CEFD/UFES consta em média quarenta e dois projetos de extensão, sendo três no âmbito da pessoa com deficiência. Dessa forma, será apresentado neste subcapítulo o laboratório LAEFA que desenvolve projetos numa perspectiva inclusiva no ensino, pesquisa e extensão, da qual incentiva a promoção de sujeitos ativos e autônomos na prática de um ambiente escolar inclusivo (SÁ *et al.*, 2017).

O LAEFA foi criado em 1995 no CEFD/UFES e tem como intuito contribuir para formação dos estudantes do curso de Educação Física com foco na inclusão, para além de realizar o atendimento de pessoas com e sem deficiência na concepção inclusiva. O laboratório atualmente possui três projetos articulados com ensino, pesquisa e extensão, que são:

1. **“Brinquedoteca: aprender brincando”**: onde é realizado o atendimento de crianças com e sem deficiência com idade entre três a cinco anos de idade com intuito de realizar brincadeiras e atividades lúdicas no âmbito inclusivo.
2. **“Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência”**: é ofertado o atendimento para dois públicos distintos, sendo o primeiro para adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento e o segundo para jovens e adultos com

baixa visão e cegueira, onde são realizadas diversas práticas corporais e de lazer articulando com temas transversais.

3. **“Cuidadores que dançam”**: participam mães e/ou responsáveis pelos os(as) alunos(as) com deficiência que estão matriculados no laboratório, e fomentam atividades de dança e expressão corporal com intuito de despertar e estimular a corporeidade dos envolvidos, bem como também pesquisa questões relativas a gênero e feminismo.

O LAEFA possui desde 2009, uma brinquedoteca, e é organizada por cantinhos temáticos, como casinhas de bonecas, fantasia, leitura, fantoche, carrinhos, música, entre outros. Nesse espaço, é realizado o atendimento do projeto de extensão “Brinquedoteca: aprender brincando” com crianças com e sem deficiência. A proposta é direcionada para os(as) alunos(as) do Centro de Educação Infantil Criarte, que é uma escola para filhos de técnicos-administrativos, docentes e estudantes da UFES, bem como para membros da comunidade externa. E também para alunos(as) com deficiência e autismo, oriundos da comunidade.

No ano de 2015, com o intuito de ampliar a estrutura do LAEFA com melhoria de equipamentos e recursos humanos, é realizado em parceria com a Fundação Espírito-Santense de Tecnologia (FEST), e o apoio financeiro do Programa InterAção da ArcelorMittal para projetos sociais com o programa de extensão. A partir disso, foi feito a contratação de professores(as) de Educação Física, bolsistas, além da aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos de informática e eletrônicos.

Dessa forma, foi possível ampliar as ofertas de atendimento do laboratório que atualmente ocorre duas vezes por semana das 14 às 18 horas, sendo 2 horas para o atendimento e 2 para a avaliação, planejamento e estudos. O projeto “Brinquedoteca: aprender brincando” atende 60 crianças, sendo 40 do Centro de Educação Infantil Criarte UFES e 20 alunos(as) com deficiência e autismo da comunidade. O projeto “Prática pedagógica de Educação Física adaptada para pessoa com deficiência” realiza o atendimento de 20 jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo e 20 com baixa visão e cegueira. E o projeto “Cuidadores que dançam” atende 20 familiares das crianças, jovens e adultos matriculados no laboratório e grupos de terceira idade. No conjunto, totalizando 120 beneficiários atendidos no LAEFA.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, as atividades presenciais foram suspensas e foi adotado o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e

Emergencial (EARTE) nos projetos de extensão. O “Brinquedoteca: aprender brincando” realizou a produção de videoaulas que eram postadas em uma plataforma online e os(as) alunos(as) juntamente com a família se organizavam para praticar a atividade proposta. As práticas efetuadas pelas crianças eram registradas por meio de vídeos curtos pelos seus familiares, e posteriormente, enviados aos professores e professoras do projeto como forma de troca de experiência e feedback.

Quanto ao “Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência” e “Cuidadores que dançam” adotaram nesse período, o sistema de aulas síncronas por meio de uma plataforma de vídeo conferência online, da qual as aulas eram gravadas e enviadas para aqueles que não podiam se fazer presentes no momento síncrono (CHICON, 2021). Atualmente (2022) as aulas nos projetos do LAEFA retornaram no modo presencial.

Os projetos de extensão são articulados com três disciplinas da graduação do curso de licenciatura: “Educação Física Adaptação e Inclusão”, ATIF da “Experiência de Ensino em Temáticas Transversais” e oficina de “Docência em Práticas Corporais Inclusiva”, que oportuniza aos alunos(as) em formação sem envolvimento com o laboratório, a possibilidade de aprendizado, atuação e ensino numa perspectiva inclusiva.

Além disso, também são realizados grupos de estudos, cujas discussões tomam por base temáticas que emergem a partir dos atendimentos. Com relação específica ao ensino e pesquisa, o laboratório tem enquanto público-alvo os(as) alunos(as) da graduação e pós-graduação em Educação Física do CEFD/UFES, onde são realizadas pesquisas para a produção de TCC, dissertações de mestrado, tese de doutorado, relatórios finais de iniciação científica, publicação de artigos e apresentação de trabalhos em congressos regionais e nacionais.

No âmbito da pós-graduação o LAEFA possui uma parceria com o grupo de estudo intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão” (NEPEFI) da qual proporciona aos mestrandos, doutorandos e convidados que realizam pesquisa na perspectiva inclusiva um espaço de reflexão, debate e produção acadêmica sobre a temática, bem como contribuições em seus respectivos estudos.

Desse modo, o LAEFA articula-se no atendimento de alunos(as) com e sem deficiência e seus respectivos familiares advindos de diferentes municípios do estado do Espírito Santo/Brasil, bem como promove ensino e pesquisa para alunos(as) da graduação, pós-

graduação, professores(as) do ensino básico, convidados(as) etc. Contribuindo para o desenvolvimento do público atendido, no que tange a aspectos interacionais, ao desenvolvimento de sua autonomia e qualidade de vida, em um espaço no qual estes indivíduos passam a reconhecer-se como parte da sociedade, e também enquanto um importante espaço para a formação de profissionais cada vez mais competentes e comprometidos em atender as demandas específicas da diversidade humana.

Vale pontuar que o laboratório foi indicado em 1º lugar no Prêmio de Mérito Extensionista Maria Filina (2018 e 2020) que foi concedido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFES, assim como a Assembleia Legislativa do Espírito Santo realizou uma homenagem aos três projetos de extensão do LAEFA (2019), evidenciando o reconhecimento social desse laboratório.

5 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA – PORTUGAL

Neste capítulo será realizado a contextualização das políticas públicas que subsidiaram os documentos legais e norteiam as produções curriculares da FMH/ULisboa, bem como a apresentação das matrizes curriculares e o projeto de ensino, pesquisa e extensão desta instituição.

5.1 Políticas públicas que subsidiaram a formação de professores de Educação Física em Portugal

Os processos de formação de professores(as) de Educação Física em Portugal, sofreu no início do século XX influências históricas, em diferentes dimensões no âmbito político, cultural, econômico, científico e educacional (MOREIRA, 2013). E a consequência disto, foi uma formação inicial que não obedecia a qualquer plano ordenado ou ideológico coerente (MOREIRA; FERREIRA, 2012).

Somente em 1930 os caminhos nesse âmbito ganham uma direção com a criação da Escola Superior de Educação Física, na Sociedade de Geografia, em Lisboa. A partir de então, se observa uma formação com uma organização conceitual e metodológica influenciada pelas escolas europeias. Moreira (1983, p. 258) disserta que nesse período, a Educação Física:

[...] era um local de confronto de várias correntes que, sem obedecerem à pedagogia científica, eram contraditórias. Dentre estas ressaltavam: a corrente olímpica-atlética que não encarava os exercícios físicos como um meio de aperfeiçoamento individual, antes considerava os executantes como tendo apenas por objetivo ganhar o campeonato, bater o “record”, deslumbrar a galeria, daí que existem poucos atletas e desportivas praticantes, mas muitos espectadores; a corrente higiênico-curativa, ministrada essencialmente por alguns médicos.

Essa corrente médico-higiênica orientava planos de estudos com disciplinas teóricas e práticas da qual envolvia atividades desportivas, corretivas e reeducativas, constituída por um corpo docente de médicos e técnicos especialistas. A função dessa concepção era corrigir e melhorar o corpo dos sujeitos, de forma a mantê-lo constantemente em estado de saúde. Dentro dessa corrente, a pessoa com deficiência era vista como doente e que precisava ser curada e “consertada” para viver em sociedade.

Um dos principais marcos decorrentes das experiências da Escola Superior de Educação Física e impulsionado pelo ministro da educação, foi a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF), no ano de 1940. Dessa forma, foi implementado o Decreto-lei nº 30.279 de 23 de janeiro, onde se estabelece no capítulo 1 que o INEF foi:

[...] destinado a estimular e orientar, dentro da missão cooperadora do Estado com a família, e no plano da educação integral estabelecido pela Constituição, o revigoração físico da população portuguesa, mediante o estudo científico do problema nos seus aspectos individual e social e a formação dos agentes do respectivo ensino, tanto oficial como particular (PORTUGAL, 1940, p.92).

No art. 5 do referido decreto ficava estabelecido os cursos de “[...] habilitação para professores de Educação Física, bem como para instrutores e monitores, todos eles com a diferenciação adequada ao sexo” (PORTUGAL, 1940, p.92) com a duração de dois anos, e complementação de um ano de estágio a ser realizado em um local autorizado pelo INEF.

De acordo com Crespo (1978), o principal motivo para criação do INEF, foi a influência da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa⁸ como forma de orientar e cooperar para/com formação de professores(as) de Educação Física da época, onde se buscava um currículo e disciplinas voltados para área da medicina e também seguindo uma tendência militar para assegurar uma preparação social, bio-pedagógica e técnica (MOREIRA; FERREIRA, 2012).

A organização do curso era seguindo o sistema de ginástica de *Ling*, que tinha como objetivo a sistematização precisa dos exercícios, sendo desenvolvido um corpo de forma harmoniosa, com intenção de contribuir para a regeneração da saúde dos portugueses. Ferreira (2004, p. 205) aponta que essa visão “[...] preconizava exercícios simples que não esquecessem a função fundamental da respiração e opunha-se ao espírito competitivo que levava ao esgotamento e à violência”.

Esse método apresentava um caráter excludente pois sua fundamentação era baseada nas áreas militar e médica, objetivava movimentos racionais e analíticos, tendo como base conhecimentos anatômicos e fisiológicos. A Educação Física desse período era apoiada em um perfil disciplinador, intensivo, rigoroso e mecânico (FERREIRA, 2004), visando mais o sistema voltado para a racionalidade.

⁸ A Organização Nacional da Mocidade Portuguesa foi criada em 1936 e constituía de uma “[...] organização juvenil do Estado Novo. Pretendia abranger toda a juventude – escolar ou não – e atribuía-se, como fins, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares.” (GUERRA, 2010, p. 14).

O INEF foi responsável pela criação de duas escolas de instrutores de Educação Física, a de Lisboa e a do Porto e assim se manteve até o ano de 1975, que foi publicado o Decreto-lei nº 675 de 3 de dezembro, no qual são extintos o INEF e as duas escolas, substituindo em seu lugar dois Institutos Superiores de Educação Física (ISEF), um integralizado a Universidade Técnica de Lisboa e outro na Universidade de Porto.

Neste mesmo Decreto-lei ficava determinado que os ISEFs poderiam ofertar o curso de bacharelado, com duração de 3 anos ou 6 semestres e de licenciatura, em um período de 5 anos abrangendo os três primeiros de bacharelado. O bacharelado e a licenciatura concediam a habilitação para a docência em Educação Física, a diferença é que o de licenciatura conferia apenas uma titulação acadêmica, sem abranger o estágio profissional. Graça (2013) chama atenção para esse período extenso de formação, para além desse modelo, pois distancia a universidade da realidade da Educação Física.

Nesse tempo da década de setenta, a Educação Física em Portugal passa por uma ruptura do modelo de formação mecanicista e começa a valorizar o psicologismo, pedagogismo e desportivismo, de modo a “[...] (re)construía-se a partir de conciliações entre as ideias de pedagogia experimental, de desporto como fenómeno cultural, de educação pelo movimento sobre saberes e discursos já disponíveis” (FERREIRA, 2004, p. 208). Essa nova compreensão apesar de introduzir um rompimento com relação a concepções anteriores, ainda mantinha elementos constituintes desses modelos.

Com a criação dos institutos integrados a universidade e o curso assumindo uma vertente mais pedagógica, a formação de professores(as) de Educação Física certifica sua importância dentro do ambiente escolar. Dessa maneira, destaca-se a Constituição da República Portuguesa de 1976 que estabelece no art. 74 que “[...] todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (PORTUGAL, 1976, p. 26), assegurando o acesso aos graus mais elevados de ensino. Sendo responsabilidade do Estado organizar instrumentos para que todos(as) possam usufruir de plenos direitos.

No início da década de oitenta, foi publicado o Decreto-lei nº 300 de 24 de junho de 1983, onde foram revistos os currículos de cursos de Educação Física nestas referidas instituições. No caso do ISEF da Universidade de Lisboa, o bacharelado foi extinto e a licenciatura reorganizada a partir da Portaria nº 467 de 1988 em áreas de especialização,

que foram: Dança; Educação Especial e Reabilitação; Educação Física e Desporto; Ergonomia.

Os cursos mantiveram a duração de cinco anos e o objetivo era formar professores(as) especialistas de Educação Física para o ensino básico e para outros domínios da área, para além do campo escolar. Nota-se que uma das especialidades é a área de Educação Especial e Reabilitação, de acordo com a portaria, o curso neste âmbito deveria obedecer a seguinte organização:

- 1 - Área científica do curso: Motricidade Humana.
- 2 - Duração normal do curso: Cinco anos letivos.
- 3 - Condições necessárias à concessão do grau:
 - a) Obtenção de um mínimo de 128 unidades de crédito;
 - b) Aprovação em estágio profissionalizante.
- 4 - Áreas científicas e distribuição das unidades de crédito:
 - 4.1 - Áreas científicas obrigatórias:
 - a) Ciências do Comportamento
 - b) Teoria da Deficiência
 - c) Pedagogia e Populações Especiais
 - d) Desenvolvimento e Integração
 - 4.2 – Seminário (PORTUGAL, 1988, p. 2897)

Essa especialização em Educação Especial e Reabilitação chama atenção para preocupação para/com as pessoas com deficiência no âmbito formativo dos cursos de Educação Física em Portugal, sendo esta, a primeira vez que essa temática é incorporada nos cursos de professores(as) da área.

Em 1988 é publicado a Lei de Autonomia das Universidades – Lei 108⁹, onde foi concedido às Instituições portuguesas liberdade para se organizarem da maneira que desejassem, como posto na Lei:

As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas. (Item 2, artigo 7º)

As unidades orgânicas gozam também de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, nos termos dos estatutos da respectiva universidade. (Item 6, artigo 3º)

Desse modo, no caso do ISEF de Lisboa, ocorreu uma mudança na nomenclatura que passou a ser intitulada Faculdade de Motricidade Humana na Universidade Técnica de Lisboa. Tanto os cursos de Educação Física da ULisboa e da Universidade de Porto,

⁹ A Lei nº 108/88 de 20 de junho estabelece autonomia, democraticidade e participação na gestão e organização do ensino superior, bem como confere que cada universidade passa “[...] a gozar de poderes próprios de direcção e competência exclusiva para a prática de certos actos, desta feita subtraindo-se à administração directa do Estado e transitando para um novo estatuto” (LIMA, 2009, p. 239).

foram os pioneiros na formação de professores(as) da área, alcançaram respeito e prestígio no meio acadêmico, contribuindo para um maior alcance da Educação Física em Portugal, com base em fundamentos científicos e técnicos (MOREIRA; FERREIRA, 2012).

No que se refere a preparação docente na perspectiva inclusiva, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) por meio do Decreto-Lei nº 344 de 1989 define no art. 15 que “[...] os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básicos e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial” (PORTUGAL, 1989, p. 4428). Ele foi um marco processo incipiente de docentes pois tornava obrigatório disciplinas com relação à pessoa com deficiência na grade curricular dos cursos.

Na década de 90, impulsionado pela LBSE nº 115 de 1997¹⁰ ocorre um crescimento nos cursos de Educação Física com o aumento de instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas que ofertavam formação inicial e continuada na área. Essa proliferação de cursos, por um lado evidenciava a importância da área, por outro, teve uma grave consequência que originou “[...] situações adversas, tais como a divisão e a desorientação em termos conceptuais e metodológicos e a formação de profissionais com diferentes concepções, modelos, competências, linguagens e representações” (MOREIRA; FERREIRA, 2012, p. 72), e acabaram por provocar diferentes formas de compreender a docência.

Através do Decreto-lei nº 240 do dia 30 de agosto de 2001, é definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores(as) dos ensinos básicos e secundários, que é apresentado quatro dimensões que norteiam o perfil e desempenho do professor no âmbito escolar e também orientam as instituições de formação inicial com relação às competências para formação dos(as) professores(as) nessa direção. As dimensões são: I) Dimensão profissional, social e ética; (II) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (III) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e (IV) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

¹⁰ A Lei nº 115 é uma alteração na Lei n.º 46 de 1886 que foi responsável pela criação da LBSE, tem como intuito fomentar políticas no âmbito educacional e ressaltar o “projeto de sociedade e o modelo de cidadão que se pretende construir, bem como o papel da educação nesta construção.” (VILARINHO; SARMENTO, 2016, p. 151)

No final da década de noventa e início dos anos dois mil, iniciou-se na Itália o processo de Bolonha com a Declaração de Bolonha, que tinha como intuito padronizar e reorganizar todo o ensino superior europeu para que estudantes, professores(as) e funcionários(as) pudessem ter o livre acesso no Espaço Europeu de Ensino Superior. A iniciativa começou com 29 países europeus, incluindo Portugal, e atualmente conta com 48 países signatários no processo.

De acordo com a Declaração (1999), os objetivos do documento era alcançar maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior, como também aumentar a competitividade do ensino, criar um conjunto de créditos em comum, incentivar a colaboração Europeia, com intuito de fortalecer as normas e métodos comparáveis e a promoção nas dimensões do “[...] desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 2).

Antes do processo de Bolonha, Portugal possuía autonomia na organização curricular do ensino superior, como é notório na Lei 108 de 1988, da qual permitia liberdade na produção de conhecimento relacionados à cultura do país. No entanto, em reflexos a governos neoliberais predominantes na Europa na época e semelhantes ao modelo anglo-americano (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008), a Declaração de Bolonha surgiu na iniciativa regular às formações e unificou as economias da União Europeia, na tentativa de tornar o bloco econômico mais forte em comparação a economia norte-americana (BARBONI; JUNIOR, 2017).

Graça (2013, p. 26) disserta sobre como os portugueses e a comunidade acadêmica do país, reagiu a determinação da declaração:

O processo de Bolonha foi recebido entre nós com muita desconfiança, muita resistência, pouca vontade de aderir e muito pouco ou nenhum entusiasmo. Este estado de alma prejudicou o processo de adaptação, porquanto ele se tornou inevitável por força da lei. Não havia escolha, os dados estavam lançados e quem não se acomodasse ficava definitivamente arredado.

Lima, Azevedo e Catani (2008) e Barboni e Junior (2017) colocam que a Declaração de Bolonha foi pouco discutida nas instituições e comunidade acadêmica, da mesma maneira que foi nula a participação popular nas tomadas de decisões. Como reflexo disso, ela foi recebida sem ânimo pela academia o que pode ser considerado uma formação descontextualizada das realidades de cada país e universidades sem autonomia na sua organização.

O processo de Bolonha estabelece que a formação em nível superior deve ocorrer com duração de três anos para a graduação, dois anos para mestrado e três anos para o doutorado. Portugal se adequou ao documento em 24 de março de 2006 com o lançamento do Decreto-lei nº 74 que regulamenta o processo acadêmico nesta concepção.

Um ano após, em 2007 a partir do Decreto-Lei nº 43 do processo de Bolonha, é aprovado o primeiro regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Neste decreto, além de não ser abordado nada referente à educação inclusiva e/ou pessoa com deficiência, revoga o art. 15 do Decreto-Lei nº 344, que tornava a obrigatoriedade de preparação inicial no campo da educação especial na formação de professores(as).

No que se refere à formação inicial de professores(as) numa perspectiva inclusiva em Portugal, Santos (2016) alerta para o pouco aprofundamento com relação às políticas públicas neste âmbito nas últimas décadas no país. De acordo com a autora, não existe uma legislação específica que estabeleça e oriente os processos referentes à permanência com qualidade dos(as) alunos(as) com deficiência no ensino superior. Bem como o período de 2007 a 2014 não existia nenhuma legislação em vigor que determinasse disciplinas relacionadas à inclusão e à pessoa com deficiência nas universidades.

Em 08 de setembro de 2009 com o Decreto-lei nº 220, é aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, com importantes mudanças na formação dos(as) professores(as) portugueses. Fica estabelecido então, de acordo com o decreto, a “[...] adoção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário” (PORTUGAL, 2009, p. 6123). Desse modo, em Portugal para atuação na educação básica é necessário primeiro cursar licenciatura, com duração de 3 anos, e após obter o grau de mestre que deve ser cumprido em 2 anos.

No art. 6 do decreto, é apresentado as regras de ingressos nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, sendo as seguintes condições:

- a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior.
- b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os créditos mínimos de formação na área de docência objeto dessa especialidade (PORTUGAL, 2009, p. 6123).

Em 2014, é aprovado o Decreto-lei nº 79 de 14 de maio, que regulamenta o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Essa política, revoga o Decreto-Lei n.º 43/2007 da qual havia anulado a obrigatoriedade de preparação inicial dos cursos de formação de professores(as) no campo educacional. Dessa maneira, o art. 15 do Decreto-Lei nº 344 da LBSE retorna em vigor com a exigência de disciplinas que aborde essa temática.

Nessa legislação, também fica estabelecido que cabe a licenciatura “[...] assegurar a formação base na área da docência” (PORTUGAL, 2014, p. 2819) e ao mestrado compete um “[...] complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo [...] que visa preparar.” (PORTUGAL, 2014, p. 2819)

No art. 7 do decreto, é determinado os componentes de formação, que são: área de docência; educacional geral; didáticas específicas; cultural, social e ética e iniciação à prática profissional, e também os ciclos de estudos referente ao grau de mestre nos níveis de Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desse modo, a titulação para docência escolar, é atribuída para quem obtiver a licenciatura e subsequente ao mestrado em ensino, no campo específico que irá atuar.

Mesquita e Roldão (2017, p. 13) dissertam sobre essa estrutura em Portugal, que através do processo de Bolonha apresentou mudanças e passou de “[...] um sistema baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. Outra questão importante do Decreto nº 79, foi a parceria com as escolas e professores(as)/orientadores(as) cooperantes do Ensino Superior, que fomenta a cooperação e a inserção de atividades referente a prática profissional no âmbito escolar.

Essa estrutura de formação docente foi responsável pela relevância da atividade da Educação Física no país, entretanto, ocasionou também divergências conceituais e metodológicas, com um perfil profissional com diferentes competências, linguagens e representações, de modo a promover diferentes entendimentos do exercício da profissão (GUIMARÃES, 2019), principalmente com que confere a formação de professores(as) numa perspectiva inclusiva. Dessa maneira, como forma de concentrar a discussão neste

âmbito, será apresentado no próximo subcapítulo a formação inicial numa perspectiva inclusiva da FMH/ULisboa.

5.2 A formação inicial de professores em Educação Física no âmbito inclusivo: FMH/ULisboa

Como o foco é a formação de professores(as) para atuação no âmbito escolar, será apresentado neste subtítulo o curso de Licenciatura em “Ciências do Desporto” da FMH/ULisboa, e o mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”, por este ser requisito obrigatório para atuação escolar em Portugal. Dessa maneira, o curso em “Ciências do Desporto” tem total de 180 ECTS a serem concluídos em 3 anos, de acordo com o Decreto-Lei nº 74 de 2006. E o mestrado tem a estrutura curricular de 120 ECTS a ser finalizado em 2 anos.

Para ingressar no curso de licenciatura em Ciência do Desporto, é preciso realizar duas provas: a primeira, enquanto pré-requisito sendo de aptidão funcional, física e desportiva da qual o candidato precisa estar apto. E a segunda, é escrita de biologia e geologia ou matemática. Para obter o grau de licenciado, é necessário cumprir com os 180 de crédito ECTS, que é atribuída uma classificação final expressa conforme estipulado no Decreto-Lei nº 107 de 2008.

Para o mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário é necessário ter cursado licenciatura em Ciência do Desporto e para obter o grau de mestre é preciso de acordo com o Decreto-Lei nº 76/2006 que o estudante apresente “[...] uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (PORTUGAL, 2006, p. 2248), para além, ser aprovado em todas as unidades curriculares e aprovação na defesa do relatório de estágio profissional.

O curso em Ciência do Desporto, é constituído nos dois primeiros anos por uma base curricular comum e posteriormente, o(a) aluno(a) precisa optar pela saída profissional, que é composta por duas especialidades: “Exercício e Saúde” e “Treino Desportivo”. Na primeira modalidade, as áreas de atuação são academias, ginásios, clubes etc., enquanto que na segunda, é focada em formar treinadores desportivos, bem como preparador físico, diretor técnico e técnico superior. E tem como objetivo a formação de

profissionais em suas respectivas áreas ou prossecução em programas de mestrado para atuação escolar.

O curso de mestrado tem enquanto objetivo, habilitar cientificamente e profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor em Educação Física do ensino básico e secundário, também a articulação entre os processos de ação, formação e investigação de modo a garantir o desenvolvimento de saberes e competências que caracterizam o “professor-profissional”, em um processo capaz de se adaptar à diversidade das situações educativas com que se defronta, baseando a qualidade da sua atuação no saberes: refletir, justificar e analisar.

A Matriz Curricular do curso em Ciência do Desporto da FMH/ULisboa, é organizada por cinco áreas científicas: Biologia das Atividades Físicas; Psicologia e Comportamento Motor; Pedagogia e Metodologias de Intervenção nas Atividades Motoras; Sociologia, Estudos Culturais e Gestão das Atividades Físicas e do Desporto e Matemática Aplicada e Estatística.

O curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário tem enquanto área científica “Pedagogia e Metodologia de Intervenção nas Atividades Motoras” com total de crédito de 120 ECTS, organizado de acordo com o Decreto -Lei n.º 43/2007 com a seguinte distribuição:

Quadro 10: Matriz curricular do curso de Mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” da FMH/ULisboa

UNIDADES CURRICULARES	CRÉDITOS
Iniciação à Prática Profissional	48 ECTS (40 % de 120 ECTS)
Didáticas Específicas	30 ECTS (25 % de 120 ECTS)
Formação Educacional Geral - onde se inclui a formação cultural, social e ética.	30 ECTS (25 % de 120 ECTS)
Metodologias de Investigação Educacional	6 ECTS (5 % de 120 ECTS)
Formação na área de docência	6 ECTS (5 % de 120 ECTS)

Fonte: Elaboração da autora (2022)

No que se refere à matriz curricular no âmbito inclusivo, a FMH/ULisboa apresenta duas disciplinas referentes à pessoa com deficiência, como também contém uma política de inclusão (Despacho nº 6255/2016) que tem o intuito de identificar, disseminar e

implementar boas práticas no sistema da inclusão. No curso de “ciências do desporto” contém a disciplina intitulada “Atividade Física e Desportiva Adaptada” e no mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” a disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física”, como ilustrado no quadro abaixo e seus respectivos programas de disciplinas:

Quadro 11: Disciplinas sobre inclusão e/ou pessoas com deficiência para formação de professores(as) no âmbito escolar na FMH/Lisboa

Curso	Disciplina	ECTS	Ano	Classe
Curso em Licenciatura em Ciências dos Desportos	Atividade Física e Desportiva Adaptada	6	2º ano	Obrigatória
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	Estratégias de Inclusão em Educação Física	6	1º ano	Obrigatória

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 12: Programa da disciplina “Atividade Física e Desportiva Adaptada” do curso em Licenciatura em Ciências dos Desportos

Objetivos
<p>Caracterizar as populações com deficiência quanto às necessidades específicas para a prática da atividade física e desportiva; Identificar, analisar e interpretar facilitadores e barreiras da inclusão na prática da atividade física e desportiva; Caracterizar os componentes e os indicadores mais relevantes dos modelos/processo de integração/inclusão, nomeadamente no âmbito desportivo; dominar as técnicas básicas de promoção da autonomia de mobilidade das pessoas com deficiência; dominar as metodologias de avaliação física das pessoas com deficiência no âmbito da atividade física e desportiva; conhecer as regras e regulamentos, as especificidades da classificação desportiva, as progressões didáticas</p>

	<p>introdutórias e as estratégias de intervenção de algumas modalidades de desporto adaptado, nomeadamente handebol em cadeira de rodas, basquetebol em cadeira de rodas, <i>Boccia</i>, futebol para cegos, <i>goalball</i>, judô, slalom e voleibol sentado.</p>
<p>Conteúdos Programáticos</p>	<p>Da “Segregação à Inclusão”: a evolução histórica; as atitudes em relação às pessoas com deficiência. Participação das pessoas com deficiência na atividade física e desportiva; inclusão como meio para atingir a “Igualdade”; modelos Conceituais face à deficiência e igualdade de oportunidades; Modelo clínico, modelo social e modelo psicossocial; o modelo da OMS 2001: conceitos de funcionalidade, atividade e participação; caracterização dos seguintes grupos de pessoas com deficiência, de modo a identificar, analisar e interpretar as necessidades específicas de cada grupo no âmbito da atividade física e desportiva: deficiência intelectual, deficiência motora, deficiência visual, paralisia cerebral, surdez e trissomia; identificar, analisar e interpretar facilitadores e barreiras na inclusão de pessoas com deficiência, em particular na atividade física e desportiva; Avaliação da Postura: Definições, conceitos e terminologia associada à avaliação da postura; caracterização dos principais desvios posturais; instrumentos e procedimentos de avaliação qualitativa e quantitativa da postura; avaliação da Marcha em Pessoas com Paralisia Cerebral; avaliação da Aptidão Física de Pessoas com Deficiência: os testes adaptados (Brockport); Estratégias de intervenção para a deslocação autónoma das pessoas com deficiência motora, transferências e domínio da cadeira de rodas & slalom; e das pessoas com deficiência visual, orientação e técnicas de guia; conhecer as regras e regulamentos, as especificidades da classificação desportiva, as progressões didáticas introdutórias e as estratégias de intervenção que melhor</p>

	<p>asseguram a articulação entre o profissional das ciências do desporto e o atleta/praticante enquadrado nos seguintes desportos e atividades físicas adaptadas: handebol em cadeira de rodas, basquetebol em cadeira de rodas, Boccia, futebol para cegos, Goalball, judo e voleibol sentado.</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>Auxter, D.; Pyfer, J.; Zittel, L., & Roth, K. (2010), Principals and Methods of Adapted Physical Education and Recreation, (11th Ed.). New York: McGraw Hill.</p> <p>Gage, J.; Schwartz, M.; Koop, S.E. and Novacheck, T.F. (2014). The identification and treatment of gait problems in cerebral palsy. (2nd Edition) London: Mac Keith Press.</p> <p>Hill, E. W., & Ponder, P. (1976). Orientation and mobility techniques: A guide for the practitioner. American Foundation for the Blind: New York.</p> <p>Moniz Pereira, L. (1984), Evolução do estatuto do deficiente na Sociedade, in Horizonte, vol.1, nº2, Nov./Dez., pg. 132-135</p> <p>Moniz Pereira, L; Simões, C.; Espadinha, C. (2011) Introdução à integração social e reabilitação. C. Quebrada: Edições FMH</p> <p>Santos, S. (2020). Como lidar com a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Flora Editora</p> <p>Schalock, R., Luckasson, R. & Tassé, M. (2021). Intellectual Disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disability</p> <p>Sherril, C. (2005). Adapted physical activity, recreation and sport: cross-disciplinary and lifespan (6th edition). New York: McGraw-Hill</p> <p>Short, Francis X.; Winnick, Joseph P. (2005) Test Items and Standards Related to Aerobic Functioning, body composition and to Muscle Strength and Endurance on the Brockport Physical Fitness Test. Adapted Physical Activity Quarterly, 22(4), 315-400</p>

	<p>Singla, D., & Veqar, Z. (2014). Methods of postural assessment used for sports persons. Journal of clinical and diagnostic research: JCDR, 8(4), LE01–LE4.</p> <p>WHO (2001), ICF: International Classification of Functioning and Disability. Geneva: WHO</p> <p>Winnick, J. P. (2011). Adapted physical education and sport. Champaign, Ill.: Human Kinetics.</p>
--	---

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Quadro 13: Programa da disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física” do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FMH/ULisboa

<p>Objetivos</p>	<p>Desenvolver atitudes e valores relativos à aceitação da diversidade, facilitadores da inclusão em Educação Física e Desporto; saber analisar o processo de aprendizagem e de participação na aula de Educação Física de modo a facilitar as dimensões inclusivas do ensino; dominar estratégias de intervenção e de adaptação curricular facilitadoras da inclusão na aula de Educação Física e na escola; conhecer algumas das atividades desportivas que compõem o Desporto para pessoas com deficiência e ser capaz de as integrar no programa de Educação Física cumprindo os seus objetivos para todos os alunos.</p>
<p>Conteúdos Programáticos</p>	<p>A Educação Física na Escola Inclusiva: Uma Educação Física para a diversidade e para todos; fontes de discriminação, preconceito e estigmatização; promoção de ambientes positivos; os objetivos e os conteúdos do desenvolvimento pessoal e social na Educação Física; a autoestima e a facilitação do desenvolvimento das relações interpessoais; resiliência, empoderamento, sentimento de propriedade e pertença como meios de inclusão; controlo de comportamentos desviantes na aula</p>

	<p>de Educação Física: Estratégias preventivas e remediativas; a adaptação curricular para alunos com diferentes tipos de deficiência ou com necessidades educativas específicas em Educação Física nos diferentes graus de ensino; as atividades desportivas adaptadas nos diferentes graus de ensino: exigências e pré-requisitos; as estratégias de ensino neste contexto: a adaptação do equipamento, das regras e do espaço de jogo, a gestão e o apoio na aula de Educação Física e os estilos de ensino/aprendizagem; as atividades desportivas e sua adaptação para pessoas com deficiência e a inclusão inversa nos desportos específicos no contexto do desporto escolar.</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>Hayes, S.; Stidder, G. (2003). Equity and Inclusion in physical education and Sport. London: Routledge.</p> <p>Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt.</p> <p>Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2009). Strategies for inclusion: a handbook for physical educators (2ª ed). Champaign, IL: Human Kinetics.</p> <p>Moniz Pereira, L. (1988). Evolução histórica da Educação Especial. “O Professor”, nº 105, 132-35.</p> <p>Moniz Pereira, L. (Ed.) (2017). Desporto com sentido – Manuais de Desporto Adaptado (2ª ed). Seixal: APCAS.</p> <p>Rosado, A. (1998). Nas Margens da Educação Física e do Desporto. Cruz Quebrada: Edições FMH.</p> <p>Sherril, C. (2005). Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan (5th ed). New York: McGraw-Hill.</p> <p>Shields, L., Bredemeier, B. (1995). Character Development and Physical Activity. Human Kinetics Publishers.</p> <p>Winnick, J. (2011) Adapted physical education</p>

	and sport. Champaign, IL: Human Kinetics. Correia, L. M. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto editora.
--	---

Fonte: Elaboração da autora (2022)

5.3 Projeto de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva da FMH/ULisboa

Na faculdade de Motricidade Humana da ULisboa consta um projeto de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo, intitulado “Centro de Estudos de Educação Especial” que foi criado no ano de 2009 e tem por objetivo investigar os distúrbios do desenvolvimento humano (intelectuais, motoras, sensoriais, emocionais, comportamentais e da aprendizagem) nos diferentes contextos, pessoal, familiar, escolar e social e a formação especializada de professores(as) no domínio da Educação Especial.

O Centro de Estudo de Educação Especial, é um programa de investigação no campo dos distúrbios do desenvolvimento cuja visão é estudar o conhecimento, percepção e atitudes com relação a estes distúrbios, assim como, a compreensão dos fenótipos comportamentais e autopercepção da qualidade de vida de pessoas com deficiência.

Também avalia os distúrbios do crescimento para a população portuguesa, através de tradução, adaptação, estudos das propriedades métricas e standardização de instrumentos de avaliação (questionários e escalas). Com relação aos programas de intervenção, são realizados os programas familiares e escolares da saúde mental infantil.

Os projetos no âmbito do ensino e pesquisa são: Conhecimento, percepção e atitudes dos(as) professores(as) face à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção – uma realidade nacional; Estudo de adaptação e validação do Questionários “Knowledge of Attention Deficit Disorder (KADDS)” para a população portuguesa; “De Pais para Filhos” Projeto de formação parental do centro Doutor João dos Santos - A Casa da Praia e Supervisão das práticas inclusivas em Jardim de infância.

Com relação aos projetos de extensão da comunidade, são dois. O primeiro, intitulado “Universidade, Escola e Família” com objetivo de Formação/Sensibilização de Professores, Educadores e Pais, com ações formativas, frequência de três horas por mês. E o segundo, tem como título “Investigação-Ação nas Perturbações do Desenvolvimento da Infância e Adolescência” com objetivo de avaliação e intervenção

dos distúrbios do desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas e formação parental, da qual ocorre duas vezes por semana e são produzidos relatórios de estudos de caso.

Vale pontuar, que todas as informações contidas neste subcapítulo foram retiradas diretamente do site da instituição e que não foi possível conseguir maiores elementos e/ou documentos referentes ao “Centro de Estudo de Educação Especial”. Entramos em contato com os responsáveis por e-mail, no entanto, não obtivemos retorno.

6 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFES E FMH/ULISBOA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E COMPLEMENTARIEDADES

As políticas públicas de formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal, estiveram desde a origem dos cursos nos respectivos países, vinculadas a uma concepção excludente no que se refere à pessoa com deficiência. Essa compreensão segregadora foi fortemente influenciada pelo modelo médico da deficiência¹¹, da qual atribui à pessoa com deficiência a marca de subnormalidade. A partir dos anos 70 movimentos sociais iniciaram debates com fortes críticas a este modelo, surgindo a assim o modelo social da deficiência¹², que tem por objetivo fomentar a independência da pessoa com deficiência na sociedade.

Uma das consequências dessas novas discussões pelo viés social da inclusão foi a implementação de disciplinas com relação a pessoa com deficiência nos cursos de Educação Física, no Brasil através do CFE nº 03 de 1987 e em Portugal através da Portaria nº 467 de 1983. Até então, os países apresentaram caminhos próximos com relação à formação de professores(as) nessa perspectiva abrangente e a partir dos anos 90 se ver um afastamento nessa conjuntura.

Dessa maneira, será problematizado a seguir a compreensão em relação ao que é concebido por aproximações e distanciamentos referente aos marcadores legais que subsidiaram a produção dos currículos de formação de professores(as) e, também, as matrizes curriculares, os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão das instituições investigadas com relação à perspectiva inclusiva. Vale salientar que, de acordo com Sobrinho *et al* (2015), busca-se este movimento comparativo, para adensar conhecimentos e compreensões que possibilita captar potências e redirecionar olhares sobre a formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva da inclusão.

¹¹ De acordo com Augustin (2012) a deficiência no modelo médico é vista enquanto um desvio do estado normal da natureza humana, que deve ser tratada e amenizada. É um modelo que busca por um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial, bem como a pessoa com deficiência exerce um único papel passivo de paciente.

¹² O modelo social surgiu enquanto uma crítica ao modelo médico da deficiência. De acordo Augustin (2012, p. 3) esse modelo “[...] aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais. Acredita-se que superando estas barreiras haverá um impacto benéfico para toda a comunidade”.

Nesta direção, a primeira aproximação que será analisada, é referente a origem da formação de professores(as) de Educação Física em ambos os países estarem atrelados a uma perspectiva higienista. No Brasil, através das instituições militares no início do século XX onde o foco era formar instrutores responsáveis por desenvolver hábitos higiênicos na população e em Portugal através da Escola Superior de Educação Física na década de 30 onde esta corrente orientava a organização curricular do curso.

Essa concepção, foi orientada pelas áreas médica e biológica e tinha como preocupação a higiene da raça atrelada a um corpo saudável. Na área da Educação Física, essa corrente influenciou um pensamento normativo, disciplinador e moral da qual as pessoas com deficiência eram “[...] concebidas como doentes, que precisam ser curadas, habilitadas e preparadas, para só então participar da vida em sociedade” (CHICON, 2008, p. 17).

Ainda nessa cosmovisão, a pessoa com deficiência era excluída das aulas de Educação Física, pois o que determinava era um corpo perfeito (motor e mental) para realizar qualquer atividade que lhe fosse instituído, o que acabava sendo uma barreira para que pessoas com alguma deficiência pudesse participar (SOARES, 2000). Dessa forma, os primeiros cursos de Educação Física no Brasil e em Portugal foram marcados por uma compreensão excludente relacionada à corrente higienista.

Outra semelhança entre as duas realidades investigadas, é referente ao fato de que as duas instituições (CEFD/UFES e FMH/ULisboa) foram pioneiras no que confere a formação inicial de professores(as) de Educação Física em seus respectivos países. Com relação ao Brasil, a Escola de Educação Física do Espírito Santo foi a primeiro curso de Educação Física do país em 1931, e em Portugal o INEF foi responsável pela primeira Escola de Instrutores de Educação Física de Lisboa em 1940, que anos após se tornou a ESEF e a FMH/ULisboa.

Esse dado chama atenção, pois os cursos por serem os primeiros em seus respectivos países se constituem enquanto uma referência para área, assim como suas discussões, organizações curriculares e concepções pedagógicas. Nesse período, as instituições atrelavam a perspectiva militar rente aos cursos, a Escola de Educação Física do Espírito Santo havia a presença de militares, entretanto os conteúdos se fundamentavam em uma compreensão mais lúdica (BRUSCHI *et al.*, 2017) e a Escola de Instrutores de Educação Física de Lisboa através do INEF se fundamentava na forma de contribuir com a regeneração da saúde dos portugueses.

Desse modo, vale salientar que os cursos pioneiros na área no Brasil e em Portugal não apresentavam o debate sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão, e eram fortemente influenciados pelo militarismo, que por sua vez foi um desdobramento da corrente higienista (SANTOS, 2016) e a consequência disso, era um método que ainda fomentava a exclusão dos sujeitos que não se enquadrava nos padrões impostos por essa concepção. Ghiraldelli Junior (1991, p. 18) aponta que:

Diferentemente da Educação Física Higienista, que se acredita capaz de “redimir o povo de seu pecado mortal, que é a ignorância”, e que o leva às condições de deterioração da saúde, a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem.

Essa corrente incorporou a visão militarizada dos corpos, que implementava a necessidade do “cidadão-soldado” com total capacidade física/motora e dessa maneira, aqueles que destoavam dessa performance ou não atendia a esses requisitos físicos, eram excluídos e impossibilitados de participar das aulas. Souza (2006, p. 39) coloca que essa perspectiva tinha como foco, aperfeiçoar a raça utilizando a “[...] atividade física como processo de seleção natural, eliminando os fracos e “incapacitados físicos” e criando “máquinas humanas” a serviço da Pátria”.

À vista disso, Brasil e Portugal se aproximam no que se refere a história de suas formações de professores(as) de Educação Física atrelado às perspectivas higienista e militarista, onde ambas apresentaram uma forte base excludente, da qual as pessoas com deficiência e os sujeitos considerados incapazes eram totalmente excluídos das atividades.

Uma outra aproximação é referente a organização curricular das décadas de 60 e 70 nos dois países, que no Brasil se tem a proposta formativa produzida no ano de 1969 através da Resolução CFE nº 69 e em Portugal se tem o Decreto-lei nº 675 de 1975 da qual instituiu os ISEF. Nas duas organizações curriculares se vê uma formação se afastando minimamente dos movimentos militares e higienistas, e adentrando um currículo em uma concepção voltada ao desporto, no entanto, ainda fortemente atrelado a exclusão dos sujeitos que não se enquadravam nos processos.

O esporte ganhou força nesse período nos cursos de Educação Física do Brasil e em Portugal, como infere Betti e Betti (apud Bracht *et al*, 2003, p. 41) com relação ao Brasil ao afirmar que:

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas" em que o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado em sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá na área biológica /psicológica [...] Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física.

No que confere a Portugal, Ferreira (2004, p. 209) disserta que durante os anos sessenta a Educação Física passou por:

[...] tentativas de modernização expressas por linhas diferenciadas, mas unidas na contestação ao modelo rígido de aula ainda inspirado na ginástica de Ling, método que serviu bem a concepção educativa do Estado Novo nos decênios anteriores. Embora saibamos como os discursos se concertaram à volta da legitimação da iniciação desportiva.

O desporto em Portugal ainda era muito fundamentado em uma concepção militarista, cuja aulas no âmbito escolar eram divididas em dois momentos. No primeiro, eram realizados exercícios preparatórios, que os(as) alunos(as) precisavam fazer uma formação em xadrez, de modo a cumprir com “[...] as ordens do professor, e visando a ativação funcional, através da mobilização de músculos e articulações” (FERREIRA, 2004, p. 214). E no segundo, eram realizados exercícios de aplicação, cujo objetivo era a aprendizagem e aprimoramento de técnicas desportivas.

Nesse período das décadas de 60 e principalmente 70 em Portugal eram aplicadas provas físicas ou testes motores (velocidade, agilidade, resistência e força) nos estudantes, que não era atribuído uma nota, mas servia como uma espécie de relatório individual do discente, como critério de avaliação nos âmbitos cognitivo, psicomotor e socioafetivo (FERREIRA, 2004). Essa forma de conceber o desporto, acabava por excluir os sujeitos que apresentavam dificuldades motoras, com, ou sem deficiência, da maneira que privilegiava apenas aqueles que conseguiam cumprir com as regras estabelecidas e realizar os movimentos solicitados.

Assim como em Portugal, o desporto no Brasil também era muito influenciado por uma compreensão militar, muito em virtude do regime de governo militar (1964-1985) que o país viveu nesse período. Dessa forma, a área foi influenciada por diversas iniciativas federais como forma de promover o esporte no ambiente escolar. Taborda de Oliveira

(2001a) realizou entrevistas com professores(as) da qual pode-se conferir como era concebido a formação inicial em Educação Física nesse período:

A visão que a faculdade nos passava era exatamente esta da busca de talentos e que a escola era um grande celeiro onde você poderia formar ou forjar atletas. Mas de qualquer forma, nós saímos da faculdade voltados para o esporte e assim chegamos na escola para dar aula. Era realmente a formação de atletas; nossas aulas de Educação Física eram voltadas para isso [preocupadas] com a questão física (Entrevista concedida a TABORDA DE OLIVEIRA, 2001a, p. 296, sic).

O esporte era influenciado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Dessa maneira, o ensino da Educação Física passou para uma concepção do “fazer”, com base em uma perspectiva biológica, acrítica e atrelada a aptidão física na busca por elevar o nível técnico-desportivo da população, cuja pessoas que apresentavam alguma dificuldade motora, psicomotora ou deficiência eram deixados de lado (CHICON, 2008).

Esse pensamento era muito influenciado pelo modelo médico da deficiência, que “[...] corpo normatividade consideram determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais” (SERON *et al.*, 2021), ou seja, uma visão medicalizada da deficiência, da qual o sujeito precisa ser consertado, curado e habilitado para participar das atividades.

As políticas públicas de formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal se aproximam bastante no que se refere ao período da qual foi instituído os marcos nos respectivos países. Um outro dado nessa direção, foram às leis que asseguram autonomia e flexibilidade curricular nos países investigados. No Brasil, ocorreu em 1987 através do Parecer CFE nº 215 e em Portugal no ano de 1988 por meio da Lei de Autonomia da Universidade nº 108.

Ambas concediam as instituições, autonomia e liberdade, para se organizarem como pretendessem, através das peculiaridades regionais, interesses da comunidade etc. Vale pontuar a diferença de apenas um ano para cada política, evidenciando mais uma vez que os caminhos percorridos no que se refere ao processo incipiente de professores(as) que até então eram semelhantes.

Um outro exemplo disso foram as Resoluções nº 03 de 1987 no Brasil e em Portugal o Decreto-Lei nº 344 de 1989 da qual institui às políticas a obrigatoriedade de preparação

adequada aos professores e professoras com relação à pessoa com deficiência e/ou inclusão, estabelecendo assim disciplinas que dialoguem sobre a temática nos currículos de formação inicial de Educação Física.

Essa obrigatoriedade, também era evidenciada nas leis de base dos dois países, no Brasil pela LDB nº 9.394 de 1996 e em Portugal através da LBSE de 1989. Como pode ser observado, ambos entre as décadas de 80 e 90 iniciaram o debate com relação a temática nos cursos de formação de professores(as). Pode se inferir que isso ocorreu em virtude das discussões que começaram a ganhar força nesse período no âmbito internacional com relação a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Um exemplo disso, foi o movimento iniciado através da Assembleia Geral das Nações Unidas (1976) por meio da Resolução 31/123 da qual instituiu que o ano de 1981 seria o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, desse modo, fomentando diversos debates sobre a pessoa com deficiência no âmbito inclusivo e disseminado esforços internacionais para promover os sujeitos em diferentes espaços da sociedade (AMORIM; RAFANTE; CAIADO, 2019).

No entanto, foi em 1994 que o debate no âmbito internacional se intensifica através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que foi elaborado a Declaração de Salamanca com intuito de orientar os países com relação à inclusão e principalmente ao acolhimento de pessoas com deficiência no meio escolar, desse modo, propagando o direito de educação para todos(as). Estas políticas foram importantes, pois impulsionaram que os cursos preparassem os futuros docentes para atuação numa perspectiva inclusiva, se distanciando minimamente de uma concepção excludente que fundamentou as graduações de Educação Física no Brasil e em Portugal.

As aproximações entre os países perduraram até os anos 2000, quando a partir de então, ocorre um distanciamento principalmente com relação às políticas públicas sobre a pessoa com deficiência e/ou inclusão e a organização dos cursos de Educação Física. No Brasil, a partir desse período, se constata um crescimento muito grande no que se refere aos debates sobre a temática inclusiva nas políticas de formação de professores(as)¹³,

¹³ Proposta de Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (2000); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (2004); Decreto nº 5626 do ano de 2005, entre outros.

enquanto em Portugal se observa um afastamento com relação a temática nas legislações.

É importante evidenciar que os avanços no Brasil foram uma consequência das políticas internacionais e de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, como também influenciado por interesses econômicos neoliberais, da qual articula-se ao “[...] projeto de uma sociedade regulada pelo mercado, na qual predominam as competências individuais para colocar-se na dimensão mercadológica, seja enquanto consumidor, seja enquanto produtor” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Com relação a Portugal, o afastamento ocorreu em virtude do processo Bolonha que atravessou o país nessa década, pois para além das legislações após esse movimento não envolver nada com relação ao debate sobre a pessoa com deficiência, inclusão ou diversidade, revoga entre o período de 2007 a 2014¹⁴ o Decreto- Lei nº 344 da LBSE que tornava a obrigatoriedade de preparação inicial no campo da educação especial nos cursos de formação de professores(as).

De acordo com Barboni e Dias Junior (2017, p. 382) o processo de Bolonha foi responsável por um rompimento entre o Estado e a Universidade, que se tem pouca participação da comunidade e a consequência disso é um ensino que não atende as reais “[...] necessidades da sociedade que representa, voltada para atender prioritariamente a uma lógica de mercado, de competição, com supervalorização de uma cultura estrangeira em detrimento da própria.”

Em virtude disso, a discussão com relação à pessoa com deficiência acabou sendo deixada de lado nas novas políticas impostas a partir do Processo de Bolonha. Correia (2013, p. 38) aponta que:

[...] tendo em conta que a formação de educadores, professores e assistentes de ação educativa é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, seria de esperar que a legislação que fosse sendo publicada refletisse isso mesmo. Mas, infelizmente, este não está a ser o caso.

Ele ressaltada que Portugal não apresenta interesse ou empenho com relação às políticas que fomente aos professores e professoras do ensino regular experiências para atuação com alunos(as) com deficiência e a consequência disso é que a “[...] maioria das

¹⁴ O decreto-lei nº 79/2014 apesar de retornar com a exigência de preparo na formação inicial no campo da educação especial revogando o decreto nº 43/2007, assim como as demais legislações, também não aborda nada no texto referente a pessoa com deficiência, inclusão e/ou diversidade.

instituições de ensino superior não estão a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias na adequação dos seus planos de estudos” (p. 38).

Em frente a este cenário, é perceptível a significância de uma preparação incipiente em consonância a uma concepção inclusiva, com intuito que os(as) futuros(as) professores(as) possam vivenciar diferentes experiências com alunos(as) de educação especial, de modo que os auxiliem na construção de conhecimento e atuação pedagógica (SÁ, *et al.*, 2017). Dessa forma, é essencial que as legislações caminhem nessa direção de modo a aproximar os currículos das instituições numa visão inclusiva.

Um outro distanciamento entre Brasil e Portugal, é referente à organização dos cursos de Educação Física para formação de professores(as) no âmbito escolar. Desse modo, como forma de melhor compreender o estudo e as realidades, será concentrado a análise em específico nas duas instituições investigadas.

O curso de licenciatura do CEFD/UFES é orientado pela Resolução nº 1 e 2 de 2002 e tem a duração mínima de 4 anos. Já na FMH/ULisboa, como apresentado no subcapítulo anterior, para além de realizar o curso de licenciatura em “Ciências dos Desportos” com duração de 3 anos, deve-se também cumprir com o mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” com duração de 2 anos. Conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 14: Organização formativa para atuação na educação básica

CEFD/UFES			FMH/ULisboa		
Nível de Estudo	Duração	Saída Profissional	Nível de Estudo	Duração	Saída Profissional
Licenciatura em Educação Física	4 anos	Professor da Educação Básica	Licenciatura em Ciências dos Desportos	3 anos	Exercício e Saúde ou Treino Esportivo
			Mestrado em Ensinos Básico e Secundário	2 anos	Professor da Educação Básica

Fonte: Elaboração da autora (2022)

É evidente que existe uma diferença formativa principalmente com relação ao viés pedagógico das saídas profissionais e ao tempo de formação para docência. No

CEFD/UFES, o futuro professor está habilitado para atuar no âmbito escolar, já no curso de licenciatura na FMH/ULisboa é preciso realizar o mestrado. A licenciatura no curso do Brasil se constitui para formação de professores(as) para educação básica, enquanto que em Portugal se tem uma concepção para saídas em espaços não escolares.

As instituições também apresentam formas de ingresso aos cursos bem diferenciados. No CEFD/UFES para adentrar ao curso de licenciatura, é necessário realizar uma prova objetiva e de redação, que é o ENEM. Já no curso da FMH/ULisboa, é preciso primeiro passar em uma prova de aptidão funcional, física e desportiva e posteriormente realizar uma prova escrita. No mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” se tem como pré-requisito o curso de licenciatura e é imprescindível também realizar uma prova de avaliação do domínio oral e escrito da língua portuguesa.

No Brasil, os testes de aptidão física como forma de ingresso para os cursos de Educação Física, ocorrem até meados de 1990 e seus critérios de exclusão e metodologia não é bem-visto na área no país (BARBONI; DIAS JUNIOR, 2017), pois carrega a ideia de que existam habilidades a priori que são fundamentais para que o sujeito em formação possa a vir ser professor, também idealiza a necessidade de que é preciso dominar a prática e as especificidades das disciplinas (BOSSLE; FRAGA, 2016).

Entretanto, apoiadas em Baptista e Baptista (2017, p. 206) é importante indagar que: “[...] é legítimo impedir a entrada de alunos(as) devido a testes de Aptidão Física que supostamente preveriam parâmetros básicos para o sucesso acadêmico ou que atestariam a vocação para a área?”

Para além disso, testes de aptidão física se configuram de forma extremamente excludente com relação às pessoas com deficiência ou sujeitos com alguma limitação motora, pois precisam estar aptos a realizar os mais variados exercícios e atividades físicas de domínio técnico. Baptista e Baptista (2017, p. 206) apontam que os testes “[...] estimulam a criação de estigmas corporais em torno do corpo “perfeito”, hábil e performático”. Dessa forma, fomentando ideias preconceituosas, principalmente com relação à pessoa com deficiência, que fortifica a exclusão desses sujeitos.

Em Portugal, de acordo com os dados estatísticos divulgados pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES, 2012), o número de estudantes de educação especial nos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física, foi de apenas um aluno(a) no ano de

2009 e três no ano de 2011 em toda uma conjuntura nacional. Esse baixo número reflete os entraves de ingresso ao curso, entretanto, é importante destacar que para uma educação inclusiva para além de condições de acesso equitativo, é necessário também que se invista na permanência de forma qualitativa desses sujeitos, bem como na qualificação de professores(as), infraestrutura adequada, matérias pedagógicas, entre outros.

É fundamental que os espaços formativos promovam o debate sobre as desigualdades de oportunidades na busca por uma seleção mais equitativa. Baptista e Baptista (2017, p. 211) salienta que “[...] não porque esses testes são mais ou menos justos do que as provas de vestibular hoje em dia, mas porque o ambiente educacional deve tentar minimizar tais desigualdades com as limitadas armas que lhes são possíveis”, de modo que a avaliação seja provida por sentido crítico e de justiça como equidade.

Um outro dado importante sobre as instituições pesquisadas, é referente a organização curricular dos cursos. O CEFD/UFES organiza sua matriz curricular por componentes curriculares, das quais as disciplinas correlacionadas com a temática da pessoa com deficiência e/ou inclusão se encontram nos seguintes eixos: conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e Educação Física (Educação e Inclusão); conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos (Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais); corpo e movimento: ciências humanas e sociais (Educação Física, Adaptação e Inclusão); conhecimento advindo da experiência (Oficina de docência em práticas corporais inclusivas e ATIF de Experiência de Ensino em Temáticas Transversais).

Os componentes vinculados à temática estão fundamentados no conhecimento histórico-cultural e social. Isso se reflete também nos programas dessas disciplinas, apoiadas no estudo de Silva (2008) analisadas as ementas dessas matérias¹⁵ dividindo-as em três categorias: dimensão da criação de culturas inclusivas, do desenvolvimento de políticas inclusivas e de orquestração das práticas inclusivas.

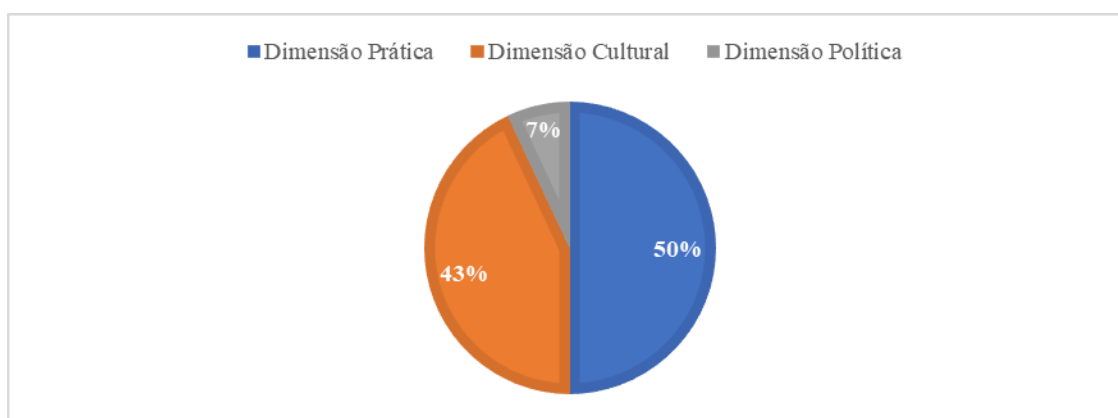
Desse modo, a análise foi realizada tomando por base cada tópico dessas ementas, das quais foram classificadas dentro da categoria correspondente. A primeira investigada, foi “dimensão da criação de culturas inclusivas” da qual foram agrupados os itens que remetessem as ações colaboradoras e receptivas, e o debate sobre inclusão e diversidade

¹⁵ Foram analisadas as ementas de quatro disciplinas, menos da disciplina “oficina de docência em práticas corporais inclusivas” pois não constava a ementa no projeto pedagógico do curso.

estivesse presente vinculados aos princípios e valores orientadores de políticas e práticas do contexto institucional.

A segunda analisada, foi a “dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas” da qual foram selecionados tópicos que remetessem ao debate sobre aspectos legais éticos e aspectos político-pedagógicos numa perspectiva inclusiva. A terceira e última categoria, foi a “dimensão de orquestração das práticas inclusivas” que foram agrupados itens ligados à discussão sobre o fazer pedagógico. O gráfico 2 apresenta os resultados dessa análise:

Gráfico 2: Análise das ementas por categorias



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Como pode ser conferido, as dimensões práticas (50%) e culturais (43%) são predominantes nas ementas das disciplinas relacionadas à temática da inclusão e/ou pessoa com deficiência no curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES. Esse dado se aproxima do perfil profissional firmado no Projeto Pedagógico do Curso (2014) ao afirmar que:

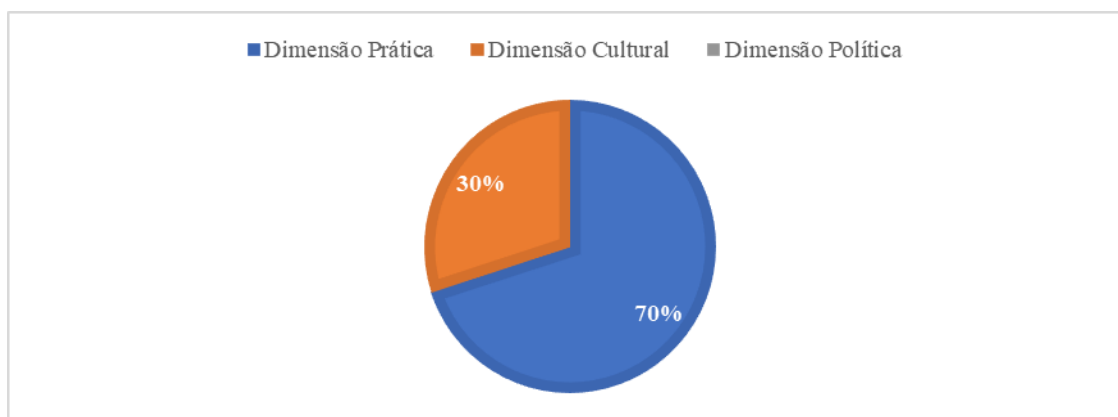
O perfil profissional almejado é a formação de professores de Educação Física habilitados a buscar a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola, sendo eles atores ativos de suas práticas pedagógicas, construtores e reconstrutores de seus conhecimentos na relação escolar. (BRASIL, 2014, p. 4)

Com relação ao curso em Ciência do Desporto da FMH/ULisboa, a matriz curricular se apresenta por áreas científicas e a disciplina “Atividade Física e Desportiva Adaptada” se encontra na área de “Pedagogia e Metodologias de Intervenção nas Atividades Motoras”. E no Mestrado em Ensino Básico e Secundário é dividido por unidades

curriculares, cuja disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física” se encontra vinculada a unidade “Didáticas Específicas”.

As duas disciplinas estão atreladas a componentes curriculares que remetem a prática pedagógica. Assim como na instituição brasileira, esse dado também se reflete nos programas das disciplinas, da qual agrupamos nas categorias já descritas. O gráfico 3 apresenta os resultados dessa análise em específico ao item “objetivos” do programa das duas disciplinas investigadas:

Gráfico 3: Análise do programa das disciplinas por categorias



Fonte: Elaboração da autora (2022)

De acordo com o resultado, é visível que a dimensão prática (70%) sobressai o programa das disciplinas, em seguida a dimensão cultural (30%) e no que se refere a dimensão política, não foi encontrada nada referente a esta categoria nos itens analisados. Essa conjuntura vai ao encontro da meta dos cursos, que fica mais claro quanto ao objetivo do curso de mestrado da qual aponta o “[...] desenvolvimento de saberes e competências que caracterizam o “professor-profissional”, em um processo capaz de se adaptar à diversidade das situações educativas com que se defronta” (PORTUGAL, 2021, online).

Com relação aos dados expostos, o CEFD/UFES e a FMH/ULisboa se aproximam em direção de disciplinas no âmbito da pessoa com deficiência e/ou inclusão fundamentadas nas dimensões práticas e culturais. A dimensão orquestração de práticas inclusivas é a categoria com maior alcance nas disciplinas de ambas as instituições (50% no CEFD/UFES e 70% na FMH/ULisboa) que ressaltaram a importância do fazer pedagógico, entretanto vale frisar que sejam adotadas metodologias que levem em conta as vivências, anseios e valores do futuro professor e que não esteja vinculado somente a capacitação técnica. Silva (2008, p. 234) aponta que:

Quando se considera a dimensão da orquestração de práticas de inclusão, cabe atentar para o fato de que não basta dominar uma infinidade de métodos e técnicas para que a inclusão “dê certo”. Toda e qualquer prática pedagógica está atrelada a valores e intenções políticas. O grande desafio é talvez, desvelar e problematizar que valores são esses e estabelecer as bases para ações políticas refletidas que incentivem os futuros professores à transformação das realidades de exclusão predominantes na sociedade atual.

Uma outra prioridade nas discussões das disciplinas no âmbito inclusivo é com relação a dimensão da criação de culturas inclusivas que aparecem com 43% no CEFD/UFES e 30% na FMH/ULisboa, desse modo, os debates numa perspectiva histórica e sócio-filosóficas atrelados a aprendizagem e ao desenvolvimento humano estão presentes nestas disciplinas. Nesse sentido, pode-se inferir que as intenções prescritas nas instituições investigadas estão fundamentadas na busca por compreender para além da prática pedagógica, mas também o contexto histórico, político e filosófico da inclusão (SILVA, 2008).

Com relação à dimensão de políticas inclusivas, identificamos pouca preocupação em discutir aspectos vinculados a esta categoria, no CEFD/UFES se tem a porcentagem de apenas 7% enquanto que na FMH/ULisboa numa disciplina sobre inclusão e/ou pessoa com deficiência aborda essa questão nos objetivos de seus programas. Silva (2008, p. 231-232) destaca a importância de debates vinculados a políticas de inclusão:

Uma importante questão coloca-se aqui: o desenvolvimento de políticas de inclusão, através das quais toda a escola possa se engajar para aumentar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes quer a compreensão de como as políticas educacionais mais amplas se articulam e, em alguns casos, determinam o contexto político-pedagógico da escola.

Dessa maneira, há a necessidade de as instituições investigadas voltarem o olhar também para questões políticas-educacionais, na medida que tal ação amplia e estimula discussões sobre políticas relacionada ao âmbito escolar e também a formação inicial, para além de proporcionar que o futuro professor “[...] possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 16).

Um outro dado analisado, foi referente ao quantitativo de disciplinas sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão nas instituições investigadas. Nesse sentido, percebe-se um distanciamento nessa conjuntura, já que o curso do CEFD/UFES compreende o total de cinco disciplinas com duração da graduação em quatro anos, e o curso da

FMH/ULisboa apresenta duas disciplinas com duração total para formação de professores(as) de cinco anos.

Esse número baixo de disciplinas sobre inclusão na formação de professores(as) no âmbito escolar em Portugal, é em parte em virtude do que já foi dialogado na presente pesquisa no que confere às novas políticas implantadas no país a partir dos 2000, principalmente com relação ao processo de Bolonha que não fomenta debates nessa direção.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) realizaram um estudo nas universidades portuguesas onde analisou os programas das disciplinas que envolvia a temática da pessoa com deficiência nos cursos de Educação Física e chegou às seguintes conclusões:

1- Todos os cursos de formação de professores de Educação Física dispunham de disciplinas sobre a área das pessoas com deficiência¹⁶;

2- As disciplinas davam realce sobretudo à caracterização (etiologia, incidência, comportamento típico) das pessoas com deficiência, estando os aspetos metodológicos bem menos presentes. Notava-se uma grande importância dada ao ensino do Desporto Adaptado, incluindo a classificação e a organização (nacional e internacional) do desporto para pessoas com deficiência, mas o que de fato saltava aos olhos era a ausência quase completa de conteúdos sobre, por exemplo, a adaptação de atividades, a aprendizagem multinível, a diferenciação curricular, os ambientes cooperativos, entre outros. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 323)

O debate sobre inclusão precisa alcançar diferentes áreas e questões, para que o(a) futuro(a) professor(a) vivencie durante seu percurso acadêmico os diversos conteúdos sobre essa temática e para isso, é necessária uma oferta de disciplinas e discussão mais ampliada, que compreenda desde estudo sobre as etiologias, a experiências com alunos(as) com deficiência como forma de intervir pedagogicamente para sua aprendizagem e inclusão.

O CEFD/UFES apesar de apresentar um número considerável de disciplinas sobre a pessoa com deficiência e/ou inclusão, ainda é permeado por desafios diante de uma formação inicial numa perspectiva inclusiva. Sá *et al.* (2017) realizou um estudo nessa instituição onde entrevistou egressos do curso de Educação Física e identificou que os desafios apontados pelo os mesmos, são os seguintes: pouca articulação entre os conhecimentos considerados teóricos com os conhecimentos práticos; distanciamento

¹⁶ Item obrigatório através do art. 15 do Decreto-Lei nº 344 da LBSE que atualmente se encontra em vigor e da qual exige a preparação inicial no campo da educação especial na formação de professores.

no que se refere a relação existente entre a universidade e as escolas regulares; falta de debates sobre a temática da educação inclusiva dentro do CEFD/UFES e falta de vivência com alunos(as) com deficiência.

Portanto, apesar dos avanços no Brasil em termos de políticas públicas, no que confere uma formação inicial de professores(as) na perspectiva inclusiva, muitos ainda são os desafios que precisam ser superados para consolidar esta concepção nos cursos de Educação Física. É significativo que as instituições estejam comprometidas com um perfil de formação docente articulado a reflexão crítica sobre a temática, e que o(a) aluno(a) em processo de docência também deva se responsabilizar pela condução do seu desenvolvimento formativo, não se limitando a vivenciar apenas os componentes obrigatórios do currículo, mas que busque se aprofundar e vivenciar diferentes possibilidades com intuito de garantir a inclusão de todos(as) no ambiente escolar.

Outro dado importante, é sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão de ambas as instituições investigadas. No CEFD/UFES tem o LAEFA, um laboratório que fomenta a discussão sobre inclusão na graduação e pós-graduação e realiza o atendimento para pessoas com e sem deficiência, e que também atende aos familiares dos sujeitos envolvidos no projeto. Na FMH/ULisboa consta o Centro de Estudos de Educação Especial que embarca estudos no âmbito do ensino e pesquisa nos cursos da FMH, da mesma maneira que realiza atendimentos à comunidade.

Assis e Bonifácio (2011) apontam para importância de a formação universitária ser desenvolvida através do ensino, pesquisa e extensão, na medida que estas dimensões dão sustentação às instituições no preparo inicial profissional. Os autores ainda ressaltam que:

[...] entendemos que a Universidade, enquanto formadora de profissionais, precisa oferecer a possibilidade de o aluno adquirir o conhecimento para uma formação mais ampla, não apenas na sala de aula, por meio do ensino, como também participando de projetos extensionistas e de iniciação científica (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 41).

Dessa forma, as instituições pesquisadas apresentam uma preocupação para/com os avanços nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, com finalidade criar o saber e comprometidas com a divulgação e socialização do saber produzido, assim como apresentam uma considerável experiência neste tripé no âmbito inclusivo, sendo LAEFA criado em 1995 e o Centro de Estudos de Educação Especial em 2009.

No que confere as aproximações dos projetos pesquisados, evidenciamos o atendimento dos sujeitos com deficiência e também dos pais e responsáveis pelos os(as) alunos(as). O LAEFA se diferencia com relação à faixa etária, para além do atendimento com crianças e adolescentes, também desenvolve atividades com jovens e adultos com deficiência. Já a FMH/ULisboa atende a população portuguesa com relação à tradução, adaptação e instrumentos de avaliação como questionários e escalas. Constatamos uma preocupação com relação aos imigrantes como forma de acolhimento a essa população de modo a abranger a Educação Especial e Inclusiva também a este público.

Nunes e Silva (2011) salienta que a extensão universitária é uma forma de interação entre a Universidade e a comunidade pela qual ela está inserida, se constituindo assim, como uma espécie de ponte entre a instituição e a sociedade. Portanto, a extensão é um processo educativo, cultural e científico do qual ocorre uma troca de aprendizado entre a instituição da qual “[...] também aprende com a comunidade sobre seus valores e cultura. Assim, pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura” (NUNES; SILVA, 2011, p. 123).

Dessa maneira, ressaltamos que ambos os projetos investigados se configuram comunicando-se com a realidade local, de forma a renovar sua própria estrutura, currículos e ações, direcionando-os para o atendimento da verdadeira realidade do país. E a consequência disso, é a “[...] democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (NUNES; SILVA, 2011, p. 125).

Outra diferença entre os projetos de extensão analisados é que, em relação à articulação com as disciplinas do curso de graduação em licenciatura do CEFD/UFES, o LAEFA tem um vínculo com três disciplinas (ATIF da “Experiência de Ensino em Temáticas Transversais”; Oficina de “Docência em Práticas Corporais Inclusiva” e “Educação Física Adaptação e Inclusão”), enquanto que o Centro de Estudos de Educação Especial, não apresenta essa incorporação. O projeto da FMH/ULisboa, também não categoriza a realização de grupos de estudos sobre a temática na instituição, já o LAEFA, oferta grupos de estudos para alunos(as) da graduação, pós-graduação e público externo, tendo uma parceria com o grupo NEPEFI que fomenta aos mestrandos, doutorandos e convidados a realização de estudos sobre a inclusão.

Com isso, vale frisar a importância de momentos para reflexão em grupo como forma de possibilitar um espaço de aprendizagem e discussão, auxiliando na construção da

identidade docente, assim como em sua atuação pedagógica. Cohen e Lotan (2017) discorre que grupos de estudo são espaços reflexivos onde o trabalho coletivo é necessário para convivência e conhecimento compartilhado, tendo como fundamento conhecimentos científicos sólidos.

Dessa maneira, compreende-se que grupos de estudos colaboram para formação inicial dos sujeitos para além do conhecimento adquirido com as leituras e discussões, mas também fomentando a autonomia do graduando, na medida em que “[...] os alunos assumem o papel de professores quando sugerem o que os outros devem fazer, quando ouvem o que os outros estão dizendo e quando decidem como finalizar o trabalho” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 2).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa científica requer o desafio de tornar o objeto de estudo mais nítido possível, possibilitando que os dados adquiridos por meio da pesquisa documental, após analisados, ampliem a variedade de conhecimento com relação a temática estudada. Para que isso ocorresse, foi fundamental estabelecer, logo de início as problemáticas do objeto de pesquisa. Sendo as perguntas norteadoras deste estudo: como vem sendo gestados os processos de formação de professores(as) de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva nas distintas Universidades? Quais as principais aproximações e/ou distanciamentos com relação as produções acadêmicas, documentos legais, matrizes curriculares e projetos de ensino, pesquisa e extensão nestas instituições? Quais são as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nestes currículos no que refere a formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva?

Para as linhas finais, é importante retornamos aos objetivos que conduziram as respostas das questões-problema. Dessa forma, o objetivamos conhecer e comparar os processos de formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal, tomando por base as produções de conhecimento, as análises das legislações e as matrizes curriculares do CEFD/UFES e da FMH/ULisboa, que foram desdobrados em três objetivos específicos: mapear o perfil da produção acadêmica na última década, com relação à produção do conhecimento sobre formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal; conhecer e comparar os documentos legais que subsidiaram a produção dos currículos das instituições investigadas, bem como as matrizes curriculares, os projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo, no intuito de captar aproximações e, ou distanciamentos das legislações e currículos; e problematizar as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nas realidades investigadas, no que tange a formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Para tanto, realizamos um estado da arte referente às produções do campo da formação de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva do Brasil e de Portugal, com intuito captar semelhanças e diferenças com relação aos estudos na área dos respectivos países.

A partir disso, identificamos que os trabalhos publicados evidenciam a internacionalização entre os diferentes países, com predominância de países em que a

língua oficial é o português, assim como países que acentuam as especificidades do processo de formação e atuação profissional de modo semelhante, com discussões intrínsecas aos sujeitos envolvidos, até questões mais gerais do campo, com predominância de debates com caráter humanístico. Com relação as diferenças, destacamos que, de acordo com os nossos critérios de pesquisa, Portugal tem poucos estudos, sobre a Educação Física inclusiva juntamente com a temática de formação de professores(as). Ainda ambos os países se distanciam de discussões que envolvem políticas públicas e egressos ou professores(as) atuantes no ensino básico.

Como forma de alcançar o segundo objetivo específico, investigamos a realidade brasileira e portuguesa a partir das políticas públicas, das matrizes curriculares e dos projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da perspectiva inclusiva das instituições investigadas, evidenciando as aproximações e, ou distanciamentos destas realidades.

Descobrimos que as políticas públicas de formação de professores(as) de Educação Física no Brasil e em Portugal, estiveram próximas desde a origem dos cursos nos respectivos países, e partir dos anos 90 se observa um afastamento nessa conjuntura, principalmente no que se refere as políticas públicas sobre pessoa com deficiência e/ou inclusão e a organização dos cursos. Com relação as matrizes curriculares, destacamos que as disciplinas no âmbito inclusivo nas duas instituições investigadas são fundamentadas em dimensões práticas e culturais. E com relação aos projetos de ensino, pesquisa e extensão o CEFD/UFES e FMH/ULisboa apresentam laboratórios nessa direção numa perspectiva inclusiva, com diferenças no que se refere ao atendimento e as ferramentas pedagógicas.

Por fim, apresentaremos nas linhas finais desta pesquisa o que compreendemos como as possíveis contribuições, avanços, tensões e/ou desafios identificados nas realidades investigadas, no que tange a formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Diante disso, a pesquisa em tela no que se refere as *contribuições*, indica que:

- O Brasil tem desenvolvido políticas públicas de formação de professores(as) numa perspectiva inclusiva, destacamos em específico a Resolução nº 03 de 1987 da qual determina os currículos mínimos dos cursos de Educação Física e exige uma disciplina que trate de conhecimentos referente a pessoa com

deficiência nos cursos da área. Portugal por outro lado, tem poucas políticas nessa área e nenhuma em específico no campo da Educação Física. Desse modo, uma potencialidade do Brasil que poderia contribuir para Portugal, seria fomentar esse debate em específico nas legislações dos cursos de Educação Física e ampliar as políticas sobre formação numa perspectiva inclusiva.

- No curso de Educação Física da FMH/ULisboa é realizado uma prova de aptidão funcional, física e desportiva da qual o candidato precisa estar apto. No Brasil, esse formato de acesso já não ocorre desde meados de 1990, sendo atualmente realizada uma prova escrita que abrange diversos conteúdo do ensino escolar. Nesse interim, o modo como ocorre a entrada de estudantes nos cursos de Educação Física do CEFD/UFES, bem como em todo o Brasil, pode auxiliar a FMH/ULisboa na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todos(as) possam acessar e realizar de forma qualitativa o curso em questão.
- A FMH/ULisboa possui o Centro de Estudos de Educação Especial que para além do atendimento à pessoa com deficiência, também acolhe outros públicos, como imigrantes. O LAEFA do CEFD/UFES, atende sujeitos com e sem deficiência, bem como também familiares e fomenta o debate sobre gênero. Ambos os projetos se articulam com a realidade da sua comunidade, evidenciamos que a troca de experiências e conhecimento entre os laboratórios de diferentes países poderia intensificar as relações transformadoras por meio da concretização de processos que incorpora diferentes dimensões da vida social, fermentando processos culturais, educativos e científicos.

No que confere aos *avanços*, a pesquisa indica que:

- O Brasil tem avançado e investido em políticas públicas de formação de professores(as) para a educação a inclusiva, de forma a promover um processo formativo que estimule o debate com relação à pessoa com deficiência e/ou inclusão. O país nas últimas décadas, tem organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir a consolidação deste debate no campo da formação. As políticas são uma importante ferramenta de intervenção pública na realidade social de forma a garantir por lei os direitos e deveres de todos(as) para uma educação inclusiva.
- Portugal apresenta um avanço no que refere a um conceito amplo para inclusão, da qual abarca qualquer estudante que demande apoio durante seu processo

educativo. O país tem investido nessa área principalmente a partir dos anos 90, onde através do Decreto-Lei 319/91 a expressão “alunos com deficiência” passa a ser substituída por “alunos com Necessidades Educativas Especiais”, representando um novo conceito e não apenas uma mudança de denominação (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011), onde abrange todos os tipos e graus de dificuldade que se verificam em seguir o currículo escolar. Em Portugal a educação inclusiva compreende por exemplo o ensino de imigrantes. Como podemos perceber no Centro de Estudos de Educação Especial da FMH/ULisboa com práticas de ensino direcionadas a este público.

E com relações as *tensões e/ou desafios*, o estudo indica:

- Ambas as instituições investigadas apresentaram nas disciplinas sobre pessoas com deficiência e/ou inclusão pouco envolvimento com dimensão de políticas inclusivas. Para as universidades pesquisadas avançarem nessa direção, é preciso que os docentes que organizam os programas dessas disciplinas e os que ministram, voltem o olhar também para esta questão. Entendemos que a compreensão bem embasada das políticas possibilita aos discentes uma ação mais qualificativa e potente da sua atuação profissional, na medida que passam a conhecer e entender os mecanismos e a previsão legal das políticas, bem como estão sendo implementadas, quais os interesses, as principais forças envolvidas e quais os interesses estão sendo considerados (SCHMIDT, 2018).
- Nos países investigados se constatou que poucos são os estudos envolvendo a área de Formação inicial de professores(as) de Educação Física inclusiva numa perspectiva comparada, de 752 estudos após todas as filtragens, apenas 13 foram selecionados dentro da temática. Um outro desafio que precisa ser superado nessa direção, é com relação aos campos de investigação que necessitam serem mais bem materializados nos estudos elegidos, como: discussões envolvendo políticas públicas, pesquisas com egressos e professores(as) atuantes no ensino básico e o envolvimento de estudos de projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo. Ressaltamos a importância de mais pesquisas sobre a área investigada, bem como com relação as lacunas pontuadas, para que os discentes possam dialogar e refletir sobre estes e outros aspectos da formação de professores(as) numa perspectiva inclusiva.

Por fim, sugerimos que novos estudos sejam realizados com intuito de ampliar a investigação desta pesquisa. Para isso, indicamos o aumento de universidades investigadas dentro dos países selecionados, bem como pesquisar a percepção dos docentes, discentes e egressos destas instituições, possibilitando maiores reflexões e contribuições para/com a área.

Esperemos, com este estudo, instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação inicial de professores(as) de Educação Física numa perspectiva inclusiva, bem como contribuir para os processos formativos do Brasil e de Portugal, a fim de alcançar uma educação que atenda todos(as) de maneira inclusiva.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H.; SIMÕES, J.; MOUTINHO, L.; SCHWARCZ, L. **Marcadores sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica / organizado por Gustavo Santa Roza Saggese [et al.]** – São Paulo: Terceiro Nome; Editora Gramma, 2018.

AMORIM, J.; RAFANTE, H.; CAIADO, K. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019 – Santa Maria.

ANDRADE, R.; RESENDE, M. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASSIS, R.; BONIFÁCIO, N. A Formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In. Anais da IX Anped Sul, Caxias do Sul. ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/399525-Modelos-de-deficiencia-e-suas-implicacoes-na-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BAEZ, M.; STOBAUS, C.; MOSQUERA, J. A formação inicial em Educação Física para a inclusão e a Psicologia Positiva. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 189, 2014.

BALL, A.; TYSON, C. **Studying Diversity in Teacher Education**. United Kingdom Rowman & Littlefield publishers, 2011.

BANDURA, A. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. Psychological Review, 84 (2), 191-215, 1997.

BAPTISTA, G.; BAPTISTA, J. Os testes de aptidão física na educação física: da justiça como equidade ao direito à educação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. (Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBONI, V.; DIAS JUNIOR, E. Formação em Educação Física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 379-392, jan./mar. de 2017.

BARBONI, V.; JUNIOR, E. Formação em Educação Física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 379-392, jan./mar. de 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITES, L.; NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Editora Movimento, 1991.

BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.9, n.2, p.163-180, jul./dez. 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** (M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora, 1994. (Obra original publicada em 1991).

BORGES, E. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual**: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BOSSLE, C.; FRAGA, A. A racionalidade biomédica desportiva e a materialização do fazer científico na matriz curricular do curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 877-888, jul./set. de 2016.

BRACHT, V., *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola, intervenção e conhecimento. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacao-original-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacao-original-1-pl.html). Acesso em: 15 de junho de 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. (1939). Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 20 abr. 1939. Seção 1, p. 9073.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.270**, de 3 de dezembro de 1945. (1945). Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 5 dez. 1945. Seção 1, p. 18245.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. (1998). Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parecer CFE nº 292**, de 14 de novembro de 1962. (1962). Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CNE/CP no. 9**, de 18 de jan. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 215**, de 11 de março de 1987. (1987). Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Recuperado de: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2** de 11 de setembro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Currículo Mínimo de Educação Física do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

BRASIL. **Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987**. (1987). Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Seção 1, p. 172.

BRASIL. **Resolução nº 09**, de 10 de outubro de 1969. (1969). Fixa a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 6 de abril de 2009**. (2009). Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 7 abr. 2009. Seção 1, p. 27.

BRUSCHI, M.; ELLER, M.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W.; MELLO, A. A formação docente na Escola de Educação Física do Espírito Santo: circulação de saberes e práticas na década de 1930. **Journal of Physical Education**, 28(01), 1-11, 2017.

BUENO, J. Criança com necessidade educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n. 5, 7-25, 1999.

CABRAL, M. Os desafios do ensino e da aprendizagem em História no contexto do ensino fundamental nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o que dizem os professores sobre o Currículo Mínimo e o SAERJ de História. 2014. **Anais eletrônicos [...] XXII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP**, Santos, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1407272787_ARQUIVO_textocompletoanpuhspversao1.pdf. Acesso: 03 jan. 2021.

CAMPOS, M. Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. **Innovative Teaching**, v. 4, Article 5, 2015.

CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade: revista da Faculdade de Educação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A.; XAVIER, G. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CAPELLIN, M.; LÚCIA, V.; RODRIGUES, P. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva Educação**. Vol. 32, núm. 3. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, 2009.

CAROLO, D. **Relatório final de Estágio Pedagógico**: relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. 2016. Relatório de Estágio (Mestreado em Ensino da Educação Física) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

CARRILO, J. **A disciplina Educação Física adaptada nas universidades do Chile**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias. Campinas, SP: **Autores e Associados**, 2013.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CHICON, J. F. **Memorial escrita de si**: trajetória de formação e docência no eixo ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão. Memorial apresentado à Comissão Especial para avaliação de desempenho, como requisito obrigatório para obtenção de acesso à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, 2021.

CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. 2013 - (Livros, folhetos e folhas soltas). Acervo 125341 Vitória, ES: EDUFES, 2013. 211 p. ISBN 9788577720521 (broch.) Disponível em: http://www.acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=&termo=&tipo_obra_selecionados=#posicao_dos_acervo Acesso em 12 de maio de 2021.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, L. M. Entrevista com... Luís de Miranda Correia. 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/2671259/Entrevista-Luis-Miranda-Correia>>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**, 25 (44), 367-382, 2013.

COSTA, O. N. **Pedagogia da Diversidade**. 1ª edição. Sobral, INTA, 2015.

CREPO, J. As instituições de Educação Física e Desportos e a ideologia em Portugal no período de 1926 a 1942. **Ludens**, 1(3), pp. 51-53, 1978.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRUZ, G.; SORIANO, J. Perspectivas docentes sobre formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010. Disponível em: Acesso em 24 out. 2020.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **O processo de Bolonha**. Lisboa: Direção Geral do Ensino Superior, 1999. Disponível em:<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em 25 novembro de 2020.

DIAS, J. B. **Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

ELLIOT, J. **Reconstructing Teacher Education**. New York: Routledge Library, 2012. em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 1.366**, de 26 de junho de 1931 crêa o Departamento de Cultura Physica do Estado. Vitória: Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo; 1931.

ESPÍRITO SANTO. Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução nº 28 de 2015**. O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES) será vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI). Disponível em: <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/res._28.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

FACUNDO, J. J.; VITALIANO, C. R. Libras na formação inicial de pedagogos: percepções dos estudantes. **Inter Faces Científicas**. V.7 • N.3 • Abril/Maio/Junho – 2019.

FELÍCIO, F. M. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FELÍCIO, H. M. Formação de professores em Brasil e Portugal: revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso-brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Volume 12, número 28, p. 489-505, set.-dez. 2020.

FERREIRA, A. G. O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 197-224, jul./dez. 2004.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. P. **Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FRANCO, J. E.; PEREIRA, H. M.; DALLABRIDA, N. Para uma histórica comparada da Educação. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Revista Linhas**. Florianópolis. V.10, n. 01, p. 3-15. Jan./jun.2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1821/1400>. Acesso em: 13 de novembro de 2021.

FREIRE, J. B. **Aspectos da Legislação brasileira sobre educação física**. In: ____ Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GARCIA, M. M.; VILETE, A. O.; SÁ, M. G; CHICON, J. F. A prática da ginástica geral para jovens e adultos com deficiência intelectual: A experiência do Laefa/Cefd/Ufes. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. Especial, p. 39-55, dez. 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1991. KUNZ, Elenor. Org. Didática da educação física 2. Ijuí: Unijuí, 2014.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva/entrada.pt.html, acessado em ago./2021.

GÓIS JUNIOR, E. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da Escola Superior de Educação Física de S. Paulo na década de 1930. **Movimento**, 23(02), 701-714, 2017.

GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissionais reflexivos**. In NOVÓIA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, M. **A importância da formação inicial dos professores de educação Física para uma verdadeira escola inclusiva: análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de educação física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2018.

GONÇALVES, V.O.; LEITE, S. T.; DUARTE, E. A Educação Física adaptada no currículo de formação profissional em Educação Física. *Itinerarius Reflectionis*. **Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação**. Vol. 16, no 03, 2020.

GRAÇA, A. **Formar professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional**. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 21-30). Porto: FADEUP, 2013.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária**. Curitiba: SEED-PR/UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso: 2 de janeiro de 2021.

GUERRA, I. P. **Percepção do corpo idoso masculino: relação com a sua experiência na juventude no âmbito da atividade física**. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau do segundo ciclo em Atividade Física para a Terceira Idade. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Portugal, 2010.

GUIMARÃES, M. L. **A Formação de professores de Educação Física: percepções e práticas no final da formação inicial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2019.

HOOVER, L. **Reflective writing as a window on preservice teacher's thought processes**. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 10, n. 1, p. 83-94, 1994.

JUNIOR, N. B.; TASSONI, E. C. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Brasileira de Educação Física Esporte**, (São Paulo). Jul-Set; 27(3):467-83, 2013.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8, p. 05-31, 2004.

LIMA, L. **A Democratização do Governo das escolas públicas em Portugal**. Porto: Separatas. 227-253. 2009.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L.; CATANI, A. M. **O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.** Avaliação, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Lisboa, 1940.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. C. A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações. **Revista saber e educar**, Porto, p.36-45, 2013.

MARCOSSI, D. T. **O ensino da técnica na educação física escolar: uma perspectiva de empoderamento e autonomia.** Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e desportos no Brasil.** Rio de Janeiro: DEF-MES, 1952.

MARQUES, F. B.; FIGUEIREDO, Z. C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivência** v. 26, n. 43, p. 30-43, dezembro/2014.

MARTINS M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares.** Quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF; 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História e Ciências Sociais).

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENEZES, E.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Formação docente e desenvolvimento profissional: implicações para a internacionalização da educação. XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2014. São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014 Disponível em: https://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoAnterior?id_artigo=2388&id_evento=31. Acesso: 02 jan. 2022.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. do C. **Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha.** Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

METZNER, C. M.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em educação física. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 21, e154, 2021.

MOREIRA A. M.; FERREIRA A. G. Professores de Educação Física em Portugal: Entre a Formação Inicial e o Exercício Profissional. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano 46-2, 69-90, 2012.

MOREIRA, J. **Perspectiva Histórico-Contemporânea da Educação Física em Portugal**. A Formação Profissional Docente. Santo Tirso: DeFacto Editores, 2013.

MOREIRA, J. Escolar Superior de Educação Física. **Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa**. Série 101 nº 7-12, p. 255-257, 1983.

NETO, S. S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D. H.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de educação física no brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

NOGUEIRA, M. J. **Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

NÓVOA, A. Entrevista com o Prof. António Nóvoa. **Educação & Sociedade**, 33(119), p. 633-645, 2012.

NÓVOA, A. “Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: Stoer, S. (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto, Afrontamento, 1991.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Ilusões e Desilusões da Educação Comparada. **Política e Conhecimento**. (s.a) 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf Acesso em: 13 de novembro de 2021.

NUNES, A. L. SILVA, M. B. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro, 2011.

OLIVEIRA, C. B. Inclusão educacional: intenções do projeto em curso. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 23, n. 2, p. 31-42, jan. 2002.

PEDROSO, C. C.; CAMPOS, J. A.; DUARTE, M. **Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura**. Educação Unisinos. volume 17, número 1, 2013.

PENA, L, G. **O esporte paralímpico na formação do profissional em educação física: percepção de professores e acadêmicos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

PENA, L.; BORGMANN, T.; ALMEIDA, J. Extensão universitária em modalidades paradesportivas auxiliando na formação do profissional de Educação Física: o caso da Universidade Estadual de Campinas. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.18, n.1, p. 65-76, jan./jun., 2017.

PEREIRA FILHO, E. **Educação Física**: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. Vitória/ES: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

PEREIRA, J. A. **Formação em Educação Física**: discursos e a prática curricular. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, 2014.

PISETTA, M.; SANTIAGO, M. A tríade ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário com a inclusão de alunos com autismo: intervenções educacionais e psicanalíticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 836–855, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.12945. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12945>. Acesso em: 26 maio. 2021.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa: 1974. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

PORTUGAL. **Decreto 300/83**. Diário da República, I Série; nº 143; 24 de junho de 1983.

PORTUGAL. **Decreto 30279 de 1940**. Ministério da Educação Nacional. I série. N.19,

PORTUGAL. **Decreto 675 de 1975**. Ministério da Educação e Investigação Científica. I série. N. 279, Lisboa, 1975.

PORTUGAL. **Decreto- Lei nº 43/2007**. Ministério da Educação. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 22 de fevereiro de 2007.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 220/2009**. Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série. N.º 174, Lisboa, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 344/89**. Ministério da Educação. Diário da República n.º 234/1989, Série I de 11 de outubro de 1989.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 107/2008**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Série I de 25 de junho de 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº. 319/91**. Ministério da Educação. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991.

PORTUGAL. **Despacho nº 6255/2016**. Universidade de Lisboa – Reitoria. Diário da República n.º 91/2016, Série II de 11 de maio de 2016.

PORTUGAL. **Lei n.º 108/88**. Autonomia das universidades. Diário da República I Série. N.222, Lisboa, 1988.

PORTUGAL. **Lei n.º 115/97**. Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo. Série I-A de 19 de setembro de 1997.

PORTUGAL. **Portaria nº 476/88** – in Diário da República, I Série, nº 164; 18 de julho de 1988.

PORTUGAL. **Portaria nº 787**. Ministério da Educação. Diário da República n.º 239/1985, Série I de 17 de outubro de 1985.

PRESTES, N. M. **Educação e Racionalidade**: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipurcrs, 1996.

QUEIROZ, A. P. **A formação de professores de educação física em desenvolvimento da criança**: análise documental em duas universidades públicas do estado do Ceará. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade De Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2013.

QUEIROZ, A. P. **A formação inicial de professores de educação física em desenvolvimento integral da criança**: percepções de coordenadores, professores e alunos de duas universidades do estado do Ceará (brasil). 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro, Vila Real, 2020.

QUEIROZ, A. M. A construção da disciplina Educação Física ao longo da história no ambiente escolar. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, Nº 172, setembro de 2012.

REGO, J.; BARRETO, R.; BENÍCIO, D. O currículo na escola inclusiva: uma perspectiva na educação especial. II CINTEDI – CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016. Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_M D1_SA3_ID2761_13092016151304.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, vol. 12, núm. 2, maio-agosto, pp. 317-333 Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2011.

RODRIGUES, N. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Ensaio. Rev. bras. educ. espec.** 17. abr. 2011.

ROMANOWKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006.

SÁ, M. G.; BONFAT, D. L.; SILVA, E. M.; CHICON, J. F.; FIGUEIREDO, Z. C. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017.

SALERNO, M. B. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência**: percepção discente. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIN, D.; VANZ, S.; STUMPF, I. Internacionalização da produção científica em Ciências Biológicas da UFRGS: 2000-2011. **TransInformação**, Campinas, v.27, n.3, p. 209-218, 2015.

SANTOS, L. P. **Esporte e deficiências**: uma trajetória do processo de inclusão nas escolas, por meio da disciplina de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SANTOS, S. D. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: análise do contexto universitário brasileiro e português. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº. 4.855**, de 27 de janeiro de 1931. Cria o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. *Boletim de Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p.85, 1944.

SÃO PAULO. SECENP. Educação Física. **Legislação Básica (Federal e Estadual)**. Org. e comp.de Leslie Maria José da Silva Rama e José Álvaro Pereira dos Santos. São Paulo, Secenp, 1985.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - julho de 2009.

SCHMIDT, J. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SERON, B. B.; SOUTO, E. C.; MALAGODI, B. M.; GREGUOL, M. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista – dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, e27048, 2021.

SILVA, D. **A Escola de Educação Física do Espírito Santo**: suas histórias, seus caminhos (1931-1961). 1996. 224f Dissertação (Mestrando em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

SILVA, L. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015. DOI: 10.21723/riaee. v10i5.7920. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 26 maio. 2021.

SILVA, Q. P.; ANJOS, R. C.; SANTOS, S. D.; BRITO, R. O. Formação de professores para a Educação Especial no Brasil e no Japão: um estudo comparado. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 15-31, março de 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, K. R. **Criatividade e inclusão na formação de professores**: representações e Práticas Sociais. 421 f, 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 1994.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, n. 16, p. 43-60, Curitiba, 2000.

SOBRINHO, R.; SÁ, M.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, Out./Dez., 2015.

SOUSA, A. M. **Financiamento público estudantil do ensino superior**: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

SOUZA, E. B. **A formação inicial do professor de educação física**: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência de Rio Claro, 2012.

SOUZA, J. P. **A Educação Física no contexto inclusivo – análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, p. 350-362, 2004.

SOUZA NETO, S. *et al.* **O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física.** In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção.* Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. **Introdução - abordagens socioantropológicas em educação especial.** In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão - abordagens socioantropológicas em educação especial.* 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p.07-20 2006.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 2000.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** entre a adesão e a resistência. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TCHINGONDUNDU, I. **Educação especial e formação inicial de professores no sistema educativo angolano:** a visão de professores/formadores e de um diretor de uma escola de formação. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) -Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, Porto, 2015.

TRIVIFIOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO, 1994.

VIEIRA, A. B.; MARIANO, C. A.; MARTIN, C. A. **Educação Especial em análise:** um olhar comparado entre Cachoeiro de Itapemirim-Es e Xalapa-México. In: *Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários.* Editora Brasil Multicultural. Vitória, 2018.

VILARINHO, E.; SARMENTO, T. **A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação Pré-Escolar:** revisitar as políticas ao longo de 30 anos. CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE, UMinho (UI 317 da FCT), Portugal, 2016.

VILELA-RIBEIRO, E, B.; BENITE, A, M. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANIN, F. A.; LEMKE, C. K. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 42, núm. 2, pp. 347-360. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ZINI, R. **Educação Física e inclusão escolar**. Monografia de especialização. al à obtenção do título de Especialista na Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, 2015.