



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA CASSEMIRO ROSA

**ATUAL FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
A INCLUSÃO: REALIDADE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Presidente Prudente - SP
2024



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA CASSEMIRO ROSA

**ATUAL FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
A INCLUSÃO: REALIDADE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Presidente Prudente - SP
2024

371.9
R788a

Rosa, Camila Casseiro.

Atual formação inicial de professores de educação física e a inclusão: realidade de uma universidade pública. – Presidente Prudente, 2024.
154 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2024.

Bibliografia.

Orientadora: Prof^o. Dra. Carmen Lúcia Dias.

1. Educação física. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Inclusão educacional. I. Título.

CAMILA CASSEMIRO ROSA

**ATUAL FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
A INCLUSÃO: REALIDADE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 26 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

*A todos os membros da minha família, em especial,
ao meu pai Alceu Cassemiro Rosa que partiu desta
vida antes da minha conclusão do doutorado, por
terem demonstrado todo o carinho e amor, além do
apoio dispensado a mim em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por ter me abençoado e me dado forças para continuar neste caminho que foi marcado com tantas dificuldades. Neste período de três anos, precisei superar todas as barreiras, profissionais e pessoais. Após uma perda irreparável, os sentidos e o real motivo pelo qual lutei, tomou por um longo período, uma certa distância de mim, assim, as pessoas que citarei nestes agradecimentos, foram imprescindíveis para que eu continuasse com o meu propósito final e seguisse em frente. Portanto, a concepção e conclusão desta tese, deu-se por meio da força que vocês emanaram por mim.

Minha família, que me deu total apoio quando resolvi ingressar na carreira acadêmica, estando dispostos a passar pelos mesmos desafios comigo, porém, auxiliando-me com orações e preces. Em especial, ao meu pai Alceu Cassemiro Rosa, que participou do meu ingresso ao Doutorado, mas está ausente na minha conclusão, mas que esteve lá todas as vezes em que precisei do sustento dos seus braços.

Ao meu marido Luiz Henrique Cordeiro Dantas, que em vários momentos participou e contribuiu na organização dos documentos; estimulou-me no momento em que mais precisei e, nos dias de extremo cansaço, ficava ao meu lado dando forças. À minha avó e mãe Amélia Rosa de Oliveira, que me criou e fez com que me tornasse essa pessoa de grande respeito e caráter, ao meu irmão Jean Cassemiro Rosa que sempre ligou preocupado perguntando se estava me alimentando bem e se estava conseguindo concluir as tarefas exigidas pelo doutorado. Minha mãe Dulcinéia Romanini Gonçalves Dias, que todos os dias orou por mim para que Deus me protegesse e iluminasse a minha mente com sabedoria, a minha querida tia Aparecida Cassemiro Rosa, que também desempenhou o papel de mãe na minha vida e sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em todas as decisões.

À minha professora e orientadora, Carmen, que sempre com muita paciência soube me ouvir e me auxiliar nas diversas situações que surgiram e surgem para quem faz Doutorado, obrigada professora de coração por ter me recebido no grupo de pesquisa e aberto as portas para mim; nunca, em hipótese alguma, esquecerei do

carinho e respeito que a senhora tem por mim, assim como tenho pela senhora, muito carinho e admiração por ser essa pessoa, maravilhosa que és.

À minha querida amiga Daniela Ferreira, que sempre com muito carinho se dedicou a me ajudar, passamos por muitas coisas juntas, mas sempre nos amparando, com você Dani, os dias foram bem melhores, as risadas foram mais gostosas. Obrigada minha amiga.

Agradeço aos colegas e professores do grupo CONTEPEA, pela contribuição na minha formação.

Agradeço a todos os outros amigos que torceram por mim e ainda torcem, pois mesmo de longe, a energia positiva que vocês emanaram para mim, chegou até meu coração e pensamento.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados ,receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Paulo Freire)

RESUMO

Atual formação inicial de professores de educação física e a inclusão: realidade de uma universidade pública

Esta tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), vinculado à linha 2 de pesquisa: formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Integrante do grupo de pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações interações. A formação docente tem sido discutida como um grande desafio da contemporaneidade, no que se refere ao papel das universidades no contexto formativo, práticas docentes e a educação inclusiva. Nos baseamos no princípio que, uma formação inicial de professores pouco fundamentada no processo inclusivo e acrítica, dificulta as ações pedagógicas de futuros professores. O objetivo do presente estudo é analisar o processo de ensino e de aprendizagem da formação inicial de professores do curso de Educação Física, na perspectiva da Educação Inclusiva, pautados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma pesquisa que utilizou o Método do Materialismo Histórico-Dialético a partir das perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no curso de Licenciatura em Educação Física. Teve-se como participantes, docentes e discentes regularmente matriculados no curso. Utilizou-se documentos normativos, entrevista semiestruturada e questionários semiabertos como instrumento de coletas. O roteiro da entrevista bem como os questionários, passaram por validação de juízes com experiência na área da formação docente e educação inclusiva. Foram analisadas as categorias: estrutura curricular do curso de Educação Física; a formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão; a inclusão no processo formativo dos discentes; a formação do professor de Educação Física e o contexto inclusivo. Os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, bem como, a técnica de Bardin, foram utilizados como instrumento e técnica de análise das categorias. Como resultados obtidos, verificou-se que a formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, ainda carece de maiores debates, pois conforme a análise das categorias, está ainda é insuficiente na perspectiva dos docentes e discentes. Esta

pesquisa conclui, portanto, que é essencial que a formação de professores de Educação Física inclua teorias pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, e promova práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, valorizando todos os estudantes e baseando-se nos princípios da educação inclusiva e do trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Palavras-chave: inclusão; formação inicial; educação física; pedagogia histórico-crítica; pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

Current initial teacher training in physical education and inclusion: the reality of a public university

This thesis was developed within the Graduate Program in Education at the University of Western São Paulo (UNOESTE), linked to Research Line 2: Teacher Education, Professional Practice, and Educational Practices. It is part of the research group "School Context and the Teaching-Learning Process: Actions and Interactions." Teacher education has been discussed as a major contemporary challenge, particularly regarding the role of universities in the training context, teaching practices, and inclusive education. We are based on the principle that initial teacher education, if poorly grounded in the inclusive process and lacking in critical reflection, hinders the pedagogical actions of future teachers. The objective of this study is to analyze the teaching and learning process in the initial education of Physical Education teachers, from the perspective of Inclusive Education, based on the principles of Historical-Critical Pedagogy. This research utilized the Historical-Dialectical Materialism Method from the perspectives of Historical-Critical Pedagogy. The study was conducted at a public Higher Education Institution (HEI) in the Physical Education Teacher Education program. Participants included faculty and students regularly enrolled in the program. We used normative documents, semi-structured interviews, and semi-open questionnaires as data collection instruments. The interview script, as well as the questionnaires, were validated by experts with experience in teacher education and inclusive education. The analyzed categories included: the curriculum structure of the Physical Education program; initial teacher education from the perspective of faculty and the knowledge necessary for inclusion; inclusion in the training process of students; the education of Physical Education teachers and the inclusive context. The principles of Historical-Dialectical Materialism, as well as Bardin's technique, were used as tools and techniques for analyzing the categories. As a result, we found that the initial education of Physical Education teachers from an inclusive perspective still requires further debate, as the analysis of the categories showed it to be insufficient from the perspectives of both faculty and students. This research concludes, therefore, that it is essential for the education of Physical Education teachers to include critical

pedagogical theories, such as Historical-Critical Pedagogy, and to promote critical and emancipatory pedagogical practices, valuing all students and based on the principles of inclusive education and collective and interdisciplinary teaching work.

Keywords: inclusion; initial teacher training; physical education; historical-critical pedagogy; Covid-19 pandemic.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AAHPERD	- Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BDTD	- Base Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CEFAMS	- Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	- Corona Virus Disease - 19
DCN-EF	- Diretriz Curricular Nacional – Educação Física
EF	- Educação Física
EFA	- Educação Física Adaptada
EFL	- Educação Física Licenciatura
EPAAE	- Estudante Público-Alvo da Educação Especial
ERIC	- Institute of Education Sciences
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	- Materialismo Histórico-Dialético
NEE's	- Necessidades Educacionais Especiais
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PHC	- Pedagogia Histórico-Crítica
PPC	- Portal de Periódicos da Capes
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	- Programa de Graduação
S	- Scopus
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	- Transtorno do Espectro Autista

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Unoeste - Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Objetivo geral e específicos.....	28
Quadro 2 -	Participantes da pesquisa.....	35
Quadro 3 -	Resumo das fases das coletas de dados	38
Quadro 4 -	Estratégias de buscas utilizadas nas bases de dados	69
Quadro 5 -	Descrição dos trabalhos incluídos para análise	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma das buscas nas bases de dados	71
------------	--	----

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
	SEÇÃO I	21
1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Estrutura da tese	28
	SEÇÃO II.....	30
2	ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	30
2.1	Procedimentos e fases da pesquisa	34
2.1.1	Análise de dados	40
	SEÇÃO III.....	43
3	DELINEAMENTO HISTÓRICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	43
	SEÇÃO IV	57
4	SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO INCLUSIVO	57
4.1	Discussões sobre o processo de inclusão na disciplina de Educação Física.....	61
4.2	Levantamento bibliográfico em bases de dados científicas, o que temos produzido nos dias atuais?	68
	SEÇÃO V	75
5	RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	75
5.1	Estrutura curricular do curso de Educação Física e a inclusão	76
5.1.1	A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a Inclusão	84
5.1.2	A inclusão no processo formativo dos discentes	104
5.1.3	A formação do professor de Educação Física nas universidades públicas e o contexto inclusivo	115
	SEÇÃO VI	122
6	CONCLUSÃO	122
	REFERÊNCIAS.....	130
	ANEXO - ACEITE DA PESQUISA	145
	APÊNDICES	146
	APÊNDICE A - TCLE (DOCENTES E DISCENTES)	147
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	150
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DOCENTES	151
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DISCENTES.....	152

APRESENTAÇÃO

Antes de iniciarmos o diálogo referente a este trabalho de pesquisa, vale contextualizar o motivo pelo qual escolhemos trabalhar tal temática e apresentar resumidamente minha trajetória acadêmica. No ano de 2011, iniciei a minha trajetória no curso de Educação Física - Licenciatura na UNESP de Presidente Prudente/SP. A escolha para tal curso veio de quinze longos anos na área esportiva; ou seja, foi durante minha infância e adolescência que pratiquei balé, atletismo, vôlei e outras modalidades esportivas.

No decorrer dos quatro anos da graduação, busquei me envolver com as possibilidades que a Educação Física poderia proporcionar, tanto na área da saúde quanto na área educacional. Porém, uma área específica me chamou atenção: a inclusão escolar para alunos com deficiência e o esporte adaptado. Foi quando, ainda no início de 2011, ingressei em um projeto de extensão como aluna bolsista do Núcleo de Ensino do Programa de Graduação (PROGRAD), intitulado “Educação Física para alunos com Deficiência Visual”. Foi um grande desafio, pois nunca havia tido contato tão próximo com pessoas com deficiência, principalmente desempenhando o papel de professora.

A partir daí, iniciei pesquisas e leituras para obter conhecimentos e noções de como lidar com aqueles estudantes. Buscava por modelos de aula e exemplos de brincadeiras e jogos, mas dificilmente encontrava disponível no meio literário. De fato, entendia que não teria uma “receita” pronta que poderia seguir e assim dar as minhas aulas; porém, foi muito além das minhas dificuldades. Buscava organizar e elaborar minhas aulas práticas por meio dos poucos trabalhos teóricos que encontrava, das orientações do professor responsável pelo grupo, bem como utilizava da minha experiência pessoal como ex-atleta para adaptá-las.

Dedicava horas para elaborar planos de aulas que fossem ao encontro das necessidades daqueles estudantes. O citado projeto durou quase dois anos (com início em 2011 e finalizando em novembro de 2012), realizado duas vezes por semana durante uma hora. Ao mesmo tempo, participava voluntariamente da comissão técnica do time de basquete sobre rodas da UNESP, que representava a Secretaria de Esporte de Presidente Prudente em competições regionais, estaduais e nacionais.

Foram quatro anos de muitos ganhos em conhecimento. Como profissional, estar tão próxima de pessoas com realidades diferentes, com dificuldades devido às

deficiências, transformou-me um pouco todos os dias. Em 2015, finalizei minha graduação e logo em seguida iniciei o curso de Bacharelado em Educação Física. Foram mais dois anos de estudo, como forma de complementar a primeira graduação e expandir o leque de atuação profissional. Durante o bacharelado, consegui um estágio remunerado na área escolar, como professora de oficinas de esporte e lazer para crianças do Ensino Fundamental I.

Devido a esse percurso histórico e experiências na área escolar, despertou em mim a vontade de seguir a carreira acadêmica. Foi quando, em 2016 e posteriormente em 2017, tentei o processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente. Nesta fase, concomitantemente ao estágio, trabalhava em academias, como professora de dança, treinamento funcional e *personal trainer*. O estágio remunerado durou até o final de 2018, contudo permaneci com o meu trabalho na academia. Por estar em contato com as demandas que se encaixam na área da saúde em Educação Física, busquei ampliar meus conhecimentos sobre programas de treinamento para grupos especiais, dança em academias, atividade física e saúde coletiva.

Sendo assim, dois meses após iniciar os trabalhos na academia, passei a integrar o Grupo de Estudo em Atividade Física e Saúde (GEAFS), oferecido pelo curso de Educação Física. O grupo se reunia uma vez por semana para debater as temáticas, sobre exercícios físicos, saúde, qualidade de vida e bem-estar de crianças e adultos. Desta forma, por estar totalmente envolvida com aqueles assuntos, foi que em outubro de 2018 prestei o processo do Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia da UNESP. De fato, embarcaria em uma área nova e desafiadora para mim, mas estava disposta a cumprir esta meta. Portanto, tive o resultado aprovado e ingressei no ano de 2019.

Foram dois anos de muito aprendizado, sobre como elaborar um projeto de pesquisa; receber e trocar conhecimentos com pessoas da área; participar de congressos e palestras. Porém, ao final de 2019, tudo se modificou, pois nesta época fomos afetados pelos impactos causados pela pandemia da Covid-19¹. Nossas coletas de dados foram interrompidas, não conseguíamos utilizar o laboratório de estudos, tampouco ter acesso aos livros da biblioteca. Mas com o apoio dos colegas

¹ A doença infecciosa aguda do trato respiratório, ocasionada pelo Coronavírus, SARS-CoV-2, conhecida como COVID-19, teve início em 2019, na China. Ela é potencialmente grave e altamente transmissível. Causou grande impacto, devido a restrições e isolamento social (Brasil, 2021).

e do professor orientador, consegui finalizar meu mestrado em fevereiro de 2021, com a dissertação intitulada "Efeito da atividade física por meio de duas práticas esportivas na qualidade de sono e vida de crianças e adolescentes: Ensaio Clínico Randomizado".

Como dito anteriormente, aprendi muitas coisas durante o mestrado. Poder tê-lo feito na área da saúde foi o mesmo que abrir maiores possibilidades para atuar no mercado de trabalho, considerando que a Educação Física é vasta em suas áreas de atuação. Mas o trabalho com alunos com deficiência, na qual havia me interessado e me dedicado durante toda a minha graduação em Licenciatura, não foi vivenciado durante o mestrado.

A partir deste tempo ausente do trabalho que desenvolvia por meio do grupo de extensão e estudos na área da educação inclusiva, decidi que não poderia deixar arquivado tudo aquilo vivenciado durante a minha graduação em licenciatura. Portanto, decidi e estabeleci como objetivo pessoal que o meu doutorado seria na área da Educação. Dessa maneira, com o apoio de professores e familiares, além de todo o processo de preparação para retornar à área da educação, com leituras, debates e participação em palestras, em março de 2021 iniciei o doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista) de Presidente Prudente-SP, como aluna bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Relembrar as dificuldades que tive durante os estágios nas escolas, durante a graduação, as intervenções dos projetos de extensão, em adaptar e elaborar planos de aulas; dos relatos de professores colegas de Educação Física sobre os desafios de promover a inclusão, estimulou-me a investigar sobre a formação de professores. Desta forma, as modificações e atualizações nas leis e normas das políticas educacionais, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, bem como o alto número de estudantes com deficiências nas escolas públicas, foram os aspectos essenciais e propulsores para elaborar meu projeto de pesquisa no doutorado, que hoje está estruturado nesta tese final.

Esses pontos me despertam questionamentos na tentativa de contribuir nas discussões para superarmos as contradições e dificuldades impostas pela atual sociedade capitalista, propagadora da desigualdade e exploração social. Desta forma, é necessário que pesquisas sejam desenvolvidas, que fomentem uma formação de professores e educadores pautada na humanização, na inclusão, na valorização

profissional e na emancipação do indivíduo, para que assim eles tenham condições de refletir sobre seu trabalho docente.

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Além da minha experiência acadêmica e profissional, que foi a motivação primária para o desenvolvimento da pesquisa na área da formação inicial de professores de Educação Física e da educação inclusiva com foco em pessoas com deficiência, podemos observar por meio da literatura que a formação de professores, apesar de não ser um tema recente, ainda tem sido pauta nas discussões e debates sobre os fatores que envolvem o sistema educacional no país, na busca de entendermos as políticas educacionais, o papel das universidades e como elas têm feito para organizar e mediar a formação de professores (Gatti *et al.*, 2019).

Ainda conforme Gatti *et al.* (2019), existe um caráter pontual, bem como ela se encontra fragmentada e sem um movimento contínuo. As políticas que formam os professores possuem diferentes sentidos, uma com ênfase no compromisso político dos educadores, outra em desempenhar um papel mais técnico da profissão, e, por fim, na valorização dos docentes dentro da sociedade por sua contribuição no sistema educacional.

Aspectos apontados por Libâneo (2015) no que se refere à formação de professores afirmam que nunca esteve tão atual, por exemplo, as mudanças que ocorrem no sistema educacional, ligadas diretamente às mudanças de aprendizagem dos estudantes, as quais afetam também as formas de ensinar do professor, ou seja, “o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação de professores” (Libâneo, 2015, p. 115).

Em condições atuais, as dificuldades enfrentadas pela profissão docente e os desafios que a cercam é a crítica, a valorização e a desvalorização constante destes profissionais, que geram a perda da identidade, bem como, as diversas situações complexas presente no cotidiano da vida escolar do professor (Barreto; Guedes, 2021). Ainda conforme as autoras, esses dilemas enfrentados pelos professores, confirmam a necessidade de mudanças que surgem a partir da complexidade que envolve todo o sistema educacional, e, a partir disso, deve-se repensar as políticas educacionais, a formação e as práticas pedagógicas.

Outro fator apontado, de acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2017), nos últimos seis anos,

principalmente na gestão do último governo neoliberal, foram adotadas políticas que retiraram os direitos dos cidadãos e, por fim, desmontaram estruturas e ações nas diversas áreas da vida social. Isso reflete consideravelmente no investimento financeiro para o setor educacional, bem como nas políticas educacionais para a formação de professores.

Diante do cenário atual, desenvolvemos as discussões na intenção de superar o retrocesso causado pelos governos anteriores, entre as quais predominam a nova Base Nacional Comum Curricular, atualizações nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduações e, principalmente, as problemáticas relacionadas à pandemia da Covid-19, período que retratou a instabilidade política e econômica no país e no mundo, o que refletiu no sistema educacional brasileiro. De acordo com Barreto e Guedes (2021), se antes os profissionais da docência já sucumbiam aos dilemas vivenciados; atualmente, os problemas se potencializaram com o surgimento da Covid-19, ou seja, a desvalorização profissional, a baixa remuneração e a falta de estrutura para o trabalho, que antes já existiam; no entanto, em 2019, a pandemia nos levava a condições de total impotência para agir sobre tal problema.

Esses desafios e dilemas no processo de formação docente, além dos acontecimentos atuais, também se encontram enraizados e apresentam um caráter histórico, sobre os quais Libâneo (2009) menciona que a atividade docente no ensino superior se depara com os desafios frente às necessidades sociais e individuais de formação profissional num mundo em que ocorrem mudanças constantes. Conforme Libâneo, apresentam-se em nível global ou local, as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e éticas, bem como, todas atuam em conjunto e repercutem na vida social, nas formas de produção e na formação profissional dos indivíduos.

Um outro desafio é a ressignificação das políticas nas escolas e outras instituições de ensino, como nas universidades, as quais, têm se destacado como necessárias. Os currículos e as instituições precisam se adequar às mais variadas culturas de uma forma positiva. “É preciso que as políticas públicas de diversidades² se alicercem na desigualdade como ponto de partida e na igualdade como ponto de chegada” (Martins, 2011, p. 250). Todavia, uma verdadeira prática democrática

² De acordo com Saviani (2014) diversidade pode ser definida como vários elementos reunidos formando uma unidade, de modo que se constrói um conjunto coerente e operante. Deste modo, a melhor forma de respeitar a diversidade dos diferentes locais, povos e regiões, é mantê-los articulados no todo, pois deixá-los isolados, faz degenerar a diversidade em desigualdade.

envolve a participação dos indivíduos na definição do caminho rumo à escola, na formulação de políticas públicas para a área educacional e na construção do sistema de ensino (Martins, 2011).

Saviani (2009) evidencia a existência de outras dificuldades, como a dissociação entre a “forma e o conteúdo”, dentro das faculdades educacionais e instituições de ensino (pedagogia e demais licenciaturas). Para o autor, devido às transições nos modelos educacionais ainda há a tendência em segregar ou desassociar os conteúdos culturais cognitivos dos aspectos didáticos-pedagógicos (valorização dos conhecimentos específicos da área e a experiência somente pela prática), a desconsiderar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, como de fato ocorre dentro das escolas.

“Entende-se, porém, que a docência é uma profissão que está em constante transformação e desta forma passa por processos de construção e desconstrução” (Santos; Passos; Rocha, 2018, p. 175). Assim, a falta de valorização profissional, a falta de estrutura adequada no ambiente de trabalho para os professores, bem como, a necessidade de constante aprimoramento tecnológico, a baixa remuneração e currículos pouco adequados à realidade social, ainda são problemas enraizados, mas que permanecem bloqueando os caminhos para uma educação de qualidade.

Para que possamos compreender o processo de formação docente, é necessário ter claro o verdadeiro papel que cumpre a escola e a educação. Saviani, em sua obra “Escola e Democracia” (Saviani, 1999), afirma que o fator político educacional reside na função de socialização do conhecimento, ou seja, é permanecendo na sua essência, a especificidade de educar, que a educação exerce sua função política. A escola, porém, cumpre sua função política ao promover um ensino que priorize os conhecimentos científicos.

No que se refere à educação inclusiva e suas políticas, estas abrangem todos os alunos, dentro da mesma escola, além disso garante que todos possam ter acesso aos conhecimentos básicos oferecidos por ela (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021). Todavia, ao tratarmos a educação inclusiva e a educação especial, segundo (Saviani, 2009), elas têm sido contempladas nas legislações anteriores e atuais, porém, ao referirmo-nos à formação de professores para atuar nela, a questão permanece em aberto, pois, ainda é vista de forma secundária ou opcional para os cursos de pedagogia e licenciaturas, deixando essa modalidade de ensino desguarnecida, apenas citada em leis, mas sem efetividade prática.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, Brasil (2008) a Educação Inclusiva é pautada nos direitos humanos, que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange as características físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas e culturais.

Para as autoras Cerezuela e Mori (2021), a legislação certamente exerce um papel importante, porém ainda permanece inconclusivo, para que a mesma seja efetivada. É preciso que ocorra uma série de mudanças, sejam elas econômicas, sociais e culturais. Ainda nas palavras das autoras, a sociedade pós-moderna enquanto permanece no estado de crise, carece em reorganizar-se economicamente, e concomitante a este fato, existe o lado em que indivíduos ainda lutam para assegurar seus direitos, enquanto cidadãos livres. Desta forma, precisamos então repensar a quem de fato as políticas inclusivas atendem.

Com isso, para que tal perspectiva educacional seja contemplada, é necessário voltarmos o olhar, para as necessidades reais do cotidiano educativo, uma delas é a formação inicial de professores, e refletirmos acerca dos desafios e dilemas que ainda ocorrem nesse processo de formação (Agapito; Ribeiro, 2017).

Ainda percorrendo as problemáticas que envolvem este objeto de pesquisa, baseado em assuntos relacionados à formação docente, Pletsch (2009) afirma que existe uma precária formação inicial de professores para atuar com os estudantes que possuem deficiência, bem como outras características físicas, psicológicas, cognitivas e também outras habilidades durante o ensino básico.

Corroborando com esta ideia, Manzini (2018) aponta que a área da Educação Inclusiva carece pertinentemente de discussões acerca da formação inicial de professores para uma atuação pedagógica consciente a este público. Diante disso, reforçamos que as políticas que normatizam e sustentam a Educação Inclusiva no Brasil, de certa forma, têm sido mencionadas, porém, conforme Torres e Mendes (2019), ainda são pequenos os resultados eficazes que oferecem subsídios ao professor durante sua formação.

Seguindo as discussões sobre o processo formativo inicial e as políticas existentes para a Educação Inclusiva, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que têm por objetivo orientar a elaboração dos currículos dos cursos superiores, fazendo o recorte das áreas de conhecimento e dos conteúdos específicos de cada formação (Brasil, 1997a). Portanto, o parecer do Conselho Nacional de

Educação (CNE 796/97) orienta todos os cursos de graduação para a adesão das DCN, o que abrange também os cursos de Educação Física. A atualização desta última, CNE/CES n. 6/2018 (Brasil, 2018c), estabelece que a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção profissional, que possui como objeto de estudo, a motricidade humana, a cultura, os jogos, lutas, ginástica, danças, a saúde e o rendimento esportivo, conhecimentos que devem ser colocados à disposição do ensino ofertado para alunos de Educação Inclusiva.

Já no último parecer geral das DCN's, n. 498/2020 (Brasil, 2020), o CNE apresenta uma proposta de prorrogação do prazo (dois anos a partir de 2020), para a nova implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduações. Conforme os motivos já enfrentados, o conselho sugere a mudança para as Instituições de Ensino Superior (IES), devido às dificuldades que as instituições enfrentavam durante a pandemia da Covid-19. O órgão sugeriu que as IES adaptassem seus currículos às modalidades não presenciais e lidasse com os desafios envolvidos na definição de cronogramas de trabalho relacionados às rotinas curriculares (Brasil, 2020).

Consideramos esta disciplina importante nesse processo educacional inclusivo, pois, além de fazer parte das demais disciplinas curriculares obrigatórias da Educação Básica, tem por um dos seus objetivos, garantir um ensino de qualidade para todos os alunos, bem como, busca desenvolver “uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal - lutas, jogos, ginástica, dança e esporte” (Coletivo de Autores, 2000, p. 26).

Sendo assim, compreendemos que a Educação Física não pode estar despreendida das demais disciplinas curriculares, já que as contribuições para a formação integral dos alunos, podem ser dadas mediante essas aulas, que valorizam o movimento, por meio da expressão corporal, do convívio social, do desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, além da aquisição de autonomia do estudante, bem como, é uma disciplina que não deve ser neutra perante o movimento de inclusão (Coletivo de Autores, 2000, Rodrigues, 2003).

Corroborando com esta ideia, em virtude da importância da Educação Física, esta contempla atualmente, os conhecimentos que foram produzidos e disfrutados pela sociedade, no que se refere ao corpo e ao movimento, ou seja, entre esses objetivos, consideram fundamentais as atividades culturais do movimento que,

valoriza o lazer, a criticidade, a autonomia do estudante, as expressões de sentimentos e afetos, a conscientização e promoção da saúde e bem-estar, além da pluralidade cultural do movimento (Brasil, 1997b). Estes princípios norteiam o processo de ensino e aprendizagem do aluno, nas relações sociais dentro e fora da escola e, por fim, na sua atuação dentro de uma sociedade marcada pela diversidade (Coletivo de Autores, 2000).

Diante das perspectivas da Educação Física contribuir para a educação de todos os alunos, devemos pensar que atrelada às ações pedagógicas do professor está ligado o seu processo formativo, dentre o qual, a formação inicial durante a graduação, principalmente, no que se refere a uma formação que lhe dê base para promover a inclusão. Contudo, ainda nos dias atuais, encontramos grandes desafios para que esse processo seja efetivamente contemplado dentro do espaço escolar. De acordo com Krug *et al.* (2017), indo ao encontro do que pretendemos discutir neste estudo sobre a formação inicial de professores de Educação Física, tendo em vista o processo inclusivo, existe uma formação inicial de docentes, pouco fundamentada na inclusão; eles salientam que os professores atuantes encontram dificuldades, inseguranças e incertezas a respeito do processo de inclusão escolar.

Outro estudo evidencia que a formação inicial de professores de Educação Física, atualmente está voltada em instituições esportivas de alto rendimento, caracterizando uma formação tradicional-esportiva, ressaltando ainda que durante a formação inicial é insatisfatória a contribuição que esses futuros professores podem dar a pessoas com deficiência em aulas de Educação Física escolar (Souza; Pich, 2013).

Em uma pesquisa realizada por Faria e Camargo (2018), apresentam-se alguns aspectos identificados na formação inicial de professores de Educação Física (EF), os quais apresentam um número reduzido de disciplinas que discutem a inclusão durante a graduação, e isso faz com que um sentimento de impotência, insegurança, angústia e desamparo, torne-se comum em docentes que tentam promover a inserção de alunos com deficiência nas aulas. Dessa forma, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei 9.394/96 (Brasil, 1996), a universidade tem como função preparar e tornar aptos os discentes que atuarão nos diversos setores profissionais. Desta forma, compreendemos que o seu preparo deve ser dado na sua integralidade durante a formação inicial, mas aprofundado em processo de formação contínua (Brasil, 1996).

Com base nas experiências vividas, das leituras e reuniões, e diante dos problemas mencionados sobre a formação inicial de professores de Educação Física e a educação inclusiva, partimos do pressuposto de que uma formação docente pouco fundamentada no processo inclusivo, dificulta as ações pedagógicas de futuros professores, por não ter sua base teórico-prática pautada neste princípio. Além disso, a fim de compreendermos todo este processo histórico que percorre a formação de professores, pautamos o referencial teórico, as análises e discussões desta tese a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e suas principais contribuições.

Para tanto, defendemos a tese da necessidade de uma formação ampla para o professor de Educação Física que implique a apropriação de teorias pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como, a necessidade de práticas pedagógicas efetivamente críticas e emancipatórias que valorizem todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, pautadas principalmente nos princípios da educação inclusiva e no trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Sendo assim, na próxima página apresentaremos um quadro sobre a organização dos objetivos, geral e específico:

Quadro 1 – Objetivo geral e objetivos específicos

Objetivo Geral				
Analisar o processo de ensino e de aprendizagem da formação inicial de professores do curso de Educação Física, na perspectiva da Educação Inclusiva, pautados nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.				
Objetivos Específicos				
Analisar pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação de professores.	Analisar os documentos normativos, como a DCN de Educação Física (2018), a BNCC (2018) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), com foco na Educação Inclusiva	Verificar com os discentes do curso de Educação Física, assuntos relacionados a sua formação inicial e o processo de inclusão na educação básica.	Analisar quais aspectos teórico-práticos os docentes do curso de Educação Física consideram necessários que os discentes se apropriem em relação à inclusão.	Verificar com o professor da disciplina específica de Educação Física para Pessoas com Deficiência, como ocorre a articulação dos documentos vigentes junto ao PPP do curso e a sua didática e metodologia para trabalhar a inclusão.

Fonte: A autora.

O Quadro 1 destacou os objetivos gerais e específicos, procuramos de uma maneira didática elencar as análises que comporão a seção V desta tese. As análises presentes nos objetivos específicos fundamentam as categorias analisadas.

1.1 Estrutura da tese

Seção I - A seguinte tese está apresentada em seis seções: a seção I refere-se a este texto introdutório, o qual relata as experiências pessoais e profissionais da pesquisadora que contribuíram para motivar a escolha da pesquisa; os problemas existentes relacionados à formação de professores de Educação Física, bem como a tese defendida neste estudo;

Seção II - A segunda seção apresenta os aspectos teóricos-metodológicos deste estudo, em que se utiliza o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para estruturação. Justificamos, pois, a teoria que fundamenta esta pesquisa, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que tem como base teórica o MHD. Ainda nesta seção, os leitores poderão acompanhar os procedimentos da pesquisa, bem como, os instrumentos utilizados nas coletas de dados;

Seção III - Na terceira seção, realiza-se um delineamento histórico sobre a formação de professores a partir da perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. De uma forma geral, foram demonstradas as fases que antecederam este processo, como acontecia a formação de docentes, desde o início da sistematização do ensino, até os dias atuais. Foram utilizados autores da PHC para a discussão da seção e dos principais pontos de contribuição dessa perspectiva teórica para o tema formação em docência com ênfase no trabalho pedagógico junto as pessoas com deficiência.

Seção IV - Na quarta seção, buscamos expor o contexto histórico que envolve o início da disciplina de Educação Física e a relação com o movimento inclusivo. Descrevemos alguns pontos históricos sobre como a disciplina foi se desenvolvendo e as principais influências de países europeus na sua estruturação. Esta parte aborda os aspectos da inclusão/exclusão, que fazem parte das características do curso e que ainda refletem nos dias atuais. Por último, será apresentado um levantamento bibliográfico em bases de dados científicos, a respeito dos estudos publicados com temáticas relacionadas a esta pesquisa.

Seção V - Na quinta seção apresentaremos as categorias de análises e as discussões feitas a partir dos dados coletados. Serão apresentadas quatro categorias: a) Estrutura curricular do curso de Educação Física e a Inclusão; b) A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para Inclusão; c) A inclusão no processo formativo dos discentes e d) A formação do professor de Educação Física nas universidades públicas e o contexto inclusivo. Todas essas categorias serão discutidas com base nos estudos voltados a essa discussão, bem como faremos referências a autores da Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2003; Saviani, 2008, 2009; Libâneo, 2011, 2015; Marsiglia *et al.*, 2017).

Seção VI – por fim, na sexta seção, trataremos sobre as considerações finais desta tese, discutindo como anda a atual formação de professores em Educação Física, as possíveis estratégias e contribuições para a formação inicial, tendo em vista a educação inclusiva, ao final apresentaremos os avanços e limitações deste estudo e defenderemos nossa tese de necessidade de uma formação inicial histórico-crítica na Educação Física para a construção de uma docência efetivamente inclusiva que valorize todos os estudantes.

SEÇÃO II

2 ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A metodologia do presente estudo é fundamentada a partir do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois traz como perspectiva a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para fundamentar as análises das categorias e discussões deste trabalho.

[A PHC] surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2011, p. XV-XVI).

Esse movimento dos educadores brasileiros, ao buscar produzir as ideias marxista de Manacorda³ para dar fundamento à atuação pedagógica e política, esteve totalmente relacionado ao contexto do fim da ditadura militar no Brasil, que aconteceu em meados dos anos 1980, com abertura política e o encerramento da perseguição aos partidos de esquerda (Zimmer; Castanha, 2018).

Desta forma, a PHC tem se posicionado como uma ferramenta de luta dos professores e educadores, gestores e estudantes, em contradição à aceleração e à superficialização e, conseqüentemente, ao rebaixamento da qualidade do ensino público, ou seja, seus pressupostos busca valorizar a escola pública e a apropriação dos conhecimentos científicos oferecidos por ela, para superarmos com a alienação da condição humana marcada pelo preconceito, exclusão, discriminação e a exploração (Silva, 2018, p. 23).

Enfatizando, porém, que o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica visa à mudança da base material da sociedade, é por meio dos aportes teóricos que podemos pensar a formação de professores, ou seja, uma formação que se apresente como forma de resistência aos modelos que almejam a reprodução social capitalista, mas que permaneçam com o compromisso da transformação social (Sousa, 2018).

³ Mario Alighiero Manacorda, nasceu em Roma na Itália, no ano de 1914, Manacorda foi um educador, pesquisador e militante que possibilitou aos trabalhadores, uma educação escolar que fosse capaz de contribuir para a transformação do homem unilateral em onilateral. As produções de Manacorda, O marxismo e a educação (1964), Marx e a pedagogia moderna (1966) e O princípio educativo em Gramsci, foram propulsoras para as primeiras formulações e fundamentações da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani (Zimmer; Castanha, 2018).

Diante disso, pautados nos pressupostos teóricos da PHC, buscamos o conhecimento da realidade concreta de como se constitui o processo de formação de professores de Educação Física. Desta forma, o trabalho do pesquisador requer o movimento do pensamento para além da visão empírica, à qual é apresentado a princípio, o real problema de pesquisa, porém buscando elementos teóricos que auxiliem na análise da realidade que se percebe, para a compreensão da realidade concreta (Netto, 2011).

Ainda conforme Netto (2011, p. 52), o procedimento metodológico pautado no MHD não é um caminho que se reduz apenas a uma sequência de etapas ou técnicas; o mesmo salienta que:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (Netto, p. 52, 2011).

Sendo assim, buscamos nos orientar por princípios norteadores (objetivos) daquilo que nos propomos a discutir, no caso, a formação de professores e a educação inclusiva, buscando explicar as contradições presentes na totalidade do objeto estudado. Em outras palavras, é a própria estrutura e a dinâmica que envolve o objeto estudado que dará condições para o procedimento a ser adotado pela pesquisadora, ou seja, categorizá-los da parte empírica e visível para seguirmos em direção a parte não visível e essencial que se configura nas múltiplas determinações do objeto estudado.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 1), o Materialismo Histórico-Dialético possui uma função ideológica e gnosiológica, ou seja, ambas juntas auxiliam o homem a construir sua própria concepção de mundo e, por meio disto, compreender os fatores pertencentes ao momento real em que vive. Esta filosofia nos permite elaborar nossas ações dentro do contexto social, entender as políticas adotadas por um estado e nos dá a oportunidade de agir para a transformação social.

Em concordância com esses aspectos, uma das interfaces desta pesquisa é evidenciar, nas categorias de análise, o processo pelo qual caminha a formação de professores e professoras de Educação Física, investigando uma instituição específica como a célula que contém a unidade e representa o núcleo do todo, representado pelas outras instituições. Ao final desta tese, após as análises e

discussões, teremos condições de compreender o processo atual da formação docente no curso de Educação Física, tendo como foco central a educação inclusiva e, portanto, voltar nosso olhar para os fatores que cercam essa realidade em questão, e não apenas suas manifestações superficiais.

É essencial analisar o fenômeno em suas partes concatenadas, integradas e multideterminadas para compreendermos o todo. Dessa forma, podemos entender a história daquele objeto e identificar as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, sejam elas avanços ou retrocessos. Entendemos, portanto, esse processo como uma posição específica do pesquisador em relação ao objeto de estudo, permitindo, conseqüentemente, extrair suas múltiplas determinações (Netto, 2011).

Conforme Netto (2011), Karl Marx⁴ diz que, para compreender uma determinada realidade, não se pode apenas se debruçar sobre as primeiras impressões. Ou seja, sem uma análise e reflexão prévia do objeto, absorveremos apenas as impressões aparentes e, em detalhes, a visão caótica do todo, sem alcançar a compreensão da complexidade total concreta. Para que alcancemos a realidade objetiva, é preciso que haja a mediação da análise, isto é, a abstração do real efetivada no plano do pensamento dos pesquisadores. Em o “Método da economia política” (Marx, 2011, p. 76-77), o autor afirma este procedimento, ou seja, o caminho de análise e abstração do real:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo [...]. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Veja que Marx inicia sua análise pelo "real empírico", ou seja, pela parte visível e tangível da realidade. Ele identifica a difícil situação dos trabalhadores nas fábricas

⁴ Karl Marx nasceu em 1818, em Tréveris, na Alemanha, em uma família judia. Filosoficamente, ele foi influenciado por Hegel, especialmente em relação ao método, e por Ludwig Feuerbach, que teve uma influência crucial sobre Marx no que diz respeito ao materialismo e ao conceito de “alienação” humana, que se tornou um dos pilares de seu pensamento. A visão central de Marx considerava o ser humano como um ser natural, social e histórico, percebendo a história como um processo de desenvolvimento através da luta de classes, sob uma perspectiva dialética. Em suas obras, Marx objetivou analisar as contradições lógicas internas do capitalismo (Donário; Santos, 2016, p. 3-4).

durante o início da revolução industrial inglesa, e progressivamente, identifica as diversas dificuldades do processo de trabalho no capitalismo. Marx então alcança a unidade mais fundamental do capitalismo, que é a mercadoria, contendo a célula determinante do próprio sistema capitalista e representando a unidade do modo de produção capitalista. Ao abordar a mercadoria, Marx realiza uma análise detalhada de cada categoria identificada durante a "descida" até a mercadoria e, em seguida, retorna ao trabalhador real da sociedade capitalista, o proletariado existente em sua época. Essa abordagem permite compreender as múltiplas determinações do processo de trabalho alienado e todas as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores.

Diante disso, partindo dessa concepção metodológica, é primordial que o pesquisador(a) oriente suas análises levando em consideração a natureza dialética de todo o processo, em que todas as partes estão inseridas neste conjunto, para que não se distancie, como dito anteriormente, da totalidade do real, e possa compreendê-lo em sua concretude multideterminada. É, portanto, a partir dessa orientação que buscamos organizar e analisar a formação do professor de Educação Física na perspectiva inclusiva, bem como pautar essas análises e discussões utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica como escopo teórico e metodológico. Esta abordagem reconhece a educação escolar inclusiva numa perspectiva materialista histórico-dialética, e, dessa forma, nos ajuda a compreender a Educação Física nesse movimento.

Conforme Kosik (2002, p. 36-37), caminhar da abstratividade para a concreticidade, é entender o movimento do todo para as partes e retornar ao todo para compreendê-lo na sua concreticidade, bem como do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno. A escolha dessa abordagem crítica nos permite analisar o fenômeno social da formação de professores e os fatores que o envolvem, a fim de compreender sua natureza e transcender a ideia do abstrato para o real. Esta abordagem concebe o conhecimento como um instrumento de intervenção social, que traz como implicações as próprias consequências sociais, envolvendo assim a produção do conhecimento científico (Tonet, 2013; Santos, 2020). Duarte (2003) corrobora ao dizer que o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Primeiramente, parte-se do empírico, em que o objeto é apresentado em sua forma representativa imediata. Nesse início, o objeto é visto de maneira caótica, sem clareza sobre sua constituição, sendo ainda um problema a ser resolvido. A partir

desse ponto, chega-se a uma compreensão por meio da análise dos conceitos e abstrações. Entretanto, ao atingir esse estágio, Duarte (2008) indica que é necessário refazer o caminho de volta, agora com uma rica totalidade de determinações e relações. Resumidamente, o processo do conhecimento percorre as vias do indutivo ao dedutivo, do abstrato ao concreto e, por fim, do lógico ao histórico, ou seja, a totalidade, a contradição e a dialética.

Esta lógica do pensamento, nos permite desmembrar a realidade atual do processo formativo de professores, em um curso de Educação Física. Analisar, a estrutura curricular, bem como, fomentar as análises e discussões a partir das concepções dos docentes e discentes, evidenciará o modelo de formação vigente.

2.1 Procedimentos e fases da pesquisa

Primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico que será apresentado na seção IV desta tese. No formato de fluxograma e em um quadro, destacaremos os estudos publicados a partir de 2019 até o ano de 2023. Justificamos este período porque ele compreende o momento em que documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e a Diretriz Curricular Nacional – Educação Física (Brasil, 2018b), foram atualizados. Além disso, ao final de 2019, iniciou-se o período pandêmico da Covid-19, fatores que abrem espaços para discussões devido às mudanças documentais. Os trabalhos selecionados comporão parte das análises e discussões nas categorias que serão expostas no quinto capítulo. Este levantamento nos permite visualizar as proximidades das pesquisas atuais em comparação com o presente estudo, bem como propor possíveis avanços e detectar suas limitações.

Quanto aos participantes da pesquisa, como se trata de um estudo sobre a formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva, investigamos discentes do quarto ano de licenciatura, docentes do curso e o professor da disciplina específica de “Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensorio-Motoras”. Os perfis dos participantes, assim como as informações fornecidas por eles durante as coletas de dados, estarão detalhados nas categorias de análise que serão apresentadas na quinta seção. O quadro abaixo apresenta o número de participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Participantes	Nº Participantes	Instrumentos de coletas
Discentes (4º ano da graduação - EF)	9	Questionário semiaberto
Docentes	3	Questionário semiaberto
Docente da disciplina específica de Educação Física para Pessoas com deficiência	1	Entrevista semiestruturada

Fonte: A autora.

Nota: Legenda: Educação Física (EF).

A respeito das ferramentas para as coletas de dados, utilizamos alguns instrumentos, dentre eles a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008, p. 45), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Dentre as vantagens da pesquisa bibliográfica tem-se o fato de “[...] que permite ao investigador a cobertura de um gama de fenômenos mais amplo, do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Contudo, fora as fontes coletadas a partir de livros e artigos, analisamos alguns documentos públicos, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (Brasil, 2018a), a Diretriz Curricular Nacional – Educação Física DCN, (Brasil, 2018b) e o Projeto Político Pedagógico PPP, (Unesp, 2022) da instituição pesquisada (que serão detalhados na seção cinco desta tese).

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 44) a pesquisa bibliográfica, compreende oito fases distintas: “a escolha do tema; a elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; a compilação; fichamento; análise e interpretação e, por fim, a redação”. Diante do exposto, compreendemos que a pesquisa bibliográfica, é necessária em todas as fases do trabalho, pois contribui e auxilia na sistematização da tese, dissertação, artigos, entre outros. Seguindo esta linha, Gil (2008) afirma que este tipo de pesquisa tem por finalidade atualizar os conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento de um assunto, bem como, fazer síntese de textos já publicados, analisá-los, desvendá-los e recolher as principais contribuições de determinado tema.

Outra vantagem de utilizar o instrumento, pesquisa bibliográfica, é que nos permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos já existentes sobre o tema ou o problema pesquisado. Entretanto, diante dos conceitos apresentados, está pesquisa não se caracteriza como uma pesquisa documental, mas utilizamos de documentos bibliográficos para investigar o fenômeno pesquisado e

fomentar as discussões relacionando com as respostas obtidas dos participantes da pesquisa.

Outra ferramenta utilizada foi a entrevista semiestruturada, com o objetivo de obter as principais impressões do professor da disciplina específica de Educação Física para Pessoas com Deficiência, acerca da temática abordada na pesquisa, sobre a formação inicial e a Educação Especial e Inclusiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 179):

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades [...]. A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Ainda conforme os autores, a entrevista é um encontro entre duas pessoas, para que uma delas, no caso o entrevistador, obtenha informações a respeito de um determinado assunto. Para Goode e Hatt (1969, p. 237), “a entrevista consiste no desenvolvimento, de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”. Para esta pesquisa, a entrevista adotada foi do tipo semiestruturada, ou seja, composta por um roteiro inicial previamente estabelecido, com 13 perguntas para orientar o encaminhamento da entrevista, realizada entre entrevistador e entrevistado.

O roteiro da entrevista passou por análise de dois juízes, que são professores com experiência na área de pesquisa sobre formação de professores e educação inclusiva. Após a primeira análise feita pelos juízes, o roteiro passou por nova reformulação, para reajustar duas questões, que tratavam sobre o Projeto Político Pedagógico do curso pesquisado. Além disso, as formações iniciais dos docentes juízes, é em Educação Física. Contudo, esse perfil de entrevista permite ao entrevistador elaborar perguntas que não estejam no roteiro. Neste estudo, para o registro da fala do professor entrevistado, utilizou-se o gravador de voz de um aparelho celular, bem como foram anotados alguns pontos de sua fala, para que não ocorresse o risco de perdermos as informações.

Por último, outra ferramenta utilizada, após a entrevista com o professor, foi o questionário. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

De acordo com as autoras (Marconi; Lakatos, 2010), este tipo de instrumento possui algumas vantagens, tais como: obtenção de respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas, devido ao anonimato; mais segurança por parte dos participantes, pois sua identidade é preservada; e menor risco de distorção nas respostas, já que não há influência do pesquisador. Para este estudo, foram criados dois tipos de questionários: um aplicado aos alunos e outro aplicado aos professores das disciplinas de práticas esportivas. Ambos os questionários possuíam perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas foram utilizadas para traçar o perfil dos alunos e dos professores, enquanto as perguntas abertas permitiram que os mesmos transmitissem suas opiniões a respeito do tema em questão.

Assim como o roteiro da entrevista, os questionários aplicados, tanto para os discentes do curso quanto para os professores, passaram por análise de juízes previamente selecionados, que possuem experiência e trabalham com o tema desta tese. É importante lembrarmos que para todos os processos de coleta com os participantes, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram orientados sobre os objetivos da pesquisa. Não houve nenhum caso de recusa em participar do estudo.

Para os alunos, o questionário foi aplicado presencialmente, utilizando como espaço uma sala de aula da própria Instituição de Ensino Superior (IES), no bloco do curso de Educação Física, durante a disciplina de “Didática da Educação Física”. É importante deixar claro que houve um agendamento prévio da sala, bem como foi alinhado com a professora responsável pela disciplina para utilizarmos o horário de sua aula para a aplicação do instrumento. Já para os docentes, o questionário foi encaminhado via Google Forms, com um prazo de retorno estipulado em no máximo duas semanas.

No que se refere aos critérios para aplicação dos questionários, optamos por aplicar presencialmente aos discentes devido à maior probabilidade de encontrá-los na instituição, mesmo se tratando de períodos distintos (manhã e noite). Já no que se refere aos docentes, aplicamos via *Google Forms*⁵, pois os docentes não tinham horários disponíveis em comum para responderem ao questionário. Desta forma, após diálogo com os professores, decidimos encaminhar o questionário via *Google Forms*,

⁵ O Google Forms é um aplicativo gratuito do Google, que possibilita ao usuário ou pesquisador criar formulário contendo perguntas abertas e fechadas e que podem ser enviados ao e-mail dos participantes, além de garantir o armazenamento e análise, por meio de gráficos e porcentagens.

para que pudessem ter maior flexibilidade de espaço e tempo para responder às questões, garantindo assim sua participação na pesquisa.

Vale lembrar que, na quinta seção, serão apresentadas com detalhes as perguntas elaboradas para os questionários, bem como fragmentos das falas e respostas dos participantes, para compor as análises e relacioná-las com os estudos já produzidos, demonstrados no levantamento bibliográfico. Além disso, buscaremos elementos nas discussões que sejam embasados a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o que ela traz sobre formação docente, além das contribuições dos dados documentais.

Em resumo, conforme o método escolhido para conduzir este estudo, as categorias de análise serão apresentadas na quinta seção: a) Estrutura curricular do curso de Educação Física e a Inclusão; b) A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão; c) A inclusão no processo formativo dos discentes; e d) A formação do professor de Educação Física nas universidades públicas e o contexto inclusivo. Logo abaixo, apresentaremos um quadro detalhando as fases da pesquisa, bem como, o tipo do instrumento utilizado para as coletas:

Quadro 3 – Resumo das fases das coletas de dados

Fases	Participantes	Instrumentos	Objetivos	Categorias de Análise
1ª – Pesquisa Bibliográfica/Documental (2 anos de duração)	_____	Livros, Artigos, Teses, Dissertações, Documentos.	Analisar pressupostos teóricos da PHC sobre a formação de professores e analisar os documentos normativos (BNCC, DCN, PPP), com foco no tema inclusão.	1ª - A estrutura curricular do curso de Educação Física e a Inclusão
2ª – Aplicação do questionário (15 dias, para aplicação até a devolutiva)	Docentes	Questionário semiaberto online	Analisar quais os aspectos teórico-práticos os docentes do curso de Educação Física consideram necessários que os discentes	2ª – A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão.

			apropriem em relação a inclusão.	
3ª – Aplicação do questionário (2 dias para aplicação)	Discentes	Questionário semiaberto presencial	Analisar as respostas dadas pelos discentes do curso de Educação Física, sobre os assuntos relacionados a sua formação inicial e o processo de inclusão na educação básica.	3ª – A inclusão no processo formativo dos discentes.
4ª – Entrevista do docente (1 seção foi necessária)	Professor da Disciplina específica de “Educação Física para Pessoas com Deficiência”	Entrevista semiestruturada presencial	Analisar a entrevista feita com o professor da disciplina específica de Educação Física para Pessoas com Deficiência, de como ocorre a articulação dos documentos vigentes junto ao PPP do curso e a sua didática e metodologia para trabalhar a inclusão.	2ª - A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão. 4ª – A formação do professor de Educação Física e o contexto inclusivo.
5ª – Estruturação das categorias de Análise (4 meses)	_____	Documentos Normativos, Questionários, Entrevista e Estudos do levantamento das Bases de dados.	Organização e escrita das categorias de análise/resultados.	1ª; 2ª, 3ª e 4ª.

Fonte: A autora.

O Quadro 3, trata-se de um resumo das fases das coletas de dados, desde a as leituras iniciais dos documentos normativos e trabalhos publicados, até a fase final da construção das categorias de análises. Neste, consta o tempo de duração das aplicações dos instrumentos utilizados.

2.1.2 Análise dos dados

As análises foram realizadas na perspectiva Histórico-Crítica, utilizando o método do Materialismo Histórico-Dialético. Esse método de análise permite o conhecimento da estrutura do objeto pela decomposição do todo do fenômeno, reproduz o ideal (como ideia) de sua estrutura, permitindo um conhecimento concreto, ou seja, saindo da dimensão superficial e imediata para uma dimensão real concreta (NETTO, 2011).

Conforme as características do MHD, não apresentaremos uma seção específica para os resultados, pois, a partir do nosso entendimento, os resultados das coletas de dados estão intimamente ligados ao processo de análise, tornando-os apenas um elemento. Ou seja, as análises podem ser feitas a partir da estruturação e organização dos resultados obtidos, sem que haja duas seções separadas para cada elemento.

Sobre a estrutura das análises, primeiramente utilizamos a técnica indicada por Bardin (2011), a leitura flutuante, que consiste no primeiro contato com os materiais e documentos analisados. A princípio, fizemos a leitura de estudos publicados que utilizam o MHD como arcabouço teórico-metodológico, para nos apropriarmos dos conhecimentos do método escolhido. Em seguida, ainda por meio da leitura flutuante, verificamos os documentos principais citados nesta seção (BNCC, DCN e PPP). Nestes documentos, procuramos as palavras-chave 'Inclusão' e 'Educação Física', para focarmos nas buscas e leituras dentro do próprio documento, com exceção apenas do PPP, que foi lido na íntegra para entender a organização e a estrutura curricular do curso.

Para tratarmos os dados coletados com os participantes, foi realizada a leitura flutuante das respostas obtidas em cada questão do questionário, bem como transcrevemos a entrevista, utilizando uma plataforma on-line chamada '*Transkriptor*' (<https://transkriptor.com>), essa ferramenta auxilia na transcrição de áudio para texto. Além disso, para que fossem evitados erros na transcrição, fomos acompanhando a reprodução do áudio juntamente com a leitura do texto transcrito, o tempo total da entrevista foi de 1 hora e 10 minutos, e foi necessária apenas 1 seção. Sobre a estruturação das categorias, conforme detalha o método, buscamos organizar as categorias da maior partícula para a menor partícula, ou seja, olhamos primeiramente

para a formação docente no contexto institucional. Para esta categoria, foram analisados os documentos, principalmente o PPP do curso de Educação Física.

Para a segunda categoria, descemos mais um elemento, ou seja, a visão dessa formação do professor de Educação Física a partir da ótica dos docentes. Ali trouxemos fragmentos das respostas dos professores participantes da pesquisa, bem como fragmentos da fala do professor da disciplina específica de Inclusão. Vale lembrar que, assim como na primeira categoria e nas próximas, os resultados foram apresentados juntamente às análises.

Já na terceira categoria de análise, descemos mais uma partícula, tratamos a formação de professores na visão dos discentes do curso. Nesta fase, trouxemos as respostas dadas pelos estudantes no questionário, e mediante ao posicionamento dos estudantes, foram se concretizando os resultados bem como as análises.

A última categoria de análise foi criada para refazermos este movimento de retorno. Iniciamos a partir de uma dimensão maior, que trata a formação docente em uma instituição, depois em um curso; após, partimos para a percepção dos docentes e, em seguida, a formação docente na perspectiva dos discentes. Por último, como o método indica, refizemos o caminho de volta, pois agora aquela visão caótica inicial foi levada a uma compreensão real e concreta dos acontecimentos.

Diante disso, os resultados, bem como as análises, foram elaborados a partir dos objetivos específicos deste estudo. Entretanto, não foi necessário codificar as categorias, como ocorre em estudos que utiliza outros métodos qualitativos de análise como, por exemplo, a Análise Textual Discursiva (ATD)⁶, para identificar padrões ou temas emergentes; enquanto o MHD enfoca as estruturas sociais amplas a partir das transformações históricas impulsionadas por contradições sociais para estruturar as análises; a análise textual discursiva é mais centrada nas experiências subjetivas e nos significados atribuídos pelos sujeitos (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Outro ponto relevante a ser destacado, sobre a identificação dos participantes na quinta seção, o professor da disciplina de “Educação Física para pessoas com Deficiências Sensório-Motoras”, que realizou a entrevista semiestruturada, será identificado como “Professor entrevistado”; já os professores que responderam o

⁶ A análise textual discursiva é caracterizada como um processo que começa com a unitarização, onde os textos são divididos em unidades de significado. Essas unidades, por sua vez, podem dar origem a outros conjuntos de unidades provenientes da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações realizadas pelo pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2006).

questionário on-line foram identificados como P1, P2 e P3, que caracteriza “professor 1, 2 e 3”. Os discentes entrevistados foram identificados como D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, que corresponde a “Discentes” 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Contudo, durante as seções, especificamente na seção III, traremos uma fundamentação teórica sobre o delineamento histórico da formação de professores a partir da PHC e, em seguida, na seção IV, considerações sobre a Educação Física e o movimento inclusivo. Como elemento da escrita na seção IV, traremos ao final dela o levantamento bibliográfico já mencionado no início desta seção.

No que concerne aos padrões éticos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) n. 55308221.8.0000.5515 em 2023. Além disso, o presente trabalho foi desenvolvido com o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SEÇÃO III

3 DELINEAMENTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para entendermos os processos formativos e a profissionalização dos professores nos tempos atuais, é necessário voltarmos os nossos olhares aos modelos iniciais de formação docente no contexto histórico brasileiro. Desse modo, nesta seção, verificaremos e analisaremos o contexto histórico e as fases que percorreram o processo de formação de professores no país. Pretendemos, por meio do diálogo, lembrar os acontecimentos passados, não com a intenção de resolvê-los, mas para entendermos que os acontecimentos não se constituem de forma arbitrária, mas sim na relação entre eles. Além disso, refazer este movimento de voltar ao passado contribuirá para explicar as circunstâncias presentes no atual cenário dessas formações.

Para tratarmos do assunto da formação de docentes, remetemo-nos ao século XVII, quando o teórico Comenius já preconizava esse processo. Constatamos que o primeiro estabelecimento a desenvolver essa formação foi o Seminário dos Mestres, iniciado por São João Batista de La Salle, no ano de 1684, em Reims (Duarte, 1986, p. 65-66). Porém, foi só no século XIX que a formação docente passou a desempenhar um papel institucional. Posteriormente à Revolução Francesa, surgiu a necessidade de instrução do povo. Foi a partir desse ponto que se iniciaram as Escolas Normais, com o objetivo de formar homens e, minimamente, as mulheres para serem professores. Em paralelo a isso, consolidavam-se naquele período os Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino (Tanuri, 2000, Saviani, 2009).

Todavia, antes do surgimento das instituições destinadas à formação desses docentes para atuarem em escolas primárias, já existiam critérios para selecioná-los, e isso permaneceu concomitantemente a esse processo. Uma vez criadas as escolas normais, elas seriam insuficientes tanto em número de escolas quanto pela incapacidade de atrair candidatos. Ainda de acordo com Tanuri (2000, p. 62), no ano de 1772, foi emitido um alvará que regulamentava a aplicabilidade de exames nos professores para que fossem selecionados. Porém, surgiram consequências, pois ainda era escassa a quantidade de pessoas habilitadas a exercer o magistério.

Em alguns anos posteriores, em 1794, após uma convenção, foi criada a Escola Normal e, em 1795, ela foi instalada em Paris, de acordo com (Saviani, 2009). Neste mesmo período, foram reconhecidas e diferenciadas a Escola Normal Superior, destinada à formação de professores de nível secundário, e as Escolas Normais Primárias, que preparavam professores para atuar no ensino primário. Conforme Saviani (2009), em 1802, Napoleão Bonaparte (1769-1821), após ter conquistado o norte da Itália, instituiu a Escola Normal de Pisa, que seguia o mesmo modelo da Escola Normal Superior da cidade de Paris.

Como dito no primeiro parágrafo desta seção, o Brasil se baseou nos modelos educacionais europeus, mas somente pós-independência a formação de professores é vista por um segmento liberalista⁷ e se cogita também a necessidade de instruir e ensinar o povo. A partir desses pontos, examinando as questões pedagógicas em relação às transformações que aconteceram na sociedade brasileira nos últimos séculos, podemos permear as fases que compuseram a história desse processo formativo no Brasil.

Conforme Saviani (2009), a primeira fase é marcada pelos Ensaios eventuais da formação de professores, de 1827 a 1890. Em praticamente toda a fase colonial, passando pelas influências dos colégios jesuítas, indo para as aulas régias implementadas pelas reformas instituídas pelos portugueses, mais conhecida como reforma pombalina, e prosseguindo para os cursos que foram criados após a vinda de Dom João VI, no ano de 1808, ainda não se manifestava um cuidado com o processo de formação docente. Somente em alguns anos posteriores, em 1927, após decretar a lei das escolas de primeiras letras, são notadas as primeiras preocupações com a formação de professores.

A lei que regia essas escolas determinava que os professores deveriam ser treinados por meio do método mútuo e que eles próprios custeassem os cursos, nas capitais provinciais. Este método mútuo, além de profissionalizar o ensino das primeiras letras, buscava instruir os professores a dominar o método Lancasteriano, que consistia nas quatro operações e proporções; a língua nacional; princípios da moral cristã e elementos da geografia. Além disso, para poder ingressar era

⁷ Mises (2017, p. 35) afirma que, o “liberalismo clássico” defende a liberdade individual, o livre comércio, a propriedade privada e a paz; um dos principais representantes do liberalismo, foi John Locke (1632-1704), um filósofo inglês. John quem sistematizou os fundamentos do liberalismo clássico e defendeu a necessidade de um contrato social que garantisse e protegesse, a liberdade, a vida e os bens.

obrigatório ser maior de 18 anos e saber ler e escrever (Tanuri, 2000). Podemos perceber que se tratava de um modelo exclusivamente prático, sem aprofundamento teórico. Corroborando esta ideia, Saviani (2009) afirma que mesmo buscando o ensino didático, não fica implícito nem se faz referência às questões pedagógicas.

Após proclamar o Ato Adicional de 1834, as instituições primárias pertencentes às províncias foram adotando os formatos de formação nos padrões europeus, mais precisamente os franceses por assim dizer. Iniciou-se com o Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, no ano de 1835, espalhando-se para as outras províncias até o século XIX (Saviani, 2009). De acordo com Saviani (2009, p. 144):

Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Entretanto, as Escolas Normais estavam preocupadas em capacitar os professores com uma formação pautada na especificidade, conforme menciona Saviani (2009). Diante disso, é possível notar que o mais importante, os conhecimentos pedagógicos didáticos, não eram prioridades; as Escolas Normais conduziam seus ensinamentos como os das escolas de letras primárias, ou seja, de forma específica. No currículo, as disciplinas que eram aprendidas pelos futuros professores assemelhavam-se às das escolas de primeiras letras. Outro ponto a observar é que se pressupunha que os professores deveriam dominar apenas os conteúdos específicos, deixando em segundo plano a formação didático-pedagógica.

Partindo para uma breve análise, o fato de seguirmos o modelo europeu é resultado da nossa tradição colonial e também de que o projeto nacional era emprestado à elite de uma formação cultural europeia (Tanuri, 2000). A autora afirma que embora tenha-se permanecido o caráter transplantado em nossas instituições, é possível, através da historiografia recente, articular as questões do contexto nacional e as contradições internas da nossa própria sociedade. Assim sendo, a hegemonia do grupo conservador assemelha-se às primeiras iniciativas para criar as escolas normais, para então desenvolver a sua supremacia e impor seu projeto político.

Desta forma, a via que normalizava a formação de professores conservou-se durante todo o período do século XIX e foi sujeita a controvérsias. Francisco de Paula

Couto Ferraz (1812-1871), presidente da Província do Rio de Janeiro, ilustrava sua posição ao dizer que as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes em termos de quantidade, pois o número de alunos formados era muito baixo (Saviani, 2009). Por isso, quando se tornou ministro do Império, mandou fechar a Escola Normal da cidade de Niterói em 1849 e passou a regulamentar o cargo de professores adjuntos, os quais iriam auxiliar os docentes regentes das classes e, de certa forma, iriam se preparar como professores sem que fosse necessário instalar novas Escolas Normais. Contudo, esta ideia não prosperou, e a Escola de Niterói reabriu em 1859 e os cursos voltaram a ser instalados (Saviani, 2009).

Estabelece-se um novo período que se dá pela expansão do padrão das Escolas Normais e seus estabelecimentos (1890-1932). Considera-se que o funcionamento e a reorganização das Escolas Normais foram fixados a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, de acordo com o Decreto de São Paulo n. 27, de 12/03/1890 (São Paulo, 1890) “Sem que os professores sejam bem preparados, com instruções nos modelos pedagógicos modernos e com recursos científicos adequados às carências da vida atual, o ensino não pode ser considerado eficaz e regenerador” (Saviani, 2009).

Durante este período de 1890 a 1932, nas províncias, as Escolas Normais tiveram suas trajetórias incertas e conturbadas, submetidas a um processo de iniciação, mas também de extinção. Além disso, as questões didáticas do curso eram extremamente simples: o currículo era rudimentar, limitado a apenas uma disciplina pedagógica (Pedagogia ou Métodos Pedagógicos). As condições estruturais dos prédios, bem como a escassez de equipamentos e materiais didáticos, eram alvos de críticas nos documentos da época (Tanuri, 2000). Contudo, diante das preocupações do representante da província de São Paulo, fazia-se necessária uma nova reformulação das propostas da Escola Nova.

De acordo com Saviani (2009), essa nova reforma foi marcada por dois fatores importantes: o enriquecimento dos conteúdos curriculares já existentes e o realce nos meios práticos de ensino. Esses fatores foram incorporados e anexados às Escolas Normais, a escola-modelo. Os reformadores, a partir desses investimentos, acreditavam que se o currículo para a preparação didático-pedagógica não estivesse organizado de forma sistemática, claramente não poderia formar docentes. Esse remodelamento, que acontecia na capital do estado, foi se expandindo para o interior

paulista, tornando-se também referência para outros estados. Enviavam professores para observarem e estagiarem com docentes de São Paulo. Esse novo padrão ganhou força e se ampliou por todo o território brasileiro.

Conforme exposto no parágrafo acima, a escola-modelo de São Paulo passa a ser referência para os modelos já existentes de Escolas Normais, principalmente após a melhoria curricular e a adoção do Método Intuitivo. De acordo com a Lei n. 88, de setembro de 1892, do estado de São Paulo, em relação ao método, estabeleceu-se:

Artigo 6º. Parágrafo 1º - No regulamento que for expedido para execução desta lei, serão minuciosamente especificadas em programas as matérias que constituem o ensino e sua distribuição conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos, OBSERVANDO-SE COM RIGOR OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO INTUITIVO (São Paulo, 1892, não paginado).

O método intuitivo, utilizado pela Escola Normal de São Paulo e que se tornou uma referência, foi uma abordagem pedagógica inspirada nas ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e outros educadores progressistas. Esse método visava proporcionar uma aprendizagem mais natural e eficaz, a partir da "lição das coisas", que "se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos". Pestalozzi enfatiza a importância da experiência direta, da observação e da manipulação de objetos concretos no processo educativo (Zanatta, 2005, p. 171).

Ao prosseguirmos, a história da formação de professores adentra em outro período, marcado pela 'Organização dos Institutos de Educação', que permaneceu de 1932 a 1939. Apesar do novo padrão da Escola Nova ter se firmado a partir da reforma paulista, a expansão não revelou avanços muito significativos, pois permaneceu sob forte influência dos padrões até então dominantes, pautando-se apenas na preocupação com os conhecimentos a serem transmitidos (Saviani, 2009). Diante das condições tradicionais, uma nova fase se abriu para os adventos dos institutos de educação, tornando os espaços dedicados a eles locais de cultivo da educação, não só objetivando o ensino, mas também a pesquisa.

As duas instituições que tomaram a iniciativa foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado e implantado por Anísio Teixeira (1900-1971) no ano de 1932 e dirigido por Lourenço Filho de Oliveira (1897-1970), e o Instituto de Educação de São Paulo, implementado no ano seguinte (1933) por Fernando de Azevedo (1894-

1974), ambos inspirados pela ideia da Escola Nova (Saviani, 2009). Anísio Teixeira, ao expor os motivos dessa nova reforma, afirmou: 'Se a escola normal for de fato uma instituição que prepara o profissional para ser mestre, todos os cursos têm por dever possuir caráter específico que lhes determinará a profissão de ser professor' (Vidal, 1995, p. 65, *apud* Tanuri, 2000).

Portanto, a partir do Decreto n. 3.810 de 19/03/1932 (Brasil, 1932), a Escola Normal passou a ser Escola de Professores. Nos primeiros anos, as disciplinas que compunham a grade eram sociologia educacional, biologia educacional, psicologia da educação, história da educação e introdução ao ensino. Essas disciplinas contemplavam três aspectos:

a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (Saviani, 2009, p. 146)

Outras formações também foram oferecidas pela Escola de Professores, como 'cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários' (Vidal, 1995, p. 67). Assim como o Instituto de Educação Federal, o Instituto de Educação de São Paulo aderiu ao mesmo modelo, seguindo a gestão de Fernando de Azevedo. É possível observar e analisar na citação anterior como a reforma da Escola Nova foi intensificada e passou a dar os primeiros passos para quebrar e desmistificar um modelo tradicional e conservador de fazer educação. Percebemos também que a nova organização buscava abranger as determinações da pedagogia, firmando-se de maneira pontual e trazendo os conhecimentos pautados no teor científico. Buscava-se então a consolidação de um modelo inovador para a formação de professores didático-pedagógicos, permitindo iniciar as primeiras correções nas insuficiências e equívocos causados pelas 'velhas' Escolas Normais.

De 1939 a 1971, inicia-se a fase em que são organizados e implantados os cursos de licenciatura e pedagogia, bem como se consolida o padrão das Escolas Novas. Nessa fase, os institutos de educação passam a ser incorporados às universidades. Em 1934, o Instituto de Educação Paulista passa a integrar a Universidade de São Paulo, e o do Rio de Janeiro é incorporado à Universidade do

Distrito Federal, criada em 1935 (Saviani, 2009). Foi com base nesse contexto que se organizaram os cursos visando à formação de docentes para as escolas secundárias, expandindo-se para todos os estados brasileiros a partir do Decreto n. 1.190 de 1939. Esse decreto, tomando como organização definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituição referência para outras instituições de nível superior. A partir do Decreto 1.190 (Brasil, 1939a), os cursos foram organizados da seguinte forma, '3+1', de acordo com Tanuri (2000), três anos para aprofundamento nas disciplinas específicas das escolas secundárias e mais um ano dedicado à formação do licenciado, com foco na parte didática.

Vale observar que quando se propagou o novo formato de formação em nível superior, perdeu-se o parâmetro de origem, que fornecia uma base científica para a formação de professores, eram as escolas experimentais. Essa orientação prevaleceu também no ensino normal. Com o início da Lei Orgânica do Ensino Normal, n. 8.530 de 1946 (Brasil, 1946), o curso normal passou a ser dividido por ciclos. O primeiro correspondia ao ciclo conhecido como ginásio, que durava em torno de quatro anos.

Nessa fase, formavam-se os professores para lecionarem no ensino primário e funcionaria nas escolas normais regionais. Já o segundo ciclo, denominado colegial e com duração de três anos, formaria os professores para o ensino primário e funcionaria nas escolas normais e nos institutos educacionais (Saviani, 2009; Tanuri, 2000). Além do ginásio e dos colegiais, assim denominados os ciclos, havia também o jardim de infância e a escola primária anexos. Outros cursos também eram oferecidos para a especialização de professores para atuarem no supletivo, educação especial, ensino de desenho e artes, canto e música; assim como os cursos para formar os gestores escolares.

Segundo a afirmação de Saviani (2009), ao serem implantados, os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas centraram-se na formação de professores em um aspecto mais técnico-profissional, estruturado por um currículo em que os alunos frequentassem as disciplinas, mas que dispensasse as exigências de escolas-laboratório. Em análise, esse aspecto gerou uma expressão dualista, em que os cursos de licenciatura fossem marcados fortemente pelos conteúdos culturais-cognitivos, secundarizando os aspectos didático-pedagógicos, ou seja, colocando-os em uma escala de menor importância. Quanto ao curso de Pedagogia, o mesmo foi marcado por uma tensão entre os dois modelos, onde os conteúdos didático-pedagógicos foram entendidos como superficiais, sem que fossem vistos como um

aspecto importante para a eficácia docente. Isso resultou em sua percepção como um elemento qualquer, usado apenas para amparar os conteúdos culturais-cognitivos.

Entre os anos de 1971 e 1996, vivemos a fase que se caracterizou pela "implantação do Magistério e a retirada das Escolas Normais" (Saviani, 2009). Durante o regime militar, devido ao golpe de 1964, o campo educacional passou por mudanças. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, n. 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), as nomenclaturas sofreram alterações, passando de ensino primário e médio para primeiro e segundo grau. Houve também uma nova reestruturação para o ensino de 1º e 2º grau como, por exemplo, a unificação dos ciclos, o ensino profissionalizante, o currículo e a educação para adultos.

De acordo com esse novo quadro, as Escolas Normais já não existiam, sendo substituídas pelo 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Saviani, 2009). Com essa nova organização, o magistério ficou definido em duas modalidades básicas: a primeira com duração de três anos, o que equivale a 2.200 horas do ciclo, habilitando o professor para atuar até a quarta série; e o outro nível para atuar até a sexta série do primeiro grau, com duração de quatro anos, equivalentes a 1.290 horas.

O novo currículo determinava um núcleo comum, conforme Saviani (2009), que era obrigatório em toda a dimensão territorial brasileira, ou seja, destinava-se a uma formação obrigatória geral para o 1º e 2º graus, e a segunda parte era diversificada, em tese, uma formação especial. Observamos que o novo 2º grau surgiu e assumiu o lugar do antigo curso normal. Entretanto, devido a essas modificações, o governo decidiu criar um projeto que desse início aos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Mas de acordo com Cavalcante (1994, p. 59 e 76), esse projeto, apesar de ter alcançado resultados positivos, não manteve uma continuidade no que se refere ao seu alcance quantitativo. Ou seja, ainda era bem restrito, não existindo na época uma política que permitisse ao professor formado aproveitar os recursos oferecidos pelos CEFAMs e aplicá-los em seus trabalhos nas escolas da rede pública.

Conforme a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), para as séries finais do ensino de 1º grau e para o 2º grau, a formação de professores passou a ser de nível superior, eram destinados três anos para o curso de licenciatura curta, e a licenciatura plena quatro anos. Quando foi implantada a lei n. 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), acreditava-se que era necessária uma formação mais rápida e generalista, por isso a carga horária do curso era inferior à categoria de licenciatura plena, ou seja, quem se

formava em licenciatura curta (três anos) poderia dar aula apenas no fundamental I e II, enquanto, quem se formava em licenciatura plena com carga horária superior de mais 180 horas, poderia atuar até o ensino médio, o preparo para a licenciatura plena consistia em um maior aprofundamento nos estudos e pesquisas da área. Entretanto, este formato foi extinto, pois haviam críticas sobre esse modelo de licenciatura curta, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas. Porém, o Conselho Federal de Educação, durante a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96, tornou progressivamente plenas as licenciaturas curtas.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, além da formação com vista à atuação no Magistério, também foi conferida as atribuições às outras especialidades da educação, como, diretor escolar, inspetores de ensino e orientadores educacionais. Em paralelo a essa lei, a partir dos anos de 1980, foi desencadeado um movimento amplo por uma nova reformulação nos cursos de Pedagogia e licenciatura. Segundo Silva (2006), a docência foi adotada como a verdadeira identidade profissional para todos os profissionais do setor educacional.

Desta forma, ainda em 1982, o governo interveio nas questões da formação docente e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). O objetivo desses CEFAMs foi atenuar os problemas detectados em relação às carências na formação de professores (Borges; Aquino; Puentes, 2011). De acordo com Pimenta (1995), esses centros foram se expandindo em quantidade e ofereciam formações integrais, com currículos voltados tanto para a formação geral quanto para a formação específica, dando ênfase às práticas de ensino.

No que se refere aos currículos das licenciaturas, o Conselho Federal de Educação indicava um currículo mínimo a ser cumprido em cada tipo de licenciatura, definido principalmente por disciplinas obrigatórias. Ou seja, o currículo dos cursos de licenciatura privilegiava a formação nas áreas específicas, enquanto a formação pedagógica permanecia somente no final dos cursos (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Porém, especialistas da área educacional, apontavam problemas na formação de licenciados entre o período de 1950 a 1986, assim os autores:

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (Silva *et al.*, 1991, p. 135).

De uma maneira geral, podemos perceber a problemática na formação do licenciado. De acordo com Gatti e Barreto (2009), de um lado temos a formação de especialistas e, de outro, a formação de professores. Ou seja, geógrafo ou professor de Geografia? Matemático ou professor de Matemática? Entretanto, podemos observar que a realidade atual não é tão diferente. Consideremos o curso de Educação Física, que fez parte desse contexto e eventos históricos, mas que atualmente ainda permanece nesta divisão do profissional: ora professor de Educação Física, ora Educador Físico. Este modelo teve início após a promulgação da Resolução CNE/CES n. 07/2004 (Brasil, 2004a), que separava a modalidade de licenciatura e bacharelado, com terminalidades próprias e diplomas específicos.

Dando prosseguimento aos fatos, a chegada dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, entre 1996 e 2006, e a imobilização de professores e professoras nutriram as expectativas de que, ao findar o regime militar no país, as questões relacionadas à formação docente seriam melhor solucionadas. No entanto, após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), as expectativas ainda permaneciam as mesmas e, neste caso, não foram superadas (Saviani, 2009). Tanto os Institutos Superiores quanto as Escolas Normais Superiores foram obrigados a seguir um nivelamento mais superficial, fazendo com que os institutos superiores passassem a ter um perfil de segunda categoria.

Conforme Saviani (2008, p. 218-221), a formação de professores tornou-se mais rápida e de menor custo, por meio de cursos de curta duração. Em um breve diálogo com o autor, é possível observar que os reflexos de acontecimentos anteriores ainda permanecem atualmente, principalmente no que se refere às licenciaturas. Assim, ao realizar um esboço da história, observamos que as constantes mudanças no processo formativo de professores nos revelam um cenário de descontinuidades, mas sem rupturas.

Diante disso, podemos ver que, apesar de as questões didático-pedagógicas terem entrado lentamente nos ideais centrais das reformas educacionais a partir da década de 1930, ainda não as encontramos de forma consistente. De acordo com Saviani (2009) e Tanuri (2000), esses longos períodos da nossa história demonstram que as políticas formativas permanecem estacionadas, sem oferecer um padrão contínuo e encorpado de preparação dos professores.

Partindo dos aspectos teóricos dessa formação, mesmo que os problemas voltados à formação de professores tenham sido identificados a partir do século XIX,

isso não significa que esse fenômeno (formação de docentes) tenha surgido apenas nesse período histórico. Conforme Saviani (2009), antes do século XIX, já existiam escolas reconhecidas pelas universidades desde o século XI e também pelos colégios de humanidades, que se expandiram no século XII. Ainda conforme o autor (2009), algum tipo de formação era dado a esses professores, mas de acordo com registros, essa formação ocorria a partir do “aprender fazendo”. As universidades que incorporaram essa prática dedicavam-se às “artes intelectuais”, que se opunham às atividades mecânicas ou puramente manuais, formando assim professores para as escolas inferiores, a fim de ensinar os conhecimentos que esses docentes iriam transmitir nas escolas.

Ainda na teorização desses aspectos, foi a partir do século XIX que se pensou em organizar as instruções elementares básicas que eram dadas em sistemas de ensino nacionais. Isso deu início a numerosas escolas, e, por isso, sentiu-se a necessidade de repensar a formação de professores. O caminho traçado foi equalizar essa situação, criando Escolas Normais de nível médio, que formavam docentes para atuar no ensino básico, e atribuindo ao ensino de nível superior a formação dos professores para atuarem no nível secundário (Saviani, 2009).

Diante dessas organizações, não podemos deixar de observar os modelos que, até os dias atuais, se contrapõem no que diz respeito ao processo de formação docente. Saviani (2009) menciona o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, que se caracteriza pela formação limitante na cultura geral e no domínio específico da disciplina que o professor irá lecionar na escola. Em contraste, o “modelo pedagógico-didático” é oposto ao anterior, sustentando que a formação de docentes só se torna completa se o foco principal estiver no preparo efetivo da didática-pedagógica.

Quando realizamos a análise desses dois modelos na formação de professores, percebemos que o primeiro predominava nas universidades e em outras instituições de ensino, incumbidas de preparar os professores de nível secundário. Já o segundo modelo era predominantemente adotado pelas Escolas Normais, encarregadas de formar professores para atuar no ensino primário (Saviani, 2009). Ainda conforme o autor, para uma melhor compreensão deste fenômeno, é necessário observar que as universidades, nos seus modelos atuais, são caracterizadas por três elementos: o predomínio do Estado, cuja origem está no modelo napoleônico; a sociedade civil, que traduz um modelo anglo-saxônico; e, no que se refere à autonomia acadêmica, o modelo prussiano.

Neste sentido, nas universidades onde predomina o modelo napoleônico, percebe-se que, por meio da interferência do Estado, elas tendem a seguir o mesmo ordenamento e a utilizar os mesmos currículos formativos. Segundo Saviani (2009), esses currículos tendem a focar no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que conseqüentemente formam professores para o ensino secundário e, de alguma forma, dispensam preocupações com a formação didático-pedagógica.

Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa (Saviani, 2009, p. 149).

Dando seguimento à análise da citação acima, percebemos que os conteúdos pedagógico-didáticos vão ficando à margem da formação em comparação com os conteúdos específicos (culturais-cognitivos). Vale elucidar que, desde que levado em consideração e, de certa forma, adequado a quem irá aprender, o primeiro modelo é suscetível a que todos possam ensinar, além de o modelo pedagógico-didático possuir um caráter antielitista.

Contudo, apesar das influências napoleônicas ou anglo-saxônicas nas instituições de ensino superior, os aspectos pedagógicos vêm ganhando espaço nos modelos organizacionais dos currículos no processo de formação de professores, seja por vias legais e normativas, seja por iniciativas próprias das universidades (Saviani, 2009).

Entretanto, o caminho ainda permanece sinuoso, pois ainda não foi completamente superado o fator de dissociação entre os conteúdos culturais-cognitivos e os conteúdos pedagógico-didáticos, tanto para os cursos de pedagogia quanto para as demais licenciaturas. Esses fatores são importantes no processo de formação docente e, diante desse dilema de desarticulação entre um e outro, o problema persiste. Uma possível solução para o enfrentamento deste dilema, como diz Saviani (2009, p. 151), é "considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal qual como ele se dá no interior das escolas [...]". O autor ainda se refere aos livros didáticos como um meio prático e objetivo para essa articulação, pois são eles que, de maneira acrítica, dão seguimento de forma prática à teoria pedagógica em suas diferentes dimensões.

Em “Formação de Professores e a Didática para o Desenvolvimento Humano”, (Libâneo, 2015), corrobora com as discussões ao falar exatamente dessa dissociação, entre os conhecimentos disciplinar⁸ e o pedagógico⁹, ressalta ainda, que os cursos de licenciaturas que formam professores para as disciplinas específicas (matemática, português, geografia, Educação Física, entre outras), dá-se uma ênfase maior aos conhecimentos específicos (aqueles característicos de cada área como, por exemplo, cálculo, gramática, genética, hidrografia) e pouca atenção aos conhecimentos pedagógicos, que na maioria das vezes está separado da formação disciplinar como um todo, ponto este, que nos preocupa pois são aspectos inseparáveis. Por isso, conforme Libâneo (2015), é importante a busca da interdependência entre a didática e as didáticas disciplinares, para compreendermos as relações entre os conhecimentos pedagógicos e os disciplinares, para que seja realçada na formação de professores uma ligação necessária entre conhecimentos das dimensões pedagógicas e epistemológicas do ensino.

Saviani (2009) ainda explica que, conforme as tendências pedagógicas foram se modificando, os livros didáticos foram acompanhando esse processo, o que permitiria aos estudantes de pedagogia e licenciaturas, por meio da análise desses livros, compreender "os fundamentos da educação diante da crítica pedagógica dos manuais de ensino e, ao final, evidenciar possíveis falhas, seus alcances, limites e qualidades [...]" (Saviani, 2009, p. 151).

Quanto a outras possibilidades para superação, é mencionado por Libâneo (2015) que um sistema de formação de professores precisa assegurar que todo o processo formativo seja pautado nas relações teóricas e práticas mais sólidas, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos-didáticos e aos conhecimentos específicos disciplinares. Libâneo (2015, p. 647) ainda afirma que “os professores precisam estar preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos”; aos domínios pedagógicos voltados ao processo de ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno e dos próprios alunos entre si; aos aspectos metodológicos e didáticos para o uso das tecnologias, bem como, reconhecer as

⁸ Na formação do professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é comum que o aspecto metodológico das disciplinas prevaleça sobre os conteúdos. Nesse contexto, o sentido de pedagógico se reduz a um conhecimento teórico mais genérico.

⁹ Já o conhecimento disciplinar se limita à metodologia de ensino das disciplinas, sem ligação com o conteúdo original.

potencialidades dos alunos e que façam ser incorporadas às suas práticas docente as políticas necessárias para formação do cidadão.

Ao caminharmos para o final desta seção, Saviani (2009) chama nossa atenção para além dos fatores internos das instituições formadoras de professores e suas possíveis soluções emergenciais mais específicas em relação aos currículos formativos. Precisamos também reconhecer que a formação desses docentes não pode ser dissociada dos problemas que envolvem a carreira docente, como salário, jornada e condições de trabalho. Esses fatores estão intrinsecamente relacionados à neutralização do desempenho deste profissional, o que, por sua vez, acaba por desestimulá-los a procurar cursos de formação docente e dedicar-se ao seu processo formativo (Saviani, 2009, p. 153).

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc.

Deste modo, diante das contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica pode nos oferecer, é necessário refletirmos sobre uma educação emancipatória que possibilite "superar a alienação, sendo a educação um instrumento de conhecimento, de apropriação da realidade e de transformação de si e do mundo" (Orso, 2018, p. 84). A "apropriação da realidade" significa que os alunos não apenas aprendem sobre o mundo, mas também desenvolvem um entendimento crítico que lhes permitem interagir com ele de maneira consciente.

Um professor que analisa seu trabalho com base em uma teoria crítica da educação é alguém comprometido em romper com os padrões econômicos, sociais, políticos e culturais do sistema vigente. Além disso, ele participa ativamente do processo de transformação social e histórica (Sousa, 2018).

SEÇÃO IV

4 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO INCLUSIVO

Nesta seção, procuraremos apresentar o marco inicial da implantação da Educação Física e como o movimento da inclusão passou a fazer parte desta disciplina. Apresentaremos um levantamento bibliográfico para identificarmos possíveis produções acadêmicas, como teses, dissertações, artigos e livros publicados, que discutem a formação de professores de Educação Física e a inclusão, temática similar a deste estudo. Como dito na seção anterior, não pretendemos buscar respostas aos acontecimentos passados, mas é importante que retornemos a eles para compreendermos melhor o que acontece atualmente. Refazer esse caminho nos permitirá uma análise mais ampla de como anda a formação de professores de Educação Física para atuação na educação inclusiva.

A formação da identidade da Educação Física passou por longos períodos de modificações até ser reconhecida como é atualmente. Para adentrarmos ao assunto sobre o caminho percorrido pela Educação Física no Brasil, é preciso que vejamos de forma sucinta como a atividade física era vista de acordo com algumas civilizações mais antigas. Manacorda (1996) trouxe em seus estudos as primeiras informações sobre esta disciplina. O autor relata que no Egito, período aproximado entre 2190 a 2040 a.C., a sociedade era organizada em castas, seguindo uma estrutura hierárquica, os indivíduos de alta casta, tinham como prioridade a educação intelectual e a educação física (do corpo); era compreendida como educação intelectual o “falar bem” e como educação física “a prática de natação”. A técnica utilizada na prática da natação possibilitava aos seus praticantes e também aos guerreiros da época, a destreza, o domínio e o equilíbrio corporal.

Assim como no Egito, na Grécia, mais aproximadamente no século I a.C., essas características de um corpo saudável também eram fortemente estabelecidas, quando tinha-se como preceito um corpo atlético e bem treinado para atuar nas guerras; contudo, era necessário que o desenvolvimento moral também fosse trabalhado concomitantemente ao trabalho físico. Já em Roma, em torno do século VIII a.C., o que se pregava era o desenvolvimento da educação moral cívica e religiosa (Santos *et al.*, 2019). Em Roma, a educação foi dada de formas distintas, primeiramente, era oferecida pelo meio familiar, uma educação que era concebida

pelos escravos considerados já libertos e, por último, aquela oferecida por mestres em escolas dedicadas à Educação Física. Conforme afirma Santos *et al.* (2019), o que caracterizava a Educação Física durante o Império Romano, era preparar o homem para a batalha, pois o seu corpo também servia como instrumento e arma. Sendo assim, Manacorda (1996) atribui isso a “uma sistemática organização para a preparação física”.

Logo, ao adentrarmos nos caminhos percorridos pela Educação Física no Brasil, é possível notá-la já no período colonial (1530-1822). As atividades laborais executadas pelos povos nativos possuíam características dos elementos essenciais ligados ao movimento corporal como correr, nadar, saltar, lançar e rolar. Além disso, tais movimentos eram combinados e utilizados para a caça, a pesca e até mesmo durante as batalhas com outras tribos (Santos *et al.*, 2019). Partindo da gênese principal, em que a Educação Física era praticada no seu modelo mais rudimentar, foi somente a partir do século XVIII, e com maior profundidade no século XIX, que a Educação Física passou por um impulso decisivo em relação à sua sistematização e institucionalização como forma de educação no mundo ocidental (Chicon, 2008).

Ainda de um modo mais geral, é importante lembrarmos que a Educação Física foi potencialmente desenvolvida na Europa, local onde foram criados os sistemas de ginástica alemão, sueco e francês, bem como o movimento esportivo na Inglaterra, fenômeno que se espalhou por todos os continentes. Como dito no parágrafo anterior, durante o século XVIII, já se pensava em incluir as atividades corporais no ambiente escolar. Contudo, isso só foi estabelecido no século XIX, com a implantação das escolas de ginástica. Devido a essa ascensão e ao desenvolvimento acelerado das práticas de atividades corporais, esse movimento foi ganhando cada vez mais espaço, e a prática da ginástica foi introduzida nas escolas de ensino formal (Soares *et al.*, 1992).

Os especialistas responsáveis pela sistematização dos primeiros métodos ginásticos foram o alemão Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), o sueco Pehr Henrik Ling (1776-1839) e o francês Francisco Amorós (1770-1848) (Santos *et al.*, 2019). Conforme Chicon (2008), o trabalho desenvolvido por eles, ao aliar a ginástica às demais atividades da escola, fez com que a Educação Física fosse vista como um instrumento importante de aprimoramento físico. Um indivíduo fortalecido por meio do exercício corporal conseqüentemente encontra-se num estado saudável, o que faz

com que esteja preparado para contribuir com a prosperidade da pátria (Bruschi; Eller; Scheneider, 2020).

O objetivo da Educação Física naquele período era desenvolver o cidadão fisicamente e moralmente, adequando-o aos perfis biológicos da ideologia higienista. Esses aspectos biológicos da prática dos métodos ginásticos eram compostos por exercícios seriados, complexos e rígidos. Seguindo essa lógica, quando os instrutores ou professores realizavam tais movimentos, acabavam impondo aos seus alunos que as séries executadas fossem realizadas de forma igual. Conforme Chicon (2008), os movimentos eram estereotipados, feitos com o mesmo nível de intensidade, obrigando os alunos a executá-los de maneira padrão, na intenção de reproduzir os gestos mecânicos produzidos pelo professor. De acordo com Ferreira Neto (1999), o ensino dos conteúdos da Educação Física exigia do professor uma oratória clara e objetiva, movimentos e técnicas precisas. Diante disso, percebemos que as aulas eram direcionadas, desconsiderando as diferenças dos alunos.

Nogueira (1990) afirma que em todo o continente europeu, a influência militar foi decisiva para o início das escolas de Educação Física. No que diz respeito ao Brasil, Ferreira Neto (1999) salienta que entre 1850 e 1930, o país recebeu uma forte influência dos costumes europeus, conduzidos até então por uma tendência higienista. Corroborando essa discussão, Chicon (2008, p. 4) destaca que consequentemente acreditava-se que o povo brasileiro, seguindo esse modelo de organização social, transformar-se-ia em um “novo homem brasileiro”. Dessa forma, a Educação Física seria o meio mais eficaz para adotarmos um perfil higienista e moralista (militarista), para que desse origem a uma nova formação de homens e mulheres daquele período.

Indo ao encontro dos autores anteriores, Castellani Filho (1988, p. 38-39), explicita que:

[...] o que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira.

É possível observarmos que a Educação Física nas suas primeiras iniciativas no Brasil, pontuava em suas propostas pedagógicas, a higiene¹⁰ e a moral cívica¹¹. Mello (2014) cita que a mesma tinha como função livrar a sociedade burguesa das enfermidades que eram “trazidas” pelos trabalhadores. A autora ainda menciona que existiam três aspectos sobre a concepção de educação: o intelectual; o aspecto físico (corpo educado, mente educada) e uma educação tecnológica, em que crianças e jovens deveriam ser ensinados para manusear as ferramentas industriais. Isto marcava uma Educação Física, preocupada e presa, com as mudanças de hábitos e valores que atendiam a nova demanda da sociedade capitalista.

O projeto n. 224 de 1882 (Brasil, 1882), “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública”, recebeu de Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923), um parecer que elucida a obrigatoriedade e recomenda a prática de uma seção especial de ginástica para homens e mulheres, tanto na formação de professores, quanto para as escolas de ensino primário para todos os graus. Este parecer, porém, elencava que a prática de ginástica para as mulheres deveria preservar as “funções” desempenhadas por elas na sociedade, de “mãe/mulher”, responsáveis pela reprodução de filhos. Portanto, conforme Betti (1991), os exercícios ginásticos manteriam as formas físicas do corpo da mulher, dessa forma, continuaria compondo o ideal burguês e a diferença entre homens e mulheres.

Vale salientar que os elementos apresentados no parecer, escrito por Rui Barbosa, evidencia a real preocupação que a classe burguesa tinha, a de regeneração da raça, de procriar filhos saudáveis, para que os homens pudessem defender a pátria como soldados, e filhas mulheres se tornarem exemplo na continuidade de gerar

¹⁰ A tendência pedagógica de Educação Física escolar conhecida como “higienista” foi delineada de modo significativo no final do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, tal época histórica abrangeu o marco da Primeira Guerra Mundial e, no Brasil, o baixo nível de saneamento básico e as mazelas sociais. Para Ghiraldelli Júnior (1988), o desenvolvimento da Educação Física higienista estava ligado às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República. As preocupações da elite brasileira, dentro do pensamento liberal, em relação à saúde, visavam a separação das classes sociais mais privilegiadas das dificuldades sociais que afetavam amplas áreas do país (Silva, 2012).

¹¹ De modo geral, essa abordagem pedagógica militarista foi presumivelmente estabelecida nas escolas com o modelo de práticas corporais chamado de Educação Física higienista, desenvolvido por volta da terceira década do século XX, durante o governo de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) (Ghiraldelli Júnior, 1988). A principal ideia presente na literatura sobre Educação Física sugere que a instituição militar promovia a prática de exercícios físicos sistematizados, que foram adotados pelo setor civil com base em conhecimentos médicos. A saúde e a virilidade, expressas através da força física, acabaram sendo reinterpretadas sob uma perspectiva nacionalista e patriótica (Silva, 2012). No entanto, a moral cívica na Educação Física era fundamentada em um conjunto de valores e princípios éticos, como a disciplina, o patriotismo, a responsabilidade, o respeito e a coragem.

homens fortes para servirem o país. De acordo com Chicon (2008, p. 17), a Educação Física, pensando em atender essas preocupações da elite, torna-se uma excelente ferramenta, nas palavras do autor “ideal para forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar funções específicas na produção”.

Retomar alguns pontos sobre a história da Educação Física nos dará maior clareza ao tratar da educação inclusiva, pois ambas estão relacionados. O corpo belo, atlético e saudável passa a dar espaço aos mais variados biótipos físicos, caracterizando os dias atuais como um espaço de inserção da diversidade humana.

4.1 Discussões sobre o processo de inclusão na disciplina de Educação Física

Ao discutirmos a inserção de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, é importante que retomemos alguns pontos históricos, como a exclusão desse grupo nas práticas dessa disciplina. No início, de acordo com a visão moralista, o ideal sobre os variados benefícios que a ginástica poderia oferecer era propagado pelos médicos higienistas. Essa visão disciplinadora, todavia, influenciou a exclusão de pessoas com deficiências ou com outros tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) das aulas de ginástica, por serem consideradas doentes e que precisavam ser curadas, habilitadas e preparadas (Betti, 1991; Chicon, 2008).

Esse fator era preponderante para que esses alunos fossem encaminhados para instituições especializadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's) e as instituições para surdos-mudos e cegos, a fim de segregá-los (Chicon, 2008; Chicon; Mendes; Sá, 2011). Tais procedimentos caracterizavam-se pelo modelo médico da deficiência, que ainda é possível identificar até os dias atuais, com a subnormalização da pessoa com deficiência. De acordo com Soares (1994), a Educação Física era restrita e acessível a poucos privilegiados. Ainda conforme a autora, esse pensamento higienista de vertente eugênica “atravessa as concepções pedagógicas e contribui fortemente para uma nova construção e reestruturação da Educação Física no Brasil” (Soares, 1994, p. 142).

Betti (1991) segue nessa mesma linha, ao contribuir com discussão afirmando que a Escola de Educação Física do Exército foi a principal propulsora desta função eugênica. Sendo assim, Chicon (2008) corrobora ao dizer que os professores formados nessas escolas colocavam em prática seus ensinamentos, não aceitando os alunos com deficiência e colocando à margem os outros estudantes que

consideravam menos habilidosos. Tendo em vista que a Educação Física consistia de uma base “biologicista e medicalizada”, tinha como objeto de trabalho um corpo puramente biológico, que destituía completamente da sua historicidade.

Diante disso, o Decreto n. 1.212, de 17 de abril de 1939, Art. 19 (Brasil, 1939b), diz que “a) dentro do regime escolar o estudante/candidato deveria apresentar prova de sanidade e; b) submeter-se a rigorosa inspeção de saúde. Winnick (2004, p. 09) ainda descreve a Educação Física neste período (1930 a 1950),

A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam basicamente de atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física. Em muitas escolas, os alunos eram dispensados da Educação Física; em outras, o professor normalmente trabalhava em várias sessões diárias de Educação Física normal. Os líderes da Educação Física corretiva continuavam tendo sólida formação em medicina ou fisioterapia. As pessoas que se preparavam para ser professores de Educação Física geralmente faziam um curso universitário de Educação Física corretiva.

É possível observar que essa disciplina na escola não tinha uma base pedagógica, mas sim médica, na medida em que quem definia ou permitia a participação do aluno eram profissionais formados em medicina ou fisioterapia, por meio de exames e testes físicos, sendo o professor apenas um executor, desempenhando um papel secundário como supervisor dos exercícios. A partir do fragmento anterior, vale ressaltar que a inserção de pessoas, com deficiência nas aulas de Educação Física não ocorria. Ainda hoje, nota-se desinteresse por parte de alguns professores em incluir alunos com deficiência em suas aulas. Devido a esse modelo embasado na eugeniação da raça e promoção da saúde, os alunos com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais tinham pouco ou nenhum espaço na sociedade. Os espaços dedicados a eles eram escolas e instituições como, por exemplo, a escola para cegos e surdos no Rio de Janeiro, no período do Brasil imperial.

Em 1931, mais precisamente no dia 30 de junho, foi lançada a portaria n. 70 pelo ministro Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), recomendando que o Centro de Educação Física do Exército adotasse as diretrizes baseadas no Método Francês, já adotado pelas Forças Armadas desde 1921 (Chicon, 2008). Ainda de acordo com o autor, esse método, denominado "Educação Física Desportiva Generalizada", perdurou aproximadamente até o final da década de 1960 e foi

difundido no Brasil pelo professor Auguste Listello (1918-2010). O objetivo desse método era promover a função social e educativa dos jogos e esportes na formação escolar de crianças e jovens (Cunha, 2020).

Com a influência em grande escala deste método desportivo, Soares *et al.* (1992) mencionam: “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”. Ou seja, o esporte na escola passa a se tornar um prolongamento da instituição esportiva, cuja característica passa a ser o desporto nacional e internacional, jogos olímpicos, bem como o perfil das aulas, que preza pelo princípio do alto rendimento, das competições, recordes, regulamentação rígida, entre outros. A partir daí, o esporte passa a determinar o conteúdo da Educação Física, saindo daquela perspectiva professor-instrutor e estudante-recruta para professor-técnico e aluno-atleta. Diante disso, princípios tais quais produtividade, eficiência e racionalidade são impostos e também defendidos pela Pedagogia Tecnista durante a década de 1970 no Brasil.

Os métodos empregados pela disciplina de Educação Física, seja nos moldes militaristas advindos da ginástica, seja no tecnicista propagado pelo esporte, prezam exclusivamente pelo "fazer", em que a maior preocupação está na eugenia da raça, seguindo uma perspectiva biológica e a-histórica, composta pela produtividade e eficiência (Chicon, 2008). No entanto, esses modelos não apoiavam a inclusão daqueles considerados menos hábeis ou que apresentassem algum tipo de deficiência. Além disso, observando as características dessa disciplina, ela tinha pouca presença no ensino primário, e a formação de professores deixava muito a desejar (Chicon, 2008).

A Educação Física começou a se preocupar com seus conteúdos voltados para pessoas com deficiência no final da década de 1950, e essas práticas específicas ainda eram conduzidas por médicos. Os programas de exercícios eram focados principalmente na prevenção de doenças e, por isso, eram elaborados para promover a correção e a reabilitação (Costa; Sousa, 2004). Mazzotta (2003) corrobora ao dizer que a inclusão da "educação para os deficientes" ou para os "excepcionais", na política brasileira, só aconteceu em tempos mais tardios, no final dos anos 1950 e início da década de 1960.

Chicon (2008) afirma que o conceito de “Educação Física Adaptada” (EFA), surgiu na década de 1950 e foi definida pela, *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)*. Costa; Sousa (2004, p. 09), fazem referência a Pedrinelli (1994) conceituando a EFA:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral.

A Educação Física geral não atendeu de forma abrangente todos os alunos, principalmente os alunos com deficiência. Diante disso, foi elaborado um programa para que os atendimentos fossem oferecidos em espaços próprios e reservados, diferentemente das práticas realizadas com os alunos que não tinham deficiência. No entanto, foi em dezembro de 1961 que a Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu como obrigatória a Educação Física para os cursos primário e médio, ou seja, até os 18 anos. Esse acontecimento tornou-se um dos mais importantes para a área.

Foi na Constituição Federal, Lei n. 4.024 de 1961 (Brasil, 1961), no artigo n. 88, que constou a primeira referência sobre a educação de pessoas com deficiência, conforme o artigo "[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1988, p. 248). Conforme Chicon (2008), a partir daí as conquistas legais das pessoas com deficiência vêm se ampliando, proporcionando a eles maiores condições de convívio e participação ativa dentro da sociedade. Outro marco importante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), conforme o Decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973 (Brasil, 1973), artigo 1º. Este órgão tinha por finalidade promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (termo utilizado para se referir às pessoas com deficiências naquele período).

Com resultados desse movimento, a Constituição brasileira, em 1988, "registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, inclusive os que apresentam NEE's (Chicon, 2008, p. 25). Esse direito refere-se à rede regular de ensino, levando as leis orgânicas estaduais e municipais a aderirem a ela. Conforme a Lei n. 7.853/89 (Brasil, 1989) e mais adiante o decreto n. 3.298/99 (Brasil, 1999b), que regulamentou a Lei n. 7.853/1989, os direitos de acesso à educação especial, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, foram reafirmados. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas adaptações, esses serviços especializados eram oferecidos quando as escolas comuns não podiam suprir as necessidades educativas sociais dos alunos (Brasil, 1999a).

Diante desse cenário, foi organizado em 1994 na Espanha, uma conferência mundial no que se refere a ações ligada à educação inclusiva, a “Declaração de Salamanca”, a qual recomenda, que:

[...] o princípio da [inclusão]” e pauta-se “[...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. (UNESCO, 1994, não paginado)

Partindo dessa perspectiva, é importante deixarmos claro a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Lei n. 10.172/01:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001a, p. 39).

Na Educação Especial, a escola se torna um local de acolhimento adequado e ajustado ao aluno. No entanto, quando se trata de Educação Inclusiva, ela se diferencia da primeira, pois "ela não se caracteriza como modalidade e sim como um procedimento metodológico dentro da educação básica" (Martins *et al.*, 2019, p. 14). Em termos mais específicos:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996- LDB 1694/96- é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (Kassar, 2011, p. 71).

Cientes das diferenças entre as duas nomenclaturas, podemos dizer que as consolidações das leis, por meio das exigências dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), influenciaram para modificar a compreensão acerca do paradigma segregativo na Educação Inclusiva,

visando produzir uma reparação histórica frente aos processos de exclusão escolar (Barbosa; Fialho; Machado, 2018, p. 1).

Promover a inclusão gerou e ainda gera dúvidas, debates e questionamentos a respeito de estratégias que orientam e informam os professores durante sua carreira profissional, sobre "como agir?" e "o que fazer?" para incluir os estudantes, independentemente, de suas diferenças. Chicon (2008) afirma que essa tendência inclusivista preocupa todos os responsáveis por essa formação. No que se refere aos professores de Educação Física, isso não tem sido diferente. Mesmo com adaptações e atualizações documentais que regem e normatizam o ensino para a formação de professores, o fator predominante é a falta ou a insuficiência de assuntos voltados à inclusão escolar durante a formação inicial.

Como mencionado no parágrafo anterior, a formação inicial docente está intimamente ligada ao sucesso posterior do professor dentro da sala de aula. Em uma pesquisa realizada por Rodrigues (2003), constatou-se que a formação inicial em seis escolas de formação de professores em Portugal pouco ou raramente era relacionada com os aspectos concretos da inclusão em Educação Física. Essa realidade não é tão diferente no Brasil, onde somente no ano de 2001, após a promulgação da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, sobre o Plano Nacional de Educação, foi exigido que nos currículos de formação de professores, no nível médio e superior, fossem incluídos conteúdos e disciplinas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais (Brasil, 2001a).

Cabe ressaltar que o fenômeno da exclusão na Educação Física, mencionado no início desta seção, fez-se presente não só na educação básica, mas também na educação superior. Alunos deficientes, obesos ou com baixo desempenho motor eram reprovados no teste de aptidão física para ingressar no curso; porém, essa realidade apenas foi modificada no início dos anos 1990, com a extinção dos testes de aptidão. Isso possibilitou a entrada dessas pessoas no curso, além de deixá-las em condições semelhantes às dos demais alunos (Chicon, 2008).

De forma breve, em comparação com o estudo de Rodrigues (2003), Cunha e Gomes (2017), em uma pesquisa mais recente, afirmam que hoje é possível perceber os avanços na formação inicial dos professores de Educação Física. As leis e normas orientam uma formação mais justa e igualitária, ponto que será abordado com maior profundidade na seção posterior desta tese. Entretanto, conforme as autoras Cunha e Gomes (2017), não é possível dizer que tais problemas foram

extintos por completo. É necessário continuar lutando pelo direito ao acesso, à igualdade e equidade educacional, para que assim todos possam participar de uma sociedade inclusiva, humanizada e democrática.

Diante disso, conforme Landim e Ferreira Júnior (2003), a Educação Física deve oferecer como proposta, o respeito à diversidade humana, seja ela em qualquer das suas expressões, étnica, sexual, biotipo, cor e raça, a fim de aceitar e admitir as variadas diferenças fisiológicas e biológicas estruturais, como agente de enriquecimento cultural. Conforme essa perspectiva, uma aula de Educação Física não é somente adaptar seus conteúdos, para atender alunos com ou sem deficiência, mas é necessário que os objetivos, conteúdos e métodos estejam voltados para a valorização da diversidade humana, para uma aprendizagem crítica e emancipadora, para que assim mostremo-nos comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva. Nessa perspectiva, Mantoan (1997) afirma que os desafios a enfrentar ainda são inúmeros, e todo investimento e preparo para ministrar um ensino inclusivo a todos os estudantes deve ultrapassar as condições reais de estruturação do ensino escolar para alunos com deficiência.

Conforme é apresentado no Currículo do Estado de São Paulo (2019, p. 181):

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos.

Todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, voltado aos conteúdos deve considerar nos alunos todas as suas dimensões (cognitiva, social, afetiva, corporal, ética, inter e intrapessoal), e não apenas executar de forma mecânica e sem consciência os movimentos, mas oferecer condições aos alunos com e sem deficiências, que as diferentes práticas corporais devem ser realizadas de forma autônoma e culturalmente relevante (Strapsson; Carniel, 2007).

Sobre os objetivos da Educação Física, os documentos atuais, como a BNCC (Brasil, 2018a, p. 213) afirmam que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa

concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Diante disso, não podemos negar a importância histórica da Educação Física e da Educação Física Inclusiva. É importante que compreendamos que a diversidade e a bilateralidade entre pessoas com e sem deficiência, ou com outros tipos de limitação física ou cognitiva, "[...] devem ser parte do mesmo espaço-tempo de convivência, para que alcancemos os princípios da inclusão" (Chicon, 2008, p. 32).

Portanto, conduzir esta tese a tratar da formação de professores de Educação Física e da educação inclusiva nos possibilita enxergar as possibilidades e contribuições dessa disciplina no meio educacional e, propriamente dito, no ambiente escolar. Além disso, nortear as discussões pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) facilita compreender os momentos históricos e sociais que a Educação Física passou. Embasada no Materialismo Histórico-Dialético, a PHC parte do pressuposto de que a educação e o trabalho “são atividades especificamente humanas e pertencem ao processo de produção e reprodução da cultura pelo conjunto dos homens” (Tomaz *et al.*, 2016, p. 89). Nesse sentido, como pertencente ao processo de transmissão da cultura, produzida histórica e coletivamente, a Educação Física contribui para a formação da humanidade presente em cada indivíduo singular. De maneira geral, isso denomina-se educação.

O texto a seguir, tratará sobre os estudos recentemente publicados, que abordam as temáticas: formação inicial de professores de Educação Física e a Educação Inclusiva.

4.2 Levantamento bibliográfico em bases de dados científicas, o que temos produzido nos dias atuais?

Falar sobre a formação de professores não é algo recente; estudos científicos vêm sendo produzidos nesta área desde o início dos anos 1980. Devido às mudanças, preocupações e desafios no ambiente escolar, estudiosos da área passaram a se preocupar com os docentes que saíam formados das universidades para atuar nas escolas. Assim sendo, a formação de professores é um fenômeno importante no contexto educacional e deve ser estudada para que se identifiquem os problemas que ainda a cercam. Desta forma, apresentaremos um levantamento bibliográfico feito em

	OR "education inclusive" OR "special education" OR "adapted physical education" AND "covid-19" OR "Covid19" OR "pandemic" OR "SARS-CoV-2" NOT "health"	
P.P.C.	Formação docente” OR “formação de professores” OR “formação de educadores” OR “Formação inicial docente” OR “formação inicial de professores” OR “formação inicial de educadores” AND “educação física” OR “educação física escolar” AND inclusão OR “educação inclusiva” OR “educação especial” OR “Educação física adaptada” AND “pedagogia histórico-crítica AND “COVID-19” OR “pandemia” NOT “saúde” Teacher training” OR “teacher training” OR “educator training” OR “Teacher training” OR “teacher training” OR “teacher education” AND “physical education” OR “schools physical education” AND inclusion OR “education inclusive” OR “special education” OR “Adapted physical education” AND “critical historical pedagogy” AND “covid-19” OR “Covid19” OR “pandemic” OR “SARS-CoV-2” NOT “health”	50 0
TOTAL:		265

Fonte: A autora.

Legenda: Base Digital de Dissertações e Tese (BDTD); *Institute of Education Sciences* (ERIC); *Scopus* e Portal de Periódicos da Capes (PPC).

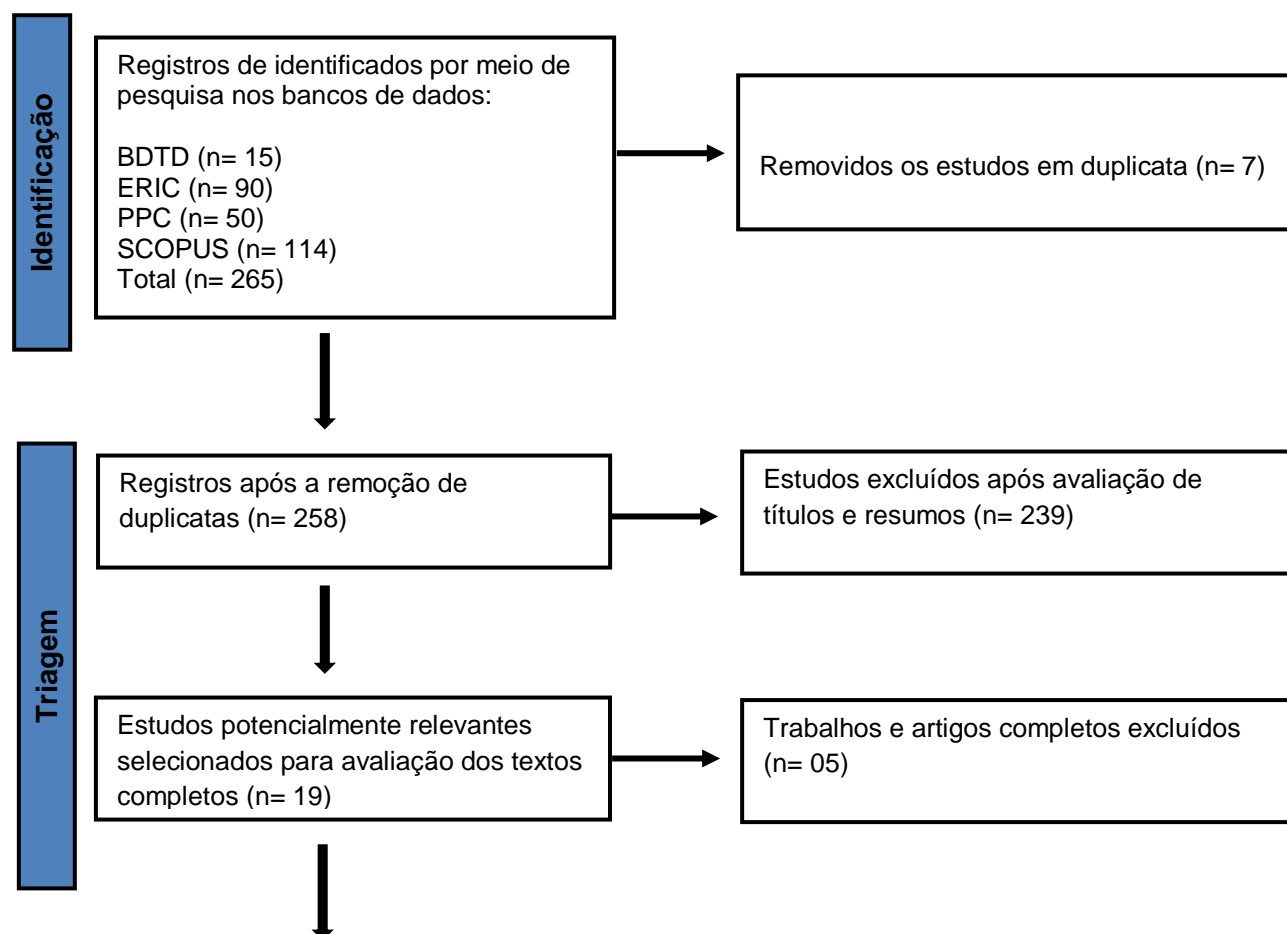
Como podemos observar, nas bases de dados foram utilizadas as “palavras-chaves” nos idiomas, português (“formação de professores”; “educação física” e outras) e em inglês, com a intenção de ampliar os resultados encontrados; porém, com exceção, das bases ERIC e *Scopus*, foi utilizado apenas palavras no idioma inglês (“teacher training”; “Physical education” e outras), pois são bases originalmente internacionais. O operador “*NOT health*” ou “*NOT saúde*”, foi utilizado como filtro em duas bases de dados (*Scopus* e no Portal de Periódicos da Capes), pois estas bases também possuem artigos científicos da área da saúde, e nosso foco eram estudos da área educacional. Conforme foi demonstrado no Quadro 4, o total de estudos achados foi de 265. Após as buscas, foi utilizada uma plataforma chamada “*Rayyan*”, esta plataforma internacional e gratuita é utilizada para organizar os estudos encontrados nas bases de dados, e possibilita realizar estudos do tipo revisão sistemática.

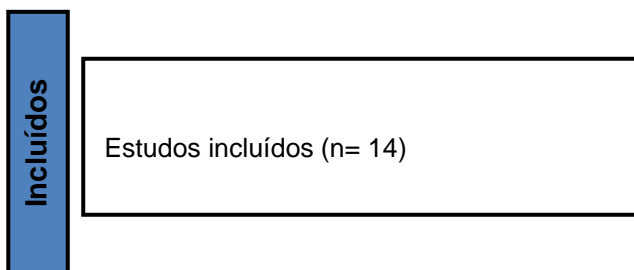
Uma das funcionalidades desta plataforma on-line é identificar estudos duplicados, ou seja, aqueles repetidos dentro da mesma base de dados. Após termos inserido os resultados de todas as bases de dados na plataforma, o passo seguinte foi descartar os estudos duplicados, que totalizavam sete, reduzindo assim o total de 265 encontrados para 258. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos para identificar os possíveis trabalhos que seriam incluídos nas futuras discussões

deste estudo. Quanto aos critérios de exclusão, elencamos cinco pontos: 1– formação continuada; 2- não tratar especificamente da educação inclusiva; 3- não utilizar a PHC como base teórica; 4- formação docente em outra área do conhecimento; 5- formação em Educação Física na área do bacharelado. Outro fator importante a destacar é que, na BDTD, não foram inseridas as palavras-chave “pandemia” ou “Covid-19” nas combinações de operadores, pois, quando eram incluídas nas buscas, o resultado era “0 resultados”.

Na Figura 1 (Fluxograma), mostraremos de forma detalhada como organizamos as buscas. Em números, apresentaremos os estudos duplicados, os estudos excluídos após a leitura dos resumos e, por fim, os estudos incluídos para compor a análise e discussões, após a leitura completa dos trabalhos:

Figura 1 – Fluxograma das buscas nas bases de dados





Fonte: A autora.

Os estudos que foram selecionados após a avaliação farão parte das análises junto aos resultados coletados, presentes na próxima seção. Após a leitura na íntegra, como demonstrado no fluxograma, observamos que dos 14 estudos selecionados, sendo 12 artigos científicos, uma dissertação e uma tese, nenhum deles possui os quatro fatores juntos, diferentemente do que será trabalhado neste estudo. Mais detalhadamente, nenhum deles aborda a “formação inicial de professores de Educação Física, a Educação Inclusiva, a Pedagogia Histórico-Crítica e a pandemia da Covid-19”. Todos os estudos abordam as temáticas separadamente, por exemplo, falam da formação de professores de Educação Física e a inclusão, mas não trazem a PHC como teoria para as discussões, nem tão pouco o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como procedimento metodológico. Outro exemplo a se destacar, apenas os dois trabalhos selecionados da BDTD, sendo eles, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, trazem a PHC como base teórica e o MHD como metodologia de seus trabalhos, porém discutem a formação docente, mas não abordam a educação inclusiva, principalmente em tempos de pandemia.

Contudo, para a próxima seção, utilizaremos os conteúdos textuais para fortalecer o debate deste estudo, bem como comparar alguns pontos como, por exemplo, a atual formação de professores em EF na perspectiva da educação inclusiva, as contribuições da PHC e as interferências causadas pela pandemia mais recente. Deste modo, a seguir exibiremos um quadro, sobre os conteúdos de cada trabalho incluído para análise e discussões:

Quadro 5 – Descrição dos trabalhos incluídos para análise

Base de dados/Ano	Autor(s)	Título
PPC/2020	MARTINS, S. E. S. O; LOUZADA, J. C. A.	Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional
PPC/2019	COVRE, H. R. <i>et al.</i>	Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES
PPC/2019	MARTINS, L.T. <i>et al.</i>	Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?
PPC/2021	GOMES, N. M.; BOTH, J.	Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em educação física. O caso de universidade pública brasileira.
PPC/2020	DIAS, V. B.; SILVA, L. M.	Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura
PPC/2020	CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. C. C.	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura
PPC/2022	SECRETARIA, G. F. M. <i>et al.</i>	Um conhecimento sobre a formação de professores de educação física na perspectiva inclusiva
PPC/2019	SOUSA, S. <i>et al.</i>	O trabalho do professor de educação física com o aluno com deficiência em ensino regular
PPC/2021	FONSECA, M. P. S.	Formação docente em educação física na e para a perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal
PPC/2020	CASTRO, Y. L. B.; <i>et al.</i>	A formação do professor de educação física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista-RR
PPC/2021	OLIVEIRA, P. S.; <i>et al.</i>	Possibilidades formativas em educação física na perspectiva inclusiva
ERIC/2022	NEPANGUE, J. U.; IBAÑEZ, W. T.	Lived experiences of tertiary Physical education teacher in quarantine teaching
BDTD/2019	LUZ; S.F.	Formação de professores e bases pedagógicas: contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de educação física
BDTD/2020	ANDRADE, J. M.	O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica

Fonte: A autora.

Legenda: Base Digital de Dissertações e Tese (BDTD); *Institute of Education Sciences* (ERIC) e Portal de Periódicos da Capes (PPC).

Na exemplificação do Quadro 5, podemos perceber que nenhum estudo da base *Scopus* foi selecionado, pois, após a leitura dos resumos e títulos dos 114 estudos, conforme aponta no fluxograma, nenhum atendeu aos critérios de inclusão, ou seja, todos os artigos abordavam a formação em educação física, mas voltados para a área do bacharel. Na próxima seção, serão apresentadas as categorias analisadas, a partir dos dados coletados da pesquisa de campo, juntamente com as discussões pautadas nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica a respeito da formação de professores, bem como, nos estudos encontrados por meio do levantamento bibliográfico nas bases de dados.

SEÇÃO V

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção, traremos quatro categorias de análises, a) Estrutura curricular do curso de Educação Física e a Inclusão; b) A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão; c) A inclusão no processo formativo dos discentes e d) A formação do professor de Educação Física e o contexto inclusivo. Todas essas categorias serão discutidas com base nos estudos levantados para a discussão, bem como faremos referências a autores da PHC.

Como especificado na Seção II, durante o processo metodológico, vale lembrar que, inicialmente, realizamos leituras prévias sobre a formação inicial de professores, a inclusão e a Pedagogia Histórico-Crítica, para que pudéssemos nos apropriar do referencial teórico. Em seguida, coletamos os documentos normativos (disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura - MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), a Diretriz Curricular Nacional – Educação Física (Brasil, 2018b), bem como o Projeto Político Pedagógico (Unesp, 2022) disponibilizado pelo departamento de Educação Física da instituição pesquisada.

Nos documentos BNCC e DCN, buscamos por palavras-chave como “inclusão”, para que pudéssemos realizar uma leitura e análise mais direcionada. Na BNCC, por serem elencadas todas as disciplinas, focalizamos no conteúdo referente à disciplina de Educação Física. O Projeto Político Pedagógico do curso, fornecido pelo departamento, estava passando por um processo de reestruturação. Desse modo, lemos e analisamos esse documento na íntegra, com a intenção de verificar possíveis alterações como, por exemplo, objetivos do curso, nomenclatura das disciplinas, carga horária e todo o programa de formação.

Como terceiro momento, foram construídos os questionários e o roteiro da entrevista para o início das coletas de dados. Os instrumentos foram previamente avaliados por dois juízes com experiência na área da formação de professores e inclusão. Após a avaliação, os questionários passaram por algumas adequações. A primeira fase da coleta foi a aplicação presencial do questionário para os discentes regularmente matriculados no curso de licenciatura em Educação Física, em ambos

os períodos, matutino e noturno. Após a coleta dos dados dos discentes, encaminhamos os questionários via Google Forms aos docentes, dando um prazo de 15 dias para que respondessem. Por último, realizamos a entrevista com o professor da disciplina específica de “Educação Física para Pessoas com Deficiência”.

Todos os dados extraídos foram analisados de acordo com o método do Materialismo Histórico-Dialético, que permite ao pesquisador construir suas categorias de análise dentro das perspectivas que envolvem o fenômeno pesquisado. Neste caso, buscamos categorizar nossos resultados a partir dos objetivos específicos que fundamentam este trabalho. Como dito na Seção II, diferente das análises de um estudo puramente qualitativo, o MHD não necessita exclusivamente de uma seção específica para "resultados". Conforme vão surgindo os fatos e a compreensão vai se consolidando, os resultados vão se estruturando juntamente com as análises e discussões feitas pelo pesquisador. Entretanto, para todos os instrumentos de avaliação, utilizamos a técnica de Bardin (2011) sobre a leitura flutuante.

5.1 Estrutura curricular do curso de Educação Física e a inclusão

A Instituição de Ensino Superior (IES) selecionada para esta pesquisa é de natureza pública, localizada no município de Presidente Prudente/SP. De acordo com informações do setor de graduação, a instituição conta com onze cursos de graduação. Desses onze cursos, cinco oferecem formação em bacharelado e licenciatura (Educação Física, Geografia, Matemática, Física e Química), com exceção do curso de Pedagogia, que oferece formação apenas em licenciatura, e os cinco restantes oferecem formação apenas em bacharelado.

No que se refere ao curso de Educação Física, sua área cadastrada no Ministério da Educação (MEC) corresponde à área 51, ou seja, este curso pertence à área da Saúde. De acordo com os registros no Projeto Político Pedagógico (Projeto, 2022), o curso teve início no final da década de 1960 e era pertencente ao Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESP). No entanto, devido à urgência em tornar o ensino público na área da saúde na região do Oeste Paulista, houve a encampação por uma universidade pública nesta região em 1988.

Do seu início até o ano de 2011, a modalidade ofertada pelo curso era de licenciatura em Educação Física, posteriormente, no ano de 2012, é implantada a modalidade de bacharelado. Atualmente, as duas modalidades são ofertadas de

forma integral e nos períodos vespertino e noturno, com duração mínima de quatro anos, podendo se prolongar para seis anos. Em relação à carga horária na formação das modalidades, houve um aumento, em comparação com o início da implementação do curso, de 2.265 horas, até a reforma curricular de 1988, que alterou o curso para dois turnos e 3.075 horas-aulas, de acordo com o processo, n. 592/1988/FCT/UNESP (Unesp, 2022).

No que se refere às condições estruturais do curso, o prédio possui quatro salas de aula, três quadras poliesportivas, uma secretaria, uma piscina coberta, um laboratório de anatomia, uma sala de dança, além de outros espaços identificados como laboratórios de pesquisa. Além dos locais exclusivos do curso de Educação Física, o mesmo compartilha uma biblioteca de uso coletivo, com obras da área de licenciatura e bacharelado.

Ao relatar as condições estruturais do ambiente que se instala o curso, adentramos às exigências vigentes do perfil do profissional formado nesta instituição. Conforme o Projeto Político Pedagógico (Unesp, 2022) deste curso:

A licenciatura em Educação Física é direcionada para a formação do professor de Educação Básica e tem a preocupação de prepará-lo para o atendimento das exigências do contexto histórico atual no que se refere à formação plena dos educandos nas dimensões: cognitiva, social, afetiva, motora, ética e estética. A atividade profissional docente, *de natureza científica, pedagógica, técnica, política*, vincula-se aos objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão, apropriação de saberes, valores e habilidades. (Unesp, 2022, p. 4).

Como podemos observar, as esferas que compreendem a formação do professor licenciado se estabelecem nas normativas indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a). Conforme a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2019 (BNC), os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC devem ser requeridos aos licenciandos em sua formação, bem como prepará-los para tal (Brasil, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7).

Pertencente a esta proposta, encontra-se a disciplina de Educação Física, tanto no ensino básico quanto na formação de professores, como mencionado na citação anterior. Em suma, como consta no Projeto (Unesp, 2022, p. 3) e alinhado à DCN (Brasil, 2018b) e à BNCC (Brasil, 2018a), o professor de Educação Física precisa contar com conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que ultrapassem o campo de sua especialidade, para que possa relacioná-los com os contextos de vida de seus alunos. No transcorrer deste projeto, afirma-se que o “licenciado terá uma formação sólida para uma atuação significativa no desenvolvimento de sua prática educativa, voltada para a formação integral do educando” (Unesp, 2022, p. 4).

Conforme Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), ao realizarmos uma leitura ainda que apressada da segunda versão da BNCC, pode-se observar a ausência de referência em relação aos conteúdos, científicos, artísticos e filosóficos. A mesma ainda relata que houve uma ênfase em competências e habilidades voltadas para a adaptação dos indivíduos aos interesses do grande capital. Não só para as áreas citadas, mas certamente uma ausência aos assuntos relacionados à inclusão.

Em se tratando de uma categoria de análise que contempla o currículo do curso de Educação Física, devemos destacar o conceito de currículo e a sua influência no que se refere às ações docentes. Devemos frisar que o currículo é essencialmente importante para a organização pedagógica, pois é por meio do currículo que as instituições educacionais organizam e orientam as práticas pedagógicas. Conforme Sacristán (2013, p. 158):

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Nesta mesma perspectiva, Silva (1996, p. 23) afirma:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é um campo influenciado por ideologia, cultura e relações de poder. De acordo com Moreira e Silva (1997), ideologia pode ser entendida como a

disseminação de ideias que apresentam uma visão do mundo social associada aos interesses de grupos que ocupam posições privilegiadas na organização social. Desta forma, entendemos que o currículo está presente na realidade histórica, social, e cultural, que por vez se reflete em mecanismo didático e administrativo, condicionando a prática à uma teorização. É relevante mencionar que o currículo se constitui como parte fundamental para um projeto pedagógico, pois é ele quem direciona o processo de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, Sacristán (1999, p. 61), faz o seguinte apontamento

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Ferraço (2011) explica que o currículo não tem como objetivo principal resolver dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas sim ampliar as oportunidades de aquisição de conhecimento. Sendo assim, é nisto que reside a função política e social da escola.

Retomando as análises, é importante relatar, em consonância com o que se discute neste estudo, que as exigências feitas pelos documentos na formação de professores, não apenas para a Educação Física, mas também para outras disciplinas, são criticadas por Marsiglia *et al.* (2017). Teóricos da área (Marsiglia *et al.* 2017) afirmam que as novas reformulações criam um certo distanciamento dos conteúdos científicos e sistematizados, concentrando-se mais na capacitação do indivíduo para atender às demandas capitalistas. Isso reflete em todos os campos da educação (Gonçalves, 2018).

Ao analisarmos a dimensão da educação inclusiva no documento do plano pedagógico do curso, foi possível identificar que o currículo está em consonância com as normas vigentes estabelecidas para a formação de professores em licenciatura. Na página 13 do Projeto (Unesp, 2022), disponibilizado pelo departamento do curso, há disciplinas específicas para a educação especial, denominada "Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras", com 60 horas, equivalente a um semestre, oferecida no terceiro ano de graduação na modalidade bacharelado e licenciatura.

Na disciplina de "Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras", os estudantes precisam ter vivência prática na área, totalizando 15 horas de atividades extracurriculares, aquelas desenvolvidas em contraturno ao ensino regular do curso, ou seja, fora da sala de aula. Esta disciplina é oferecida para as duas modalidades (bacharelado e licenciatura). Bem como, após o decreto da Lei n. 5.626/2005, (Brasil, 2005), foi estabelecido como obrigatoriedade a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos currículos dos cursos de licenciatura. Para o curso de Educação Física – Licenciatura, da instituição de ensino pesquisada, ela possui carga horária de 60 horas.

Diante do exposto, alinhada aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física (DCN-EF) e BNCC, está a educação inclusiva, resultando que o curso cumpre com as exigências normativas. Conforme a DCN-EF, a diretriz orienta propostas de formação para que os professores sejam capazes de identificar os interesses, anseios e necessidades, de crianças, jovens, adultos, idosos, bem como pessoas com deficiência, entre outros grupos, com a intenção de planejar, orientar e avaliar os projetos em diversas áreas (Brasil, 2018b).

Durante a entrevista, o professor responsável pela disciplina de "Educação Física para Pessoas com Deficiência" começou relatando seu histórico de formação profissional. Ele possui 13 anos de experiência como docente no curso e 11 anos lecionando nesta disciplina. Além disso, sua formação acadêmica, desde a graduação até a livre-docência, foi centrada na Educação Especial e Inclusiva. Ele também se especializou e atualmente conduz um grupo de pesquisa voltado para tecnologias assistivas e atividade motora adaptada. Quando perguntado sobre a formação inicial de professores de Educação Física e a inclusão, acredita que a BNCC aborda suficientemente a educação inclusiva, ele relatou que:

¹²**Professor entrevistado:** [...] olha, como qualquer outra normatização, eu não vejo grandes diferenças na BNCC com relação a isso. A orientação é que se respeite e que principalmente respeite os marcos da inclusão. O que a BNCC pede lá para o professor? Respeite os marcos da inclusão. Acesso, participação e aprendizagem. Em alguma instância dessa, que o aluno não esteja amparado, é necessário que seja feito o amparo a essas pessoas.

¹² Para preservar a identidade do docente que participou da entrevista semiestruturada, utilizamos o termo "Professor entrevistado" em todos os fragmentos.

Como podemos observar, o professor relata que as normas presentes na BNCC são o suficiente, na intenção de cumprir o seu papel quanto às questões referentes aos processos de inclusão que ocorre dentro das escolas. Contudo, mais adiante, referente ao processo de inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), em outra fala, o mesmo destaca que:

Professor entrevistado: [...] não sei, talvez eu acho que a BNCC poderia estimular a questão da formação do professor voltado aí para os EPAEE's que estão cada vez maiores em porcentagem nas escolas [...].

Portanto, a inclusão de pessoas com deficiências, de fato, tem sido deixada em segundo plano nos documentos mais importantes que regem a educação nacional e, atrelada a essa perspectiva, está a formação do professor. Encontramos, porém, na literatura, uma citação que vai ao encontro do que se discute no fragmento da fala do “professor entrevistado”, não se tratando diretamente da BNCC, mas sim da formação de professores e o que apresenta a Leis de Diretrizes e Bases, Saviani (2009, p. 152-153) afirma que:

Não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A LDB a definiu como uma modalidade de ensino e lhe dedicou um capítulo específico (Cap. V). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. E o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual tratou, com razoável minúcia, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001 [...]. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto.

Relacionado a esse conceito de desvalorização ou pouco interesse pela área da inclusão, especialmente no que se refere à formação de professores, Paoli *et al.* (2023) aponta que a BNCC está intencionalmente estruturada desde as séries iniciais para moldar trabalhadores que cumprem seu papel de contribuintes para os meios de produção e, de certa forma, se apresentam alienados da realidade de suas próprias vidas. Em outras palavras, trata-se de um currículo comum, baseado nos processos produtivos apresentados pelo capitalismo, sustentado pela pedagogia das competências, direcionando a formação de estudantes e professores para um perfil técnico de trabalhador.

Já no trato mais específico, sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, Paoli (2023, p. 15) afirma que:

A BNCC deveria configurar-se como um importante espaço de influência na educação nacional da contemporaneidade, contudo, não possui um ponto de partida auspicioso de diálogo e despreza a oportunidade para orientações, caminhos de organização e implementação do trabalho pedagógico com vistas a inclusão de pessoas com deficiência, e aprendizados culturais. Sendo assim, percebemos na BNCC uma intencionalidade em direção a um trabalho pedagógico com vias genéricas e universais.

Diante do exposto, mesmo após mudanças, adaptações e atualizações dos currículos formativos, ainda enfrentamos algumas barreiras quando o assunto é a inclusão escolar e sua efetividade prática. A Diretriz Curricular Nacional de Educação Física, cuja última atualização ocorreu em 2018, destaca no Art. 15 da DCN-EF a importância da formação docente para atuação na educação inclusiva:

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) **Educação Física Escolar Especial/Inclusiva**; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (Grifo da autora). (Brasil, 2018b, p. 5)

Ao analisarmos o trecho da DCN-EF, podemos observar o "espaço" que existe entre as políticas educacionais, a universidade e a escola. Mais especificamente no curso de Educação Física, percebe-se que, ao longo da história, houve uma maior preocupação no processo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, presente na proposta curricular dos cursos. No entanto, ao adentrar nas universidades e escolas, ainda enfrentamos dificuldades na articulação, materialização, transmissão e planejamento das políticas com os conteúdos. Sabemos que a política curricular é fundamental para estruturar uma sociedade e moldar a forma de pensar dos indivíduos, mas, por si só, não é sinônimo de superação das dificuldades de escolarização, que nem sempre estão relacionadas às concepções curriculares (Santos; Ferreira, 2020).

Mesmo sendo um estudo não recente, a fala de Oliveira (1999) alinha-se aos problemas atuais. O autor chama a atenção para a necessidade de a Educação Física revisar seus conteúdos, além de problematizar e atualizar os conhecimentos clássicos que a compõem, com o objetivo de que a disciplina continue a responder as questões

que envolvem os processos históricos e ganhe legitimidade nos currículos, seja na educação básica ou superior.

Ao retomarmos para a condição estrutural curricular do curso, investigado nesta pesquisa, percebemos que o mesmo contempla no seu Projeto Político Pedagógico, todas as exigências presentes na Diretriz Curricular Nacional, por meio da disciplina de “Educação Física para pessoas com deficiências sensório-motoras” e a disciplina de “Educação Física e Esportes para Pessoas com Deficiências”, de 60 horas e da atividade prática extracurricular de 15 horas, além da disciplina de “Libras”, com carga de 60 horas semi/presencial. Contudo, após a análise do PPP, e mais adiante, das falas apresentadas pelos discentes e os docentes do curso, faz-se necessário repensar a formação para uma educação inclusiva.

Quanto às orientações curriculares, podemos observar nesta categoria analisada que o curso nessa Instituição de Ensino Superior, na qual desenvolvemos nossa pesquisa, caminha em direção ao cumprimento das exigências no processo formativo do professor em relação à educação inclusiva; porém, exige maiores reflexões.

Diante de um fragmento da entrevista feita com o professor da disciplina de “Educação Física para pessoas com deficiência”, no que se refere à formação de professores de EF para atuar na educação inclusiva, “[...] ainda é necessário que a BNCC em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, ofereçam uma maior sustentação a essa formação, bem como, aprofundem nesses documentos normativos, as discussões a respeito das estratégias entre política e realidade social” (trecho da entrevista, 2023).

Desta forma, de acordo com uma perspectiva marxista, a diversidade “é a materialização das determinações que constituem o todo” (Machado, 2010, p. 154), ou seja, em uma sociedade que ainda não atingiu a emancipação do homem, as discussões sobre as diferenças raciais, sexuais, étnicas e físicas ainda se fazem necessárias.

Sendo assim, nós, profissionais da educação, seja nas séries iniciais ou no ensino superior, temos autonomia para eleger criticamente a metodologia que orienta nossas práticas. Mesmo que o caráter dos documentos normativos pese, esta não pode ser a única via de atuação. Portanto, é preciso que lutemos contra o discurso vazio da igualdade para todos, para que ocorram mudanças sociais, valorizando e

promovendo o resgate histórico das minorias sociais, preservando assim a formação humana de alunos e professores.

Na seção a seguir, analisaremos e discutiremos a formação inicial a partir da ótica docente, bem como os conhecimentos necessários para a promoção da inclusão, que estes professores acreditam que seus estudantes devem se apropriar.

5.1.1 A formação inicial a partir da percepção docente e os conhecimentos necessários para a inclusão

Nesta categoria de análise, discutiremos a formação inicial de professores de Educação Física e quais aspectos dessa formação os docentes consideram importantes para que os discentes se apropriem e, futuramente, promovam a educação inclusiva. A formação inicial de professores em Educação Física, nesta instituição, possibilita aos alunos contato e vivências com os mais variados temas, incluindo uma formação voltada para a educação inclusiva. Dentro dessa formação, o papel desempenhado pelos professores é de extrema importância, pois são eles que orientam, esclarecem e preparam os estudantes que serão futuros professores e profissionais da área.

Como mencionado na seção II (aspectos teóricos-metodológicos), detalharemos os aspectos profissionais dos professores participantes desta pesquisa. A princípio, havíamos selecionado dez professores para participarem deste estudo.

O que se pedia era que os docentes tivessem cinco anos de experiência como professores na instituição estudada, pois além de nos apresentar um maior conteúdo em suas respostas do questionário, enviada via *Google Forms* (<https://www.forms.google.com.br>) contendo 15 questões, os docentes haviam passado pelo período de pandemia da Covid-19, ponto que fará parte das nossas discussões nesta sessão.

Sobre os questionários, as perguntas não foram separadas por dimensões; no entanto, seus conteúdos abordaram a investigação quanto ao tipo de formação dos docentes, seus conhecimentos a partir do contexto inclusivo e a didática e o método por eles utilizados durante as aulas no período pré e pós-pandemia. Justificamos o uso do questionário on-line devido às dificuldades em reunir os docentes para a aplicação do instrumento, mesmo individualmente, já que os professores tinham uma alta demanda de trabalho que nos impedia de aplicar o instrumento presencialmente.

Dessa forma, para não perdermos os participantes inclusos no estudo, adaptamos o questionário para o modo on-line.

De acordo com Carvalho, Costa e Souza (2015) e Pedroso *et al.* (2022), entrevistas e questionários on-line já eram empregados em projetos de pesquisa antes mesmo da pandemia, sobretudo porque são métodos econômicos e abrangentes. Outro detalhe, este tipo de ferramenta até mesmo em períodos pré-pandemia já estava em uma alta expansão, devido a sua comodidade e flexibilidade para captar participantes.

Ainda sobre os critérios de inclusão, os demais professores não possuíam experiência com mais de cinco anos como docente na instituição, bem como, não atuaram durante o período da pandemia. Seis desses professores eram recém-contratados, além de se encaixarem como professores bolsistas (alunos de pós-graduação), que ministram aula em um período curto de tempo (um semestre), nas disciplinas sem professores regentes.

Outro critério de inclusão foi que o professor lecionasse disciplinas esportivas, com a justificativa de que essas disciplinas estão fortemente presentes nos conteúdos da escola em uma aula de Educação Física. Entretanto, apenas três professores e o professor da disciplina de “Educação Física para pessoas com Deficiências Sensório-Motoras”, atendiam essas exigências.

Dos três professores, dois deles ministram aulas de duas a três disciplinas no curso, o que aumenta as investigações quando relacionamos as disciplinas esportivas presentes na grade curricular. Por exemplo, um professor é docente há mais de dez anos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Licenciatura, Voleibol e Atividades Aquáticas. Outra professora possui nove anos de experiência nesta IES e ministra aulas nas disciplinas de Handebol, Futebol, Futsal e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por último, uma professora que possui 35 anos de experiência como docente ministra aulas nas disciplinas de Educação Física Escolar I e Práticas Curriculares na Educação Infantil. Estas últimas, como pode perceber, não se caracterizam como disciplinas esportivas; contudo, por se tratar de uma pesquisa cujo alvo é a Educação Física escolar, incluímos essa professora como participante da pesquisa. Vale lembrar que os professores participantes são docentes nas duas modalidades: bacharelado e licenciatura.

Para adentrarmos nas análises e discussões, buscamos primeiramente verificar os possíveis conhecimentos dos professores referentes ao conceito de

educação inclusiva, conforme os três “Professores”¹³ participantes, as respostas foram as seguintes:

P1: Situações de ensino, aprendizado e formação que se molda de forma contextual e que proporcione o acesso a todos os participantes.

P2: A educação que garante a participação de todos de forma igualitária, nas quais todos têm protagonismo e todos têm oportunidade de apresentar seus pontos fortes e fracos.

P3: Educação Inclusiva é uma possibilidade no cenário educativo de acolher as diferenças existentes em todos os contextos. Destacando, que não se refere apenas a pessoas com deficiências, mas sim todas aquelas que por um determinado motivo, possa ser excluída

No que se refere à concepção dos professores a respeito do conceito sobre educação inclusiva, observamos que todos de maneira incisiva, relatam que a educação inclusiva compreende a “participação de todos no meio educacional de forma igualitária”. Em consonância com a literatura, Secretaria *et al.* (2022, p. 64), afirma que “a educação inclusiva tem a finalidade de promover o direito de todos à educação (acesso, permanência e aprendizagem)”. Diante disso, é possível notar que os docentes apresentam uma concepção que está fundamentada na literatura, ou seja, relata com propriedade a sua finalidade e seus benefícios.

Uma escola inclusiva, busca valorizar o respeito às diferenças e às particularidades e possibilita a todos um enriquecimento social e humano, permitindo que todos os alunos tenham conhecimento da realidade que os cercam. Considerando os conhecimentos dos docentes formadores a respeito da inclusão e outras práticas educativas, buscamos relacionar a pergunta anterior à pergunta seguinte, nela pretendemos verificar os saberes necessários que os professores acreditam que seus alunos necessitam ter durante sua formação.

Conforme (Silva Neto *et al.* 2018, p. 86),

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística,

¹³ Para manter o anonimato e a segurança dos participantes, identificaremos, como, “P1”, “P2” e “P3”, que caracteriza professor 1, 2 e 3. De acordo com Despret (2011) a exposição dos nomes pode ser vista como uma violência para os participantes, que por vez quebra uma relação de confiança entre os indivíduos e o pesquisador, além disso protege o pesquisador, já que este tem o poder de reproduzir as falas dos participantes.

democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos [...]

Esse movimento inclusivo visa transformar a escola, deixando de lado a homogeneidade e abraçando a heterogeneidade, para que a escola deixe de ser um espaço de discriminação e se torne um ambiente inclusivo e aberto a todos (Martins, *et al.* 2008). Seguindo esta mesma perspectiva, Mantoan (2003) afirma que o aspecto mais crucial do conceito de inclusão escolar é que todos os estudantes, sem exceção, devem estar nas salas de aula do ensino regular. Portanto, é necessário que não fiquemos presos ao discurso somente da igualdade, mas sim estabelecer metas de agir sobre os problemas que ainda enfrentamos dentro do contexto educacional.

Todavia não faz parte da mesma dimensão a educação inclusiva e a educação geral? Por isso, traremos durante toda a categoria, os fragmentos das respostas dos docentes pesquisados, com a finalidade de compararmos os conteúdos. Deste modo, a fim de investigarmos sobre os conhecimentos necessários que um professor de Educação Física necessita ter, os docentes relataram da seguinte forma:

P1: Conhecimentos sobre o crescimento, desenvolvimento humano; Anatomia e fisiologia humana; Metodologia de ensino/Didática Geral e da Educação Física; Estágio supervisionado; Medidas e avaliação em Educação Física; Vivência em ações interprofissionais; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Práticas da cultura corporal de movimento (convencionais e não-convencionais).

P2: Pedagogia do esporte, conhecimento das fases da vida (infância, adolescência, adulta e velhice) no contexto da aplicação de atividades pedagógicas, gestão escolar, conhecimento/noção da legislação vigente e dos documentos norteadores da prática docente.

P3: Todos os conhecimentos específicos da área e não apenas o pedagógico, mas para além disso, necessita se apropriar de conhecimentos que possam contribuir para formação holística.

Bem sabemos a importância dos conhecimentos para a aprendizagem e desenvolvimento da consciência humana; no caso do processo formativo de professores de Educação Física, observamos, por meio das respostas acima, que os docentes consideram essencial uma base de conhecimentos amplos, das diversas áreas que compreendem a Educação Física. De acordo com Brasil (2004a), a formação é dividida em conhecimentos gerais e específicos. No decorrer da formação ampliada, que serve para as duas modalidades, licenciatura e bacharelado, devem

ser garantidos aos discentes do curso os conhecimentos referentes aos marcos históricos e sociais, biológicos do corpo humano, e a produção do conhecimento tecnológico e científico. Conforme Ziliotto *et al.* (2015, p. 1):

O conhecimento que se obtém na graduação certamente não é igual ao efetivado na prática escolar. Cabe a cada professor desenvolver e ampliar o conhecimento específico obtido na graduação e transpô-lo de forma didática na prática escolar.

Partindo dessa perspectiva, Gariglio (2010) afirma que se faz necessário aproximar as discussões que envolvem a educação e suas dimensões como os conhecimentos, a formação docente e as práticas pedagógicas ao contexto que envolve a Educação Física. Podemos considerar nesse contexto a possibilidade de abordar um retorno à didática, além de repensar o processo de formação docente, ou seja, de mover novamente as questões didáticas para o centro do debate pedagógico, agora de forma crítica, ou até mesmo de uma nova interpretação da didática no âmbito da Educação Física. (Caparroz, 1997; Bracht, 2002).

Entretanto, nas três respostas, não fica evidente a educação inclusiva ou a educação especial como um quesito obrigatório para a formação humana. Eles relatam a importância do aporte de conhecimentos pedagógicos e biológicos, mas, mesmo que de forma não intencional, não citam a educação inclusiva. Todavia, a fim de fomentar as discussões, complementamos a pergunta anterior, fazendo o seguinte questionamento: “O que pensam da atual formação de professores de Educação Física em relação à educação inclusiva?”

P1: É **insuficiente** para o exercício profissional. O assunto deve ser ampliado e analisado em todas as disciplinas. (grifo do participante)

P2: O curso no qual eu leciono possui disciplina específica que aborda conteúdo da Educação Física adaptada, atendendo à legislação vigente. Em complemento, existem oportunidades de atuação nessa linha por meio de grupo de estudo, projetos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, considero que a formação na universidade pública, pode dar oportunidades e embasamento para a atuação do futuro profissional de Educação Física, seja no contexto escolar ou fora dele.

P3: O marco regulatório está delineado, no entanto, não é um processo a curto prazo, é preciso tempo, para alterar o paradigma histórico e cultural presente na sociedade, e por consequência na escola.

Como podemos notar ao comparar as respostas, observamos que os professores P1 e P3, com exceção do professor P2, relatam que na instituição em que

lecionam, o tema da educação inclusiva e especial é abordado, respeitando os marcos legais do processo formativo. Entretanto, é necessário que o tema seja melhor difundido. Para o P1, o que se vive dentro da universidade é "insuficiente" para o exercício profissional. O P3 afirma que o "marco regulatório está delineado, mas não é um processo a curto prazo". Por outro lado, o professor P2 salienta que o "curso possui uma disciplina específica de Educação Física Adaptada, portanto, existem oportunidades de atuação nessa linha".

Na intenção de fomentar as discussões, Martins e Louzada, (2020) afirmam que embora existam disciplinas na grade curricular dos cursos de Educação Física voltadas para a educação inclusiva e especial, o estudo realizado pelos autores aponta que para dar conta da complexidade do processo educacional voltado a este público, é necessário avançar na revisão dos conteúdos e na ampliação das cargas horárias ministradas.

Partindo desse princípio, segundo Martins *et al.* (2019), após uma pesquisa com professores recém-formados da rede pública de ensino em 15 escolas da cidade de São Paulo, afirma-se que 69% dos professores investigados na pesquisa mencionada não possuem preparo suficiente para atuar com Educação Física Inclusiva. Isso confirma a hipótese de que muitos professores ainda saem das universidades despreparados para atuarem neste contexto. Diante disso, pode-se citar Mantoan (2001, p. 23), quando ela afirma que o sucesso da inclusão de alunos, sejam eles com deficiências, sejam eles alunos pobres, alunos que trabalham, ou seja, alunos que pertencem a grupos minoritários e discriminados, depende da capacidade de adaptar as práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes para alcançar progressos significativos.

Portanto, é imprescindível que os conhecimentos necessários para que o professor atue de maneira efetiva em suas práticas educacionais sejam trabalhados na sua totalidade, mantendo uma íntima relação com os conteúdos didáticos. Além disso, é fundamental levar em consideração as condições reais daqueles que desempenharão o papel de aprendizes. Seguindo essa linha de raciocínio, a próxima fala do professor entrevistado salienta o trabalho que precisa ser desenvolvido pelos professores, pois isso está embutido nos conhecimentos necessários do futuro professor de Educação Física:

Professor entrevistado: [...] o trabalho não pode ser isolado, é preciso que todas as disciplinas se dediquem ao processo de inclusão, falar sobre, problematizar, levantar questionamentos por parte dos alunos, é um trabalho coletivo, né. Mas ainda está um pouco longe de se alcançar, este trabalho em conjunto. Inclusive a literatura defende um trabalho entre todo o corpo docente, para que se efetive o aprendizado em atividades educativas inclusivas, na formação dos professores.

Corroborando com esta fala, Taffarel (2015, p. 267) em uma entrevista, afirma que:

A seleção e organização de conteúdos não é uma tarefa simples e fácil, porque a seleção do conhecimento implica nos rumos da formação. É uma tarefa que não se faz só. É uma tarefa coletiva. Exige coerência com o objetivo de promover a compreensão e atuação na realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Para tal propósito, o trato com o conhecimento a partir da perspectiva Crítico-Superadora de ensino, orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, se orienta por meio de alguns princípios curriculares, tais como: a) a relevância social do conteúdo, este a seleção dos conhecimentos, precisa estar vinculado com as determinações sócio-históricas do aluno, todavia, possibilitando ao aluno uma leitura real do meio, através das contradições, dos conflitos e da luta de classes; b) a contemporaneidade do conteúdo, que coloca o aluno de forma ativa no processo de aprendizagem; c) adequar os conhecimentos às possibilidades sócio cognoscitivas dos alunos, ou seja, é a partir dos estágios de aprendizagem que os conteúdos vão ficando a disposição do aluno, bem como, o professor que é responsável pelo processo de transmissão/apropriação dos conhecimentos, cria possibilidades para que este processo se materialize e atinja os níveis mais complexos do pensamento; d) os conteúdos são simultâneos à realidade, por exemplo, nesta fase, os conhecimentos são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, só mudando as unidades didáticas; e) as referências dos pensamentos são incorporadas, significa organizar essas referências, visando aprofundá-las e ampliá-las e, por último; f) o conhecimento é provisório, ou seja, está numa constante atualização, referente aos aspectos da realidade (Coletivo de autores, 2000).

Assim se faz em todas as fases; deste modo, o que podemos compreender é que o conhecimento se torna um movimento constante, e passamos por ele cotidianamente, devido às nossas relações sociais e à construção do pensamento

realizada de forma coletiva, seja na infância, adolescência ou na fase adulta. Sendo assim, quando os professores mencionaram, em suas respostas ao questionário e na fala do professor entrevistado, dão ênfase à importância da aprendizagem ampliada feita de forma coletiva e que aborda diferentes temas, inclusive a educação inclusiva, refletindo significativamente na formação profissional dos estudantes de Educação Física.

Diante da realidade desta pesquisa, buscamos informações a respeito de como se efetiva o processo de formação inicial do professor de Educação Física tendo em vista a educação inclusiva. Desta forma, procuramos até agora analisar as concepções dos docentes referentes a essa formação. Entretanto, é importante verificarmos a fim de atingir os objetivos deste estudo, como os docentes conduzem suas disciplinas a partir da perspectiva apresentada.

Uma questão levantada aos professores, presente no questionário, vai ao encontro do que procuramos, quando indagamos se: “em algum momento durante suas aulas, você já abordou a inclusão para alunos com deficiência?” Obtivemos como respostas:

P1: Sim. Exemplo. Estudante com baixa visão e audição. Solicitamos ao aluno que reportasse suas dificuldades e como poderíamos ajudar/melhorar. Com a ajuda de colegas de turma, organizamos uma cartilha orientadora para todos os professores. Todavia, ainda assim não conseguimos propiciar a inclusão amplamente, mas avançamos.

P2: Eu tive uma aluna com baixa visão, mas na época não exigiu tantas alterações na aula. Essa aluna com o passar dos anos, teve maior perda da visão e exigiu, não em disciplina esportiva, a adaptação da aula teórica, como falar com clareza, usar fonte em slides que não fossem muito detalhadas e fazer um acompanhamento mais próximo para garantir que a aluna tivesse suas dúvidas sanadas.

P3: Não, porque no curso há uma disciplina específica, com conteúdos específicos sobre o tema. (Grifo da autora)

Ao analisarmos este fragmento, observamos três respostas com concepções diferentes. O professor 1 responde que "sim, já trabalhou conteúdos de suas aulas voltados à inclusão de pessoas com deficiência". Por outro lado, o professor 2 não especifica propriamente dito o trabalho com inclusão nos seus conteúdos, contudo, ele apresenta uma experiência vivida por ele, ou seja, por ter em sua turma uma aluna com "baixa visão", precisou criar adaptações e estratégias para que essa aluna se desenvolvesse em suas aulas. Já o professor 3 afirma não trabalhar com conteúdos voltados à inclusão, “porque já há uma disciplina no curso que aborda tal temática”.

Ao pararmos para observar, apenas um docente afirma ter vivenciado a inclusão de forma direta, como mencionado anteriormente. Em contrapartida à fala do professor 3, o professor entrevistado destacou a importância de um trabalho conjunto, enfatizando que "é preciso que todas as disciplinas se dediquem ao processo de inclusão". Nesse contexto, é relevante considerar os achados da literatura, conforme Fonseca (2021, p. 69):

A formação na e para perspectiva inclusiva não se restringe às discussões nas disciplinas voltadas às deficiências. Reconheço que disciplinas como essas citadas pelos respondentes inevitavelmente debatem esse assunto, mas definitivamente não apenas estas podem discutir esse tema. Além disso, a diversidade não se resume à deficiência, embora a abarque também. Nesse sentido, professores/as não devem se eximir da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua ação docente.

Diante do trecho apresentado, bem como em comparação com as respostas dos professores, podemos perceber certa resistência e negligência por parte dos docentes em relação à educação inclusiva, principalmente, quando se trata da inclusão de alunos com deficiência. Ainda que de forma equivocada, prevalece o pensamento para alguns docentes, como é o caso do professor 3, de que a oferta de apenas uma disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência na grade curricular é suficiente, ausentando-se da responsabilidade de abordar esta temática também em suas aulas.

Nesse contexto, podemos destacar que o trabalho interdisciplinar tem representado uma oportunidade significativa para enriquecer a experiência crítica e reflexiva do professor em formação. Isso ocorre à medida que a criação de um ambiente acolhedor às diferenças requer uma organização didático-pedagógica capaz de integrar os diversos conhecimentos envolvidos no processo de formação docente, em um movimento dialético de reflexão coletiva sobre a ação (Sá *et al.*, 2017). Vale destacar que os processos formativos são uma via de mão dupla, onde a responsabilidade pelo resultado recai sobre todos os envolvidos, docentes, gestão e estudantes.

A interdisciplinaridade é essencial na formação de professores, especialmente na Educação Física, e deve ser abordada e praticada durante a formação dos futuros educadores. Isso é crucial para assegurar que o ensino transite de uma visão fragmentada para uma visão unificada do conhecimento (Gadotti, 1999). Conforme Oliveira e Assis (2009), devido à pluralidade dos conhecimentos que compõem a

Educação Física, desde os aspectos biológicos até os psicossociais, não é interessante que se isolem as áreas do conhecimento em apenas uma disciplina, pois elas se complementam e, além disso, ampliam e facilitam o aprendizado durante a formação docente.

Corroborando esse contexto, Fazenda (1979) menciona que a interdisciplinaridade deve ser concebida com um propósito humano e social, emergindo de uma postura de ação humana e servindo como um meio de autorrenovação. Em outras palavras, o ensino e o conhecimento visam fornecer à sociedade a capacidade de se autorrenovar. Fazenda (1979) também estabelece que para a realização da interdisciplinaridade, é necessária uma atitude de coordenação e cooperação entre as disciplinas. Essa coordenação deve se basear em uma axiomatização comum, isto é, um objetivo ou ponto de vista compartilhado, que funcionaria como o eixo integrador das disciplinas.

Diante desta perspectiva, observamos que o processo de trabalho coletivo entre as disciplinas encontra-se fragmentado na instituição onde desenvolvemos esta pesquisa. Além disso, o sistema curricular não preconiza as teorias críticas, que têm como objetivo, pensar contra a hegemonia. Em tese, o currículo crítico visa levar o indivíduo a refletir além das disciplinas, considerando as influências políticas e culturais que as envolvem. Esse tipo de educação busca promover a autonomia e a emancipação (Carneiro, 2006).

Entretanto, mesmo diante destes fatores, não podemos generalizar tal fato, posto que um dos professores investigados nesta pesquisa, se dedica a cumprir com tal demanda. Contudo, parece-nos estarmos condicionados ainda ao antigo perfil da Educação Física. A fim de colaborar com esta fala, mencionamos Fonseca (2021), ainda que de forma diluída, há uma valorização dos aspectos técnicos, no desempenho físico e no rendimento, presentes nos cursos de Educação Física.

Todavia, devemos ressaltar os possíveis avanços deste curso. Apesar do trabalho mais individual dos docentes em suas disciplinas, a oferta das disciplinas de EFA para as duas modalidades, bem como o grupo de pesquisa e extensão voltado para a área da inclusão e educação especial, faz parte deste processo. Outro fator importante é o trabalho desempenhado pelo professor da disciplina de Educação Física Adaptada, que relata:

Professor entrevistado: [...] o despertar do aluno que não estava desperto desde o primeiro ano. Então, tem um despertar para a área. Quando começamos a fazer atividades práticas, a minha disciplina está em torno de quase meio a meio, 60% teoria, 40% de práticas. E o que acontece? Nessas práticas, eles se interessam muito pela área [...]

[...] quando eu trabalho com as práticas que é prescrever, o que eu tento fazer? Eu tento trazer o máximo possível pessoas com deficiência durante a disciplina. Então tem um momento eu vou falar de práticas esportivas, eu trago toda a equipe de natação, que é da minha orientada Michelin, paralímpica, para que eles vejam, para que eles toquem, para que eles percebam como que eles fazem. Então vem uma série de pessoas com deficiência das mais diversas, desde autismo, intelectual e na sua maioria deficiências neurológicas.

[...] então eles vão desde a elaboração, aplicação e avaliação da usabilidade desses recursos e de jogos. Então cada um constrói um jogo e um recurso pedagógico. Em todas as turmas a gente faz isso, a vista que a gente tem aí todo esse material, que vem do pessoal da pós-graduação e da graduação principalmente.

Observamos, porém, na fala do “professor entrevistado”, suas estratégias e métodos utilizados para trabalhar sua disciplina. Devido à sua ampla experiência e domínio da área, ele proporciona aos alunos uma experiência construtiva, oferecendo como base pedagógica os conhecimentos necessários para a inclusão, especialmente para o público da educação especial. Com sua abordagem dinâmica, o professor busca alinhar sua didática à realidade teórica e prática. Como ele mesmo disse, há um equilíbrio na estruturação da disciplina, promovendo a práxis educativa¹⁴. Diante da sua didática e o modo como ministra suas aulas, os discentes acabam se interessando e manifestando interesse pela área, resultando até na participação no grupo de estudo e pesquisa coordenado pelo professor.

Quando os graduandos vão apresentar seus trabalhos, dos materiais e recursos pedagógicos criados por eles, o professor faz uma relação com as casuísticas que estes discentes estudaram, por exemplo:

Professor entrevistado: no momento em que eles vão fazer a apresentação do recurso e a avaliação da adaptação desse recurso, avaliar a usabilidade do recurso, eu trago as casuísticas que eles estudaram. Então as verdadeiras casuísticas, eles veem. Então vem um aluno com cegueira, outro com

¹⁴ “[...]Compartilhamos da posição teórica de que a práxis é uma categoria fundamental para a construção tanto de uma Teoria do Conhecimento quanto para a compreensão da Formação do Educador. Isto porque compreendemos a práxis como o conceito central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação [...] A Teoria do Conhecimento fundamenta-se, a partir da categoria práxis na atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados e não em um sujeito e objeto tomados abstratamente. O conceito de práxis como atividade produtiva implica na consideração das relações do homem com a natureza” (Noronha, 2010, p. 8).

deficiência múltipla, cego e paralisado cerebral, outro com paralisia cerebral diferente. Tenho trabalhado assim para a formação desses alunos.

De acordo com o trecho anterior, notamos o esforço do docente em apresentar sua disciplina aos estudantes. Além dos conteúdos programados, o professor aprofunda a aula, incluindo pessoas com diferentes deficiências e habilidades, entre outros aspectos. Em outro trecho de sua fala, ele aponta que, apesar de ainda haver uma maior procura por áreas do bacharelado, o interesse pela educação inclusiva vem aumentando gradativamente.

Professor entrevistado: a procura por outras áreas de avaliação física, de nutrição esportiva, de fisiologia, ela é maior. Mas dentro do espectro que cabe a nós, a gente tem tido um interesse bem importante.

Porém, reforçamos que ainda precisamos caminhar muito, para que a formação dos discentes seja inclusiva. Conforme Oliveira *et al.* (2021, p. 15):

[...] destacamos que o curso de graduação em Educação Física, necessita enveredar esforços no sentido de organizar seu currículo para uma formação com vistas inclusiva. As disciplinas não podem trabalhar de forma estanque, a interação entre todos os componentes curriculares é essencial, utilizando-se dos momentos práticos como reais espaços de vivência e convivência com a população com deficiência.

Entretanto, não podemos nos esquecer das possibilidades oferecidas aos alunos de se aprimorarem na área da educação inclusiva, além das disciplinas, o curso conta com grupos de estudo, pesquisa e extensão, que dão oportunidade para ampliar a formação de docentes. O departamento ainda oferece projeto/programa interdisciplinar que desenvolve “jogos analógicos e digitais a estudantes EPAEE como estímulos às funções executivas” (Unesp, 2022, p. 44). Outro programa importante para a vivência da prática extracurricular dos discentes, é o “Residência Pedagógica” que tem como função, a formação voltada para o exercício da profissão docente; articulação entre formação inicial e formação continuada, além da imersão do licenciando no cotidiano da escola e o fortalecimento da relação escola e universidade (Unesp, 2022).

Como estamos dialogando e analisando os conteúdos das disciplinas, sejam elas de base pedagógica ou biológica, precisamos analisar as condições técnicas e estruturais oferecidas pela universidade. Não seria esse um dos fatores importantes

para o sucesso das disciplinas? Pois bem, uma pergunta que nos inquietou, feita aos docentes, foi: "A universidade tem oferecido condições (estruturais e técnicas) para que suas disciplinas, principalmente as disciplinas práticas esportivas, sejam desenvolvidas em sua plenitude?"

P1: Parcialmente. Temos muitas limitações de acessibilidade e de recursos para esta atuação. Todavia, a universidade tem oferecido espaço de discussões e de formação para os docentes e alunos.

P2: Não. A quadra e as salas que dou aula não possuem acessibilidade adequada para cadeirantes.

P3: Ainda não atende plenamente.

As respostas fornecidas pelos professores nos deixam, de certa forma, preocupados com as condições estruturais e técnicas que vêm sendo oferecidas pela Instituição de Ensino Superior onde foi desenvolvida a pesquisa. Percebemos o descontentamento por parte desses docentes quando mencionam a falta de acessibilidade na instituição, ou seja, uma estrutura carente de acesso, principalmente para pessoas com deficiência. Em suas disciplinas, especificamente, não relataram nenhum ponto negativo, mas foram claros ao tratar sobre o pouco investimento em acessibilidade. Podemos completar este diálogo com a resposta do professor da disciplina de "Educação Física para pessoas com deficiências sensório-motoras", que responde:

Professor entrevistado: [...] em termos de acessibilidade, que é um dos requisitos do acesso, a gente ainda precisa caminhar bastante. A gente não cumpriu tudo aquilo que estabeleceram como requisito para a universidade, que é ajustar sua acessibilidade.

Todavia, ao analisarmos as falas dos docentes, percebemos um ponto conflituoso em relação ao que apresentam os documentos normativos. Neles, defende-se uma educação inclusiva nas escolas, mas na própria Instituição de Ensino Superior, ambiente que forma professores para a promoção da inclusão, ainda carece-se de investimentos públicos para garantir uma educação de qualidade em nível superior. Diante disso, visualizamos o reflexo do pouco investimento na educação brasileira, ou seja, não só nas escolas da rede básica de ensino, mas também nas universidades.

Entretanto, o professor entrevistado menciona que utiliza os materiais pedagógicos produzidos no laboratório para compor suas aulas. Apesar da crise envolvendo a universidade nos últimos anos, o departamento de Educação Física sempre se mostrou solícito em atender às necessidades do professor.

Professor entrevistado: [...] olha, na medida do possível eu sempre fui atendido quando pedi os materiais. A universidade, claro, viveu uma crise nos últimos anos, então foi muito difícil que a gente tivesse todos os materiais atualizados e disponíveis. Mas à medida do possível eu sempre fui atendido pelo departamento. Além dos materiais que utilizo, que são produzidos pelo nosso grupo de alunos.

Perante as dificuldades encontradas pelos professores do curso ao promover suas disciplinas, principalmente ligadas à acessibilidade na universidade, não podemos deixar de abordar nesta categoria os anos vividos com a pandemia da Covid-19. A contaminação pelo vírus da Covid-19 teve início no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Contudo, ganhou proporção a nível mundial no início de 2020; este vírus afeta o sistema respiratório e causa infecção, que em níveis agudos pode ocasionar a morte (Sena *et al.*, 2021). Diante da realidade brutal ocasionada pela pandemia, novas dinâmicas sociais foram adotadas naquele período. Devido ao alto poder de contaminação da doença, fomos obrigados a viver reclusos em nossos lares por meses.

Com este acontecimento, novos modelos de organização nos diferentes setores públicos foram adotados. Na educação, foi implantado o modelo remoto de ensino, no qual os alunos de escolas e universidades passaram a assistir às aulas em suas casas. Nessa perspectiva, se pensarmos no curso de Educação Física, um de seus requisitos presentes na ementa curricular para a formação do estudante é o desenvolvimento de aulas práticas. Desta forma, com a intenção de investigar como se efetiva o processo de formação inicial de professores de Educação Física, temos que relembrar os tempos frágeis vividos por professores e alunos durante a pandemia, principalmente, nas universidades.

Sobre a Covid-19 e a dimensão dos efeitos causados por ela, Honorato e Borges (2022, p. 140) relatam que:

O Brasil registrou, aproximadamente, 5,65% dos casos de Covid-19 e 10,5% das mortes no mundo. Comparativamente, entre os 10 países com mais mortos, o Brasil apresenta o quarto maior percentual de mortos em relação ao número de contaminados (1,98% dos contaminados), sendo que é o primeiro

colocado entre os países com o maior número de casos registrados na amostra (acima de 10 milhões de casos), superando os EUA neste critério.

Outro fator importante e que merece destaque, foi que a população negra tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, foi a mais atingida com os efeitos da pandemia (Honorato; Borges, 2022). Segundo Venâncio *et al.* (2022), comentando um relatório do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde, 55% das mortes por Covid-19 no Brasil durante o primeiro ano da pandemia ocorreram entre a população negra, evidenciando as desigualdades sociais enfrentadas na crise sanitária.

Durante o período excepcional, tornaram-se mais visíveis as questões sociais e as desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira. Além disso, surgiu um cenário de conflito significativo envolvendo determinados grupos sociais, a comunidade científica, os professores e a educação pública. Nesse contexto, a educação pública teve que ampliar sua função de combater situações adversas e desumanas (Charlot, 2020). Partindo desta perspectiva, (Honorato; Borges, 2022, p. 141) salientam que:

O fato é que todo esse quadro de iniquidade e injustiças sociais, acrescido do impedimento de tarefas presenciais, teve efeito imediato para as (IES), para os docentes e para os estudantes, com destaque para os anos de 2020 e 2021 (auge da pandemia em número de mortes, casos e restrições de convivência social). E o retorno gradual a atividades presenciais ainda têm efeito sobre o universo acadêmico – incluindo gestores, funcionários, alunos e professores (de diferentes faixas etárias).

Diante desta realidade, foi implementado o ensino remoto que teve por finalidade dar continuidade as atividades de ensino, extensão e pesquisa nas universidades, permanecendo o tempo que durasse a pandemia (Honorato; Borges, 2022). Entretanto devemos esclarecer, que este modelo não se equipara ao Ensino à Distância (EAD), pois esta possui um conjunto próprio de práticas pedagógicas, bem como uma regulação curricular própria (Toti; Xavier; Bissoli, 2022). Assim sendo, as universidades públicas do Brasil implementaram estratégias de emergência para responder rapidamente e mitigar os impactos negativos, bem como reduzir as desigualdades, buscando manter os ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis para os estudantes de graduação e pós-graduação. Redes colaborativas de professores e pesquisadores foram ativadas em diversas áreas para compartilhar métodos de ensino à distância (Venâncio *et al.* 2022).

Com o objetivo de verificar as estratégias utilizadas pelos professores participantes deste estudo, no que se refere aos tempos de quarentena e isolamento social causados pela pandemia, formulamos a seguinte pergunta: “Durante o período crítico da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser remotas. Diante da sua disciplina, que possui conteúdos práticos, quais foram as adaptações e estratégias utilizadas? ”. Estes foram os posicionamentos dos professores:

P1: a parte prática não foi realizada. Ficou combinada de recuperar após o retorno. Outras vivências foram privilegiadas, como a construção de materiais, planos de aula, resolução de problemas, estudos de casos etc.

P2: Aumentei o conteúdo teórico, utilizei vídeos e imagens para ministrar as aulas e aplicar trabalhos e avaliações. Utilizei ferramentas do Google (*Meet*, sala de aula, formulários). As aulas tinham no máximo 2h e eu procurava fazer um intervalo de 10min e mudar a forma de dar aula. Por exemplo, a primeira parte expositiva e a segunda algum método ativo. As melhorias vieram com o tempo, no início as adaptações não foram tão intensas e efetivas, mas o treinamento fornecido pela universidade a qual pertença para a utilização das ferramentas do Google ajudaram muito nos ajustes.

P3: Foram várias, àquelas que remetem ao modelo de ensino a distância, metodologias ativas e todo o arsenal de tecnologias. Mas para que pudéssemos contextualizar o ensino, mesmo que de forma remota, foi preciso criatividade, compromisso e entender a história de cada um. Em uma aula, que tratava sobre o universo infantil e o conceito de ludicidade, eu me fantasiei de fada, com asas coloridas e brilhantes. Eu e minha filha preparamos o traje. E meus alunos ficaram encantados. Depois disso, eles, sempre que podiam se fantasiavam de acordo com o tema tratado. É o professor que faz a diferença na formação de seus alunos.

A partir destas respostas, identificamos diversas estratégias utilizadas pelos professores, com o apoio da instituição à qual eles pertencem. Por não poderem estar presentes no campus da universidade para realizar suas aulas práticas, os professores recorreram a ferramentas virtuais, como o *Google Meet*, e outros recursos pedagógicos. Por exemplo, o professor P1 mencionou a utilização não apenas da ferramenta on-line, mas também a criação de materiais pedagógicos. Isso ressalta a importância da elaboração de planos de aula e estudos de caso.

O Professor 2 seguiu uma abordagem semelhante em relação às adaptações feitas para conduzir as aulas. Nas primeiras aulas, o formato era expositivo; na segunda parte, foi utilizado um método ativo, no qual os alunos deveriam realizar alguma tarefa. No entanto, ele destacou que houve uma certa dificuldade inicial em entender as ferramentas de acesso. Com o treinamento fornecido pela instituição, no entanto, o trabalho começou a se desenvolver mais facilmente.

Quanto ao Professor 3, ele utilizou metodologias ativas para adaptar suas aulas à nova realidade. Um fato interessante foi o uso da criatividade, pois ele inovou suas aulas utilizando fantasias, especialmente em uma disciplina específica chamada “Educação Física Escolar I”, destinada a alunos das séries iniciais. A diversidade de estratégias demonstrou o empenho dos professores em adequar suas aulas. Da mesma forma, o “professor entrevistado” também adotou metodologias ativas em suas aulas, conforme sua explicação:

Professor entrevistado: olha, a minha parte teórica ela mudou. Eu fiz alguns estímulos com os alunos usando o *classroom*. O *classroom* foi uma ferramenta fantástica porque nós concentrávamos tudo lá, o diálogo era lá, a discussão acontecia ali. Os materiais eram postados todos no class. Então, para a parte teórica, foi feito isso. Na parte prática, eu continuei fazendo todos os conteúdos da disciplina, continuei trazendo pessoas com deficiência, continuei trazendo profissionais que trabalham, pessoas com deficiência, profissionais das escolas que trabalham com jogos, que às vezes vêm falar na disciplina [...] então as tarefas que eles tinham que fazer em sala de aula, leitura, vídeo, discussão, tal, a gente fazia pelo *class*. E para quê? Para que eu não ficasse quatro aulas seguidas. Então eu dava duas aulas seguidas conversando, trazendo pessoas, discutindo na aula e duas aulas eles trabalhavam no *class* em casa [...] até a construção de recursos que eu faço em sala de aula, eles fizeram a distância, e eles projetavam e apresentavam os seus recursos. Claro que nunca a qualidade é igual do presencial, mas é interessante.

Como foi dito anteriormente, conseguimos analisar, por meio das respostas e falas dos professores, um trabalho pedagógico inovador e desafiador. Para alguns docentes, acreditamos que não tenha sido fácil o contato imediato com as ferramentas digitais, pois bem se sabe que a realidade vivida pessoalmente é diferente daquela vivenciada atrás das telas dos computadores ou celulares. Uma fala do professor da disciplina de “Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras” vai ao encontro deste diálogo:

Professor entrevistado: [...] mas muitos professores com mais dificuldades na tecnologia, eles ficaram seis meses sem fazer nada. Até que a universidade ofereceu suporte de ensinar a mexer nas ferramentas, no *Google Meet*, no *classroom*, no *Drive* e outros [...] então a universidade começou a dar suporte tanto para os discentes quanto para os docentes. O que fez com os discentes? Ela dava o chip com wi-fi. Então vinha aqui buscar o chip. Isso depois de seis meses da pandemia andando [...] já os professores começaram a se formar a ter cursos de formação para atuar com os alunos. [...] mas foi muito difícil porque não só na universidade, mas todo mundo estava muito perdido do que fazer. E aí as ferramentas começaram a surgir, que já tinham, mas começaram a surgir com uma possibilidade de ensino.

No trecho acima, o professor deixa claro que somente após seis meses do início da pandemia a instituição começou a reagir aos danos causados pela pandemia. Diante das transformações, Libâneo (2011) faz uma afirmação referente ao papel do professor.

Os professores assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (Libâneo, 2011, p. 3).

Entretanto, temos que concordar que tais acontecimentos começaram de forma inesperada, acarretando problemas diante das demandas educacionais como, por exemplo, o déficit na formação dos professores para manusear as ferramentas tecnológicas e a falta de equipamentos apropriados, como computadores e celulares, entre outros (Silva; Silva, 2021). No caso da instituição estudada, ela agiu, mesmo que tardiamente, tentando mitigar esses problemas. No entanto, conforme um dos relatos dos professores, um número pequeno de alunos trancou o curso, pois não conseguiram se adaptar ao novo formato. Um desses estudantes afirmou ao professor que um curso que tem como uma de suas essências a prática pode desestimular o estudante por não proporcionar essa vivência.

Contudo, conforme os docentes participantes, apesar de todos os contrapontos, obstáculos e desafios vividos no período pandêmico, os impactos causados por ela não têm apenas um efeito negativo. O professor entrevistado afirma que, “por um lado, este evento nos proporcionou uma melhor relação com as tecnologias de informação, que dá condições ao professor de deixar suas aulas mais interessantes e atrativas”.

Finalizamos, porém, esta categoria de análise ressaltando que os conteúdos, as metodologias, a didática, bem como as estratégias programadas pelos professores em suas disciplinas, está intimamente ligada à aquisição de conhecimentos pelos alunos. Portanto, a formação inicial de professores, pautada nas teorias críticas, deve priorizar as necessidades reais dos alunos, e essas necessidades devem ser conduzidas por meio das relações sociais. No que se refere à educação inclusiva, esta precisa ser vista como um fator indispensável na formação de docentes em Educação Física.

Na seção seguinte analisaremos e discutiremos, sobre o processo de inclusão na formação inicial dos estudantes de Educação Física, a partir da ótica dos discentes.

5.1.2 A inclusão no processo formativo dos discentes

A formação inicial de professores em Educação Física contempla os mais variados conhecimentos na área como, por exemplo, conhecimentos em anatomia, biologia, ludicidade, esportiva, laboral, escolar e inclusiva. Todavia, quando pensamos nessa formação, devemos ir além de uma formação técnica, em que todas as áreas precisem ser contempladas igualmente. Neste sentido, para corroborar com este estudo, direcionaremos nossa atenção à formação do professor de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva, bem como apresentaremos nesta seção como tem sido esse processo na visão dos estudantes do curso.

Ao recapitularmos alguns procedimentos metodológicos desta pesquisa, nossas investigações foram realizadas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de São Paulo, localizada no município de Presidente Prudente. Por se tratar da formação inicial, elencamos como participantes da pesquisa estudantes regularmente matriculados no 4º ano de Licenciatura em Educação Física. Após os procedimentos éticos para as coletas de dados, verificamos com o coordenador responsável pelo curso, bem como com o secretário do departamento, a melhor maneira de contatar os discentes para participarem do estudo.

Foi-nos orientado que no último ano da graduação, mais precisamente no primeiro semestre, havia uma disciplina obrigatória em comum para as duas modalidades (licenciatura e bacharel), “Didática da Educação Física”. Por se tratar de duas turmas que estão finalizando a graduação, os dias frequentados pelos estudantes presencialmente na instituição, eram poucos, o qual dificultava encontrar os alunos para participar da pesquisa. Entretanto, utilizamos justamente, a única disciplina que ainda reunia presencialmente os estudantes das duas modalidades. Posto isso, foi organizado junto à professora da disciplina o melhor dia e horário para a realização da aplicação do questionário. As aulas eram realizadas às quartas-feiras, porém foram necessários apenas dois dias de aplicação do instrumento.

Após verificarmos com o departamento a quantidade de alunos matriculados no curso, incluímos apenas os estudantes matriculados em licenciatura que cursavam o 4º ano de Educação Física. Todavia, para facilitar o acesso aos discentes,

dialogamos com a professora da disciplina sobre o número exato de alunos matriculados em sua disciplina e quais deles iriam se formar em bacharelado e licenciatura. Conforme o registro de matriculados informado pela docente, constatamos que, no total, eram 22 alunos do período da manhã e 34 alunos do período da noite. Posteriormente ao registro de matriculados na disciplina, apenas nove discentes haviam optado pela licenciatura; o restante iria se formar em bacharelado.

Deste modo, mantendo-nos com o objetivo de investigar futuros professores do ensino básico, aplicamos o instrumento de coleta (questionário) na quantidade mencionada. Após o convite feito aos nove discentes, estes assinaram o 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' para o cumprimento dos requisitos éticos da pesquisa. A aplicação do questionário foi realizada presencialmente, em uma sala de aula disponibilizada pelo departamento, no bloco do curso de Educação Física. Os nove alunos levaram em média 50 minutos para responderem ao questionário.

O questionário foi elaborado contendo 15 perguntas, entre as quais as cinco primeiras caracterizavam o perfil do estudante quanto à idade, o período em que estuda, se trabalha formalmente em alguma empresa e se atua na área educacional. Conforme as respostas, a idade dos participantes variou entre 20 e 34 anos, sendo três participantes do sexo feminino e seis do sexo masculino. Sobre o período em que estudam, já foi relatado no parágrafo anterior, sendo predominantemente o período noturno. No que concerne às atividades laborais dos alunos, apenas um participante relatou que trabalha como estoquista em um supermercado; os demais afirmaram que não exercem outras atividades laborais, mas atuam na área educacional como estagiários e cuidadores remunerados de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas públicas e particulares.

Em seguida, as perguntas foram elaboradas na intenção de verificar com os discentes como acontece o processo de formação inicial, voltada para a inclusão. “Em qual momento da graduação você ouviu falar em Educação Inclusiva, ou Educação Especial, ou Educação Física Adaptada”? A seguir trazemos as respostas de alguns discentes; os discentes serão caracterizados como (D):

D1: Terceiro ano com a disciplina Educação Física para pessoas com deficiência eu ouvi e aprendi sobre os termos educação inclusiva e educação física adaptada.

D2: Ouvi falar sobre os três termos no terceiro ano da graduação, porém já havia escutado falar em educação física inclusiva em outros lugares.

D3: Ouvi falar nas três modalidades de educação física citadas entre o 2º e o 3º ano do curso.

D4: Ouvi falar das 3 no 3º ano, posso ter ouvido em outro momento em um período diferente, porém foi enfatizado no 3º ano.

D8: Educação Inclusiva: 3º ano na aula de educação física escolar I; educação física especial e educação física adaptada no 3º ano na disciplina específica para pessoas com deficiência, e na aula de natação onde vimos o treino de natação paralímpica. Na educação física escolar I, foi passado a importância de incluir alunos com deficiência.

Ao analisar as respostas anteriores, vimos que um maior número de alunos afirmou ter tido contato mais intenso com os termos "educação inclusiva" e "educação especial" a partir do 3º ano de graduação, momento em que participavam da disciplina referente a esses temas. Em momentos distintos, quatro estudantes relataram ter ouvido falar ou vivenciado o tema "educação inclusiva" já no primeiro ano de graduação, conforme as respostas abaixo:

D5: No 1º ano em 2018, no PIBID onde ali foi abordado assuntos ligados a escola e tudo o que abrange ela.

D6: No segundo ano tivemos uma palestra excelente sobre educação física adaptada, posteriormente no terceiro ano tivemos a disciplina específica sobre o tema. Creio que desde o início da graduação ouvi sobre educação inclusiva e sobre educação especial somente no terceiro ano.

D7: Educação inclusiva desde o 1º ano os professores sempre incluem o tema, ed. Adaptada no 2º ano em uma aula online da Profa. Micheline que trabalha no centro olímpico de Presidente Prudente.

D9: Já no 1º ano de faculdade na disciplina de atividades lúdicas e lazer a professora abordou de forma rápida questões de uma educação física plena que trabalha com crianças com suas características e tive a oportunidade de participar do programa PIBID e participo do programa residência pedagógica, onde tivemos abordagens nos vários temas e palestras sobre os temas citados em questão.

Porém, aqueles que tiveram maior contato, participam de grupos de extensão, pesquisas e do programa residência pedagógica, sendo este último, um programa oferecido pela universidade, cujo um dos seus principais objetivos é:

I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade; II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações

pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola; III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade [...] (Programa Residência Pedagógica, p. 1)

A Residência Pedagógica foi implantada em 2017, e seus objetivos propõem uma formação que tenha contato com a prática docente. Essa ação é desenvolvida em parceria com escolas da rede municipal de Presidente Prudente, e os estudantes recebem bolsas para desempenhar essas funções. Os estudantes do curso de Educação Física podem concorrer à bolsa já no primeiro ano de ingresso na faculdade, e semanalmente atendem crianças do ensino infantil e fundamental I nas escolas. Esse programa é coordenado por um docente, e todas as semanas, em dias distintos dos atendimentos nas escolas, o grupo se reúne para debater a estruturação de planos de aula, além de solucionar possíveis dúvidas dos discentes. Durante as intervenções, esses estudantes recebem orientações dos professores da rede responsáveis pela disciplina de Educação Física.

A partir das respostas dos alunos, percebemos que durante os dois primeiros anos iniciais de graduação, pouco se ouve falar em educação inclusiva ou educação especial, principalmente, voltada às pessoas com deficiência. Entretanto, aqueles que participam de algum projeto desenvolvido na área escolar se apropriam mais cedo dos assuntos relacionados a essa perspectiva.

Esta realidade é minimamente vista dentro de outras disciplinas da grade, ou seja, poucos docentes abordam em seus conteúdos a inclusão no ambiente escolar. Conforme a literatura, Bueno (1999) já dizia que limitar-se apenas à disciplina de conteúdos específicos da educação inclusiva e educação especial, e não transmitir todo o conhecimento necessário da área, é o mesmo que auxiliar na manutenção de práticas segregacionistas. Portanto, é preciso nos atentarmos que a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento de seus futuros alunos (Libâneo, 2015).

Em seguida, foi elaborada uma pergunta relacionada à questão anterior. Buscamos descobrir dos discentes o seguinte ponto: 'Com exceção da disciplina específica que aborda a Educação Física para alunos com deficiência, algum outro docente abordou em sua aula assuntos relacionados a essa temática? Se sim, quais disciplinas? Conte sua experiência de como foram as aulas.' Abaixo trouxemos as

respostas dadas pelos alunos. Devido ao número pequeno de participantes, iremos expor as respostas dos nove discentes, a fim de compará-las quando for necessário.

D1: No decorrer da graduação até o momento, somente algumas/poucas disciplinas abordaram essa temática, ainda sim foi abordado de uma forma superficial, as vezes apenas algum comentário sobre.

D2: Acredito que não, muito se fala sobre educação física inclusiva, mas nada foi falado de forma aprofundada, apenas o básico.

D3: Sim, só na disciplina de basquete e de voleibol. Na disciplina de basquetebol, foi trabalhado o basquete sobre rodas, onde foi apresentado aos alunos as regras, competições e métodos de treinamento e jogo. No voleibol vivenciamos o “vôlei sentado”, que é a modalidade adaptada, onde além das regras e conteúdo teórico, tivemos em aula prática a vivência de uma partida da modalidade.

D4: Que eu recorde a educação especial foi abordada apenas na matéria específica.

D5: Não.

D6: Sim, em educação física escolar I, vôlei e atividades aquáticas. Em educação física escolar I, falamos muito sobre os direitos das pessoas com deficiência, não tivemos vivências práticas. Em vôlei fizemos uma prática do vôlei sentado e o professor propôs um trabalho para inventarmos uma nova modalidade inclusiva, em atividades aquáticas fizemos o mesmo trabalho.

D7: Sim, só nas disciplinas de voleibol e educação física escolar I.

D8: Sim, Vôlei: foi passado uma atividade em equipe em que deveríamos montar uma aula inclusiva; Atividades aquáticas: fomos ver a palestra da técnica Micheline e o treino da equipe de natação paralímpica na SEMEPP.

D9: Sim, poucas, tivemos outras disciplinas como atividades lúdicas e lazer; voleibol, atividades aquáticas.

Ao observarmos as respostas dos discentes, notamos que poucos docentes buscam trazer para suas disciplinas assuntos relacionados à educação inclusiva. Embora não sejam professores especialistas, espera-se que abordem o básico referente à temática, o que está sendo cumprido muito lentamente. É evidente que, no ambiente escolar, esses professores trabalharão a cultura corporal de movimento, como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica e os jogos. Nesse mesmo cotidiano escolar, farão parte das turmas alunos com diferentes características, físicas, psicológicas e devem ser atendidas igualmente. Marsiglia (2011) afirma que a educação básica deve ser privilegiada com diferentes intervenções pedagógicas, pois é ela que propicia aos estudantes a apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas, permitindo que os alunos se enriqueçam como seres humanos.

A Educação Física, deve ser ampla, sem exclusividade de uma ou duas disciplinas para abordar esta dimensão, ela deve ser inclusiva, bem como preparar os discentes para que eles promovam a inclusão. Conforme Dias e Silva (2020), a ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nas Instituições de Nível Superior, impossibilita um debate fundamental para a superação dos desafios, visto que o número de alunos matriculados, que possuem deficiências ou outras condições físicas, cognitivas ou afetivas, cresce significativamente nas escolas.

O Censo Escolar de 2019 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) nos apresenta que o número de matrículas nas escolas regulares, de crianças com deficiências, aumentou consideravelmente, equivalente a 34,4% comparado ao ano de 2015. Contudo, ao observarmos o percentual das matrículas de estudantes incluídos nas salas comuns, nota-se que aumentou gradativamente, ou seja, de 88,4% em 2015, passou a ser de 92,8% em 2019 (Brasil, 2020).

Diante desta realidade, Gomes e Both (2021, p. 15), explicam que:

Esses dados exigem dos órgãos formadores ações concretas na busca de mudanças necessárias no processo de formação inicial de professores, procurando capacitá-los para esse novo cenário na esfera educacional. Propostas inovadoras precisam ser testadas e analisadas no que tange as formas de organização curricular que possibilitem íntima relação entre teoria e prática na temática da educação inclusiva.

Diante das necessidades de mudança, uma possibilidade presente nos currículos formativos do professor é o estágio supervisionado, não só nos espaços dedicados ao estágio supervisionado obrigatório, mas também o envolvimento em grupos de pesquisa, extensão e ensino dentro da universidade. Desta forma, com o intuito de verificar outros fatores de contribuição na formação docente do professor de Educação Física, com vistas à inclusão, além de repensar a carga horária da disciplina de Educação Física Inclusiva e um trabalho de interdisciplinaridade nos cursos, o estágio vem demonstrando ser um mecanismo positivo na relação entre teoria e prática; nesta fase, o estudante busca se alicerçar nos conhecimentos adquiridos por meio da teoria e efetivá-los na prática docente (Gomes; Both, 2021).

Perante este posicionamento, e interligadas às outras questões, foi pensada a seguinte pergunta para os discentes participantes: 'Durante os estágios supervisionados nas escolas (Ensino Infantil; Fundamental I; Fundamental II ou

Ensino Médio), você teve contato com alunos com algum tipo de deficiência?' Se sim ou não, comente. De acordo com o que nos foi apresentado como respostas, dos nove alunos, sete responderam ter contato com alunos com deficiências, bem como outras condições físicas, cognitivas e psicológicas durante os estágios e programas pedagógicos. Abaixo, trouxemos as respostas mais relevantes para contribuir na pesquisa:

D2: Sim, atualmente trabalho com a educação infantil (infantil 3) e na minha sala há um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), e, acredito que a escola não está tratando o caso como tal, pois o aluno não possui nenhum tipo de tutora para acompanhá-lo nas atividades, porém, a professora sempre tenta fornecer atividades personalizadas e mais adequadas a ele, visto que o aluno não possui escrita e nem fala desenvolvidas.

D4: Eu tive contato no estágio não obrigatório, pois ainda não iniciei os obrigatórios, tive contato com alunos com TEA em diferentes níveis, com síndrome de down, limitações motoras TOD (Transtorno de Oposição Desafiante). Inicialmente o meu aluno TEA grau 3 não aceitava que eu passasse as mesmas atividades que o mesmo já fazia, só que com o tempo ele começou a me aceitar totalmente e hoje me sinto confortável de colocar coisas novas para ele experimentar.

D5: Sim, um aluno com autismo e down, foi uma experiência difícil e boa ao mesmo tempo, onde todo dia me deparava com novidades em relação ao comportamento do aluno, tivemos dias bem difíceis também, por exemplo, o aluno usava muito celular e era o que acalmava ele, pois na casa dele os pais já fazem isso com ele.

D6: Sim, tive contato com crianças com TEA, cadeirante e síndrome de down. Durante meu estágio percebi que as crianças têm necessidades muito específicas. A garota cadeirante não tinha deficiência intelectual, então sua única demanda, além da adaptação do espaço físico era a troca da fralda. O garotinho com síndrome de down não falava, era uma demanda diferente, precisava de cuidador quase para todas as atividades. Agora as crianças com TEA eram demandas muito diferentes, a abordagem que funcionava com uma, não funcionava com a outra e era preciso sempre pensar em novos métodos para desenvolver estas crianças em relação as aprendizagens escolares, afetivas e sociais.

D8: Como faço parte da residência pedagógica não preciso realizar os estágios obrigatórios, mas na residência tenho contato com 2 alunos autistas, mas eles acompanham o conteúdo com a sala normalmente.

De fato, percebemos, por meio das falas dos discentes, que a realidade escolar, comparada ao que vem sendo apresentado nas literaturas, tem exigido uma maior atenção dos professores estagiários dentro das escolas devido ao ingresso de alunos com deficiências ou outras características físicas, cognitivas e psicológicas. Podemos identificar uma grande presença de alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). De acordo com a Biblioteca Virtual em Saúde, o TEA é descrito como "um problema no desenvolvimento neurológico que prejudica a organização de pensamentos, sentimentos e emoções" (Brasil, 2023, p. 1). Além dessa condição, foi mencionada a deficiência de modo geral, conforme o Artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015:

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

No entanto, considerando os relatos dos discentes, o convívio mais próximo com alunos com deficiências ou outras peculiaridades é oportunizado para aqueles que, por questões de tempo, podem fazer parte dessas propostas. Lembrando da primeira categoria de análise desta seção, apenas para a modalidade do bacharelado é oferecido o estágio supervisionado obrigatório na área da Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras, denominado 'Estágio Supervisionado em Fisiopatologia e Exercício: Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras', totalizando 120 horas. Além disso, há mais uma disciplina, 'Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras', com duração de 60 horas, oferecida no primeiro ano para ambas as modalidades de ensino. Já em relação à licenciatura, esta oferece apenas uma disciplina de 60 horas (Educação Física e Esportes para Pessoas com Deficiências) no primeiro ano de graduação, além de uma prática extracurricular de 15 horas (dados apontados pelo Projeto Político Pedagógico do curso).

Diante disso, para aqueles que optaram por se formar como licenciados, saem da universidade sem o estágio supervisionado obrigatório na área da inclusão, portanto, com uma bagagem menor comparada aos bacharéis do curso. Desta forma, os discentes que não necessitam trabalhar em empregos formais fora da educação ainda encontram a possibilidade de atuar como cuidadores de alunos em escolas regulares, serem estagiários contratados ou até mesmo participarem de grupos de estudo e pesquisas na área.

Já para aqueles discentes que, de certa forma, precisam complementar sua renda em outros tipos de empregos como, por exemplo, estoquistas (realidade de um dos participantes, discente 7), formam-se com uma bagagem relativamente baixa ou insuficiente na área da inclusão, comparado àqueles que saem formados como

bacharéis, ou aos próprios colegas da licenciatura que se envolvem nas dimensões de pesquisa e extensão da instituição.

Conforme uma pesquisa realizada por Gomes e Both (2021), tratando da autopercepção negativa dos discentes de Educação Física em licenciatura, referente ao processo de formação para a área da inclusão, os discentes afirmaram insuficiência nos conhecimentos da área, bem como, as faltas de estágios supervisionados. Os autores indicam, portanto, a inclusão da temática em todas as disciplinas da grade curricular, além da proposta de implementação de estágios que envolvam a experimentação prática inclusiva na Educação Física Escolar.

Levantamos também a seguinte questão: 'Você participa de algum grupo de estudo, pesquisa ou extensão envolvendo a Educação Física para pessoas com deficiência? Se sim, quais as ações pedagógicas que o grupo desenvolve?' Sete estudantes, ou seja, em sua grande maioria, foram pontuais em suas respostas, 'não participo', com exceção de dois alunos:

D6: Sim, participo do grupo Gepitama - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada. Desenvolvemos materiais pedagógicos adaptados, tecnologia para acessibilidade, tudo relacionado a inclusão.

D7: Participo do Residência Pedagógica, entretanto, não abordamos diretamente o assunto, a não ser caso alguém leve essa experiência ou tema durante uma discussão em nossos encontros.

Deste modo, ao observar os que relataram que não participam de grupos voltados para esta área, acredita-se, porém, em uma maior defasagem quando o assunto é o preparo do professor de Educação Física para a promoção de práticas pedagógicas na escola com alunos com deficiências ou outras condições (físicas, motoras, cognitivas). Assim sendo, relacionamos a pergunta anterior a esta pergunta a seguir: "Você acredita ter sido suficiente a formação oferecida durante o curso no que diz respeito aos conhecimentos necessários para o trabalho com alunos com deficiência? Se sim ou não, comente".

Trouxemos, portanto, as respostas, que vão ao encontro da proposta desta pesquisa, investigar como se efetiva o processo de ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física, tendo em vista a Educação Inclusiva:

D1: Não, essa é uma temática que abrange muitas coisas, são tópicos e subtemas relacionados a educação inclusiva/deficiência. Todas as disciplinas deveriam ter um momento para se falar sobre esse assunto.

D2: Não, estamos sempre suscetíveis a aprender, e mesmo a disciplina ter sido passada de forma ótima e abrangente, acredito não ter ainda conhecimentos suficientes para tratar e realizar determinadas coisas da melhor forma.

D5: Em partes, tivemos professores bem capacitados, porém, senti falta de mais oportunidades práticas em relação a isso.

D7: Não o suficiente, acredito que nunca será o ideal apenas a prática “vivência” na faculdade, pois a verdadeira experiência e aprendizagem está no dia a dia atuando e aprendendo todos os dias com as vivências.

D8: Não, sei um pouco da teoria e da prática, mas a aplicação não é tão simples, precisaríamos ter mais vivências.

Os discentes são bem enfáticos ao dizer que o processo formativo ainda necessita de novos olhares para que atuem de forma mais confiante e segura com alunos com deficiência no ambiente escolar. Castro e Telles (2020) apontam que mesmo hoje, é possível perceber a insegurança e apreensão em relação à Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física em escolas regulares públicas do país. Isso ocorre porque os professores e toda a comunidade escolar enfrentam problemas relacionados à formação do professor e à precária condição estrutural, instrumental e metodológica das escolas. Portanto, diante dos embates sociais e educativos, Saviani (2019, p. 97) contribui afirmando que “[...] o trabalho educativo é destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem as quais, mesmo que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer”.

Como podemos observar por meio da fala de Saviani (2019), o trabalho educativo precisa estar compreendido em todas as suas dimensões (histórica, política, formativa e social). Portanto, identificar as problemáticas existentes e passar pelo estado caótico das primeiras impressões reais fará com que criemos consciência do real. Deste modo, a formação de professores em Educação Física precisa ser analisada, e devemos identificar as problemáticas que a envolvem para que, ao final, possamos, de alguma forma, contribuir com o aprimoramento desse fenômeno.

Diante dessa perspectiva, no que diz respeito à formação do docente para o trabalho pedagógico escolar, indagamos aos alunos: 'Você acredita que as escolas estão preparadas para atender e incluir alunos com deficiência?' Abaixo, elencamos as respostas que vão ao encontro deste estudo:

D1: Não, nem as escolas, nem os profissionais estão preparados 100% para incluir esses alunos. Existem muitos motivos para esse fato, como estrutura das escolas, profissionais pedagógicos que tiveram uma má formação sobre o assunto.

D2: Não, no que diz respeito a preparação dos professores, falta apoio e instrução na maioria dos casos, fora a falta de materiais pedagógicos que não são específicos para essa população. Além do mais a falta de um profissional de atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas, dificulta o desenvolvimento desses alunos.

D5: Não, muitas escolas não estão prontas para atender essa demanda de alunos com deficiência, a falta de comprometimento dos gestores e diretores e até mesmo do baixo salário, atrapalha tudo.

D7: Não, falta infraestrutura, mão de obra qualificada, como cuidador, formação melhor aos professores, materiais assistivos e cursos específicos para toda a equipe escolar sobre os principais casos.

Essas respostas evidenciam desafios reais que as escolas enfrentam na promoção da educação inclusiva. Elas apontam para a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura, formação e suporte adequados para os profissionais da educação, bem como um comprometimento efetivo das lideranças escolares e das políticas educacionais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. A falta de preparação abrangente; a necessidade de profissionais especializados; o impacto da gestão e políticas educacionais; a formação contínua e fornecimento de materiais específicos para as ações docentes, reforçam a complexidade e a abrangência das questões relacionadas à educação inclusiva, destacando a necessidade de uma abordagem holística que envolva não apenas a preparação dos professores, mas também a infraestrutura, os recursos disponíveis e o apoio das lideranças escolares e das políticas educacionais (Ivenicki, 2019).

Corroborando com esta análise, cabe aqui um trecho da literatura embasada nos pressupostos teóricos da PHC, portanto, Saviani (2009, p. 153) afirma que:

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como está em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Desta forma, a fim de pontuar as problemáticas mais evidentes desse processo específico de formação docente, além dos fatores mencionados pelos

discentes em suas respostas, não podemos deixar de considerar os problemas trazidos pela pandemia da Covid-19. Atualmente, além dos problemas mais enraizados destacados pelos estudantes, que por sua vez possuem um efeito histórico de longas datas, temos os acontecimentos recentes. Como foi tratado na categoria de análise anterior a esta, o evento pandemia nos trouxe diferentes obstáculos, principalmente no sistema educacional, como por exemplo, a desigualdade digital; a falta de preparo dos docentes em manusear as tecnologias; impactos na saúde mental; a perda da aprendizagem e os desafios na aplicação de instrumentos avaliativos dos estudantes.

Em se tratando de um acontecimento tão recente, a presente tese buscou, em todos os seus aspectos, pontuar o processo de formação de professores em Educação Física e como ele está sendo conduzido na área da Educação Inclusiva. Portanto, há algumas dúvidas que nos inquietam: "Não teria sido a Covid-19 um impacto nessa formação? Não estaria ela ligada e agora fazendo parte dos demais fatores, como formação insuficiente, sucateamento das escolas públicas, baixo investimento educacional e salário defasado do professor?" Fomos então investigar, assim como fizemos com os docentes, os efeitos da pandemia no processo de formação dos futuros professores. Sendo assim, fizemos a seguinte indagação: "Durante a pandemia da Covid-19, o modelo de aulas passou a ser remoto. Diante disso, como foi o processo de ensino-aprendizagem na disciplina específica de Educação Física para pessoas com deficiência? E nas demais disciplinas práticas? Comente." Trouxemos as seguintes percepções dos estudantes:

D1: A disciplina educação física para pessoas com deficiência foi passada presencialmente, porém as aulas online durante a pandemia influenciaram bastante nos cursos de educação física, principalmente por se tratar de um curso com muitas práticas importantes.

D2: A matéria em específico foi realizada presencialmente, porém, em relação as outras disciplinas, foi um período de muita dificuldade entre os alunos, pois as disciplinas práticas não tiveram a parte prática de fato, o que prejudica negativamente os estudantes.

D5: Foi algo bem desafiador, fazer coisas práticas já é difícil só ficou mais ainda, devido a pandemia principalmente se tratando de pessoas especiais, pois essa disciplina teve remota, mas tudo foi questão de costume.

D6: Essa disciplina teve presencialmente, porém outras disciplinas foram bem prejudicadas por estar em EAD, como, voleibol, basquetebol, futsal, futebol, atletismo, entre outras. Talvez tido aula presencial teríamos vivenciado essas modalidades também adaptáveis.

D9: Não, pois tivemos a disciplina presencial. Agora já em outras disciplinas afetou as práticas das outras disciplinas, mas por exemplo, futsal, voleibol, basquete, que foram oferecidas depois do remoto, um intensivo de duas semanas, tivemos, mas foi muito rápido. Sabemos que a prática é de extrema importância na construção de um profissional da educação física.

Reforçando a proposta do presente estudo, procuramos justamente formular uma pergunta em que pudéssemos obter a visão dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia, da mesma forma que fizemos com os docentes do curso. No entanto, podemos observar que nossa maior intenção era descobrir esse efeito na disciplina específica de Educação Física para Pessoas com Deficiência Sensório-Motoras. Entretanto, no momento da coleta e aplicação do questionário, os estudantes do curso já haviam concluído a disciplina presencialmente na instituição, pois ela foi oferecida quando as aulas retornaram ao modo presencial. Todavia, eles elencaram dificuldades em outras disciplinas, principalmente nas disciplinas práticas esportivas.

Dos nove participantes da pesquisa, cinco deles relataram os prejuízos adquiridos por ter vivenciado as aulas práticas, comumente realizadas nas quadras e espaços da universidade, em um ambiente remoto a frente de um computador. Entretanto, após os esforços por parte dos professores formadores, em se dedicar a adaptar suas aulas, devemos considerar que perante as condições oferecidas naquele momento em que vivíamos, a teoria foi de certa forma trabalhada em sua plenitude. Contudo, sabemos que teoria e prática não podem andar separadas, quando o assunto é qualidade no processo educacional dos estudantes, independente dos seus diferentes níveis.

Por isso, traremos aqui a fala de Saviani (2007), que justifica tal posicionamento. O autor afirma que teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais para as experiências humanas e sociais. Segundo ele, 'a prática é a razão de ser da teoria', o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera (p. 108). Deste modo, para o autor, a prática só se torna consistente quanto mais sólida for a teoria, sendo os dois opostos que se incluem. Portanto, Saviani (2007) denomina a teoria como 'dialética', ou seja, o movimento, a dinâmica estabelecida entre ação suscitadora dos problemas, que demanda, porém, a experimentação, a descrição, que age na produção de conhecimento, que percorre a ação para que, no final, sejam gerados novos

problemas. Assim, ele defende a práxis educativa, ou seja, a reflexão e teorização sobre a prática.

Frente a essas realidades, evidenciam-se as fragilidades causadas pela pandemia da Covid-19, no sistema educacional. No nível básico de ensino, percebemos as dificuldades do Estado e dos órgãos públicos em promover igualdade no acesso aos meios para a educação. Já no ensino superior, nos deparamos com o despreparo dos docentes para lidar com os meios tecnológicos, além de uma formação prejudicada para os futuros profissionais, que não tiveram acesso integral ao que os cursos oferecem em termos de práxis educacional (Silva; Silva, 2021).

Portanto, concluímos esta seção destacando que todo o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer etapa de ensino, deve ser orientado pelos princípios da inclusão, diversidade e valorização histórica e social dos alunos. No que diz respeito à formação de professores de Educação Física, abordada neste estudo, percebemos avanços em direção à melhoria do curso em relação à Educação Inclusiva. No entanto, ainda há muito a ser refletido e superado, tanto em problemas já enraizados quanto em desafios emergentes. Reforçamos, portanto, a importância contínua de buscar melhorias para promover um ensino inclusivo na formação inicial de professores em EF, para que esses profissionais possam realizar suas ações pedagógicas de maneira humanizada, segura e confiante no futuro.

Na próxima categoria de análise, serão tratados os aspectos da formação inicial do professor de Educação Física, com vista à Educação Inclusiva, porém num contexto mais amplo, abrangendo a formação atual nas universidades.

5.1.3 A formação do professor de Educação Física nas universidades públicas e o contexto inclusivo

Até o presente momento, foi possível analisar todo um processo formativo inicial e a Educação Inclusiva de professores de Educação Física em uma Instituição de Ensino Superior pública do estado de São Paulo. Entretanto, nesta seção, buscaremos ampliar nossos olhares não apenas para uma instituição específica, mas também trazer dados a partir do levantamento nas bases de dados sobre a formação deste docente em um âmbito geral, ou seja, a nível das instituições públicas brasileiras. Portanto, é necessário esse movimento de retorno para que não permaneçamos nas primeiras impressões do que retrata a formação de professores

em Educação Física; um olhar mais amplo nos permitirá identificar se os problemas que atingem tal instituição também estão presentes na realidade de outras instituições.

Bem sabemos que o acesso à educação básica é um direito previsto por lei, conforme as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que visa desenvolver o educando e garantir-lhe uma formação indispensável para o exercício pleno como cidadão. Além disso, abre a ele possibilidades de progressão em seu trabalho e nos estudos posteriores (Brasil, 2017; Castro *et al.*, 2020). Desta forma, o desenvolvimento dos alunos nas escolas está intimamente ligado às ações desenvolvidas pelo professor durante seu processo de formação profissional.

Resumidamente, não podemos julgar unicamente a função do professor como sendo a principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos; existem outros fatores que os cercam e são responsáveis por uma escola pública de qualidade, como uma boa fundamentação das políticas educacionais, implantação das leis e normas ajustadas à realidade social em que vivemos, investimento econômico para a melhoria das infraestruturas escolares, valorização do docente, ajustes salariais, além do incentivo à formação continuada do professor.

De modo geral, a docência se configura como uma atividade complexa, pois exige do professor conhecimentos que devem ser adquiridos durante sua formação inicial e aprimorados no exercício da profissão e na continuidade da formação permanente (Oliveira *et al.*, 2021). Todavia, a formação inicial tem passado por grandes transformações nos últimos anos, com atualizações e reformas documentais, como a BNCC, em 2018, e a DCN-EF, também, em 2018, além do impacto ambiental que afetou a sociedade, a pandemia da Covid-19. Diante dessas mudanças, foi necessário nos readequarmos às novas alterações da realidade educacional e social (Gomes; Souza, 2021).

Apesar dos obstáculos e desafios enfrentados ao longo do processo educacional, é fundamental reconhecer que a instituição de ensino desempenha um papel crucial na socialização dos conhecimentos científicos, bem como na promoção dos conhecimentos científicos. Ter consciência do verdadeiro papel da escola requer um corpo docente versado em diversos conteúdos de conhecimento e um processo teórico-metodológico amplo e adequado à realidade dos alunos.

Quando consideramos a Educação Inclusiva, percebemos que a formação dos professores de Educação Física está progredindo em direção à melhoria, mesmo diante das mudanças curriculares e transições. Portanto, a discussão sobre a formação inicial dos docentes para lidar com diversos públicos continuará sendo um tema central nos âmbitos político, educacional e social. Conforme Marsiglia e Martins (2013) afirmam, o professor, durante sua formação, seja inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social. Isso não significa apenas direcionar sua prática para o contexto social, mas compreender como as relações sociais se manifestam em cada contexto e momento histórico.

Isso destaca a importância de ampliar o investimento nas disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial nos cursos de Educação Física em Licenciatura. Um estudo conduzido com 21 professores da rede pública e privada de Boa Vista – Roraima, evidenciou essa necessidade, sugerindo maior carga horária e inclusão de disciplinas adicionais, além do envolvimento de outras áreas do curso (Castro *et al.*, 2020). Além disso, a percepção dos docentes recém-formados é preocupante. Um estudo realizado por Shimiti (2017) revelou que 60% dos professores participantes não se sentiam preparados para ministrar aulas e incluir pessoas com deficiências, enquanto apenas 10% se sentiam capacitados para esse trabalho.

A comparação com a instituição de ensino pesquisada neste estudo revela semelhanças entre os resultados. Os relatos dos discentes refletem uma falta de preparo para lidar com alunos que possuem deficiências ou outras características específicas. Essa falta de preparo está intimamente ligada à escassez de conhecimentos básicos sobre deficiências e suas limitações. No entanto, mesmo um conhecimento mínimo sobre as possibilidades e potencialidades dessas condições pode direcionar o futuro professor para uma prática mais eficaz. Portanto, a formação deve ser abrangente e multidisciplinar, abordando todos os conteúdos formativos necessários (Cardoso; Bastilha, 2010).

O estudo de Krug *et al.* (2017) destaca a percepção de 15 acadêmicos de Educação Física licenciatura em uma universidade pública do sul do país sobre a formação inicial e sua relação com a inclusão e diversidade. Os acadêmicos apontaram que, mesmo ao longo dos anos, ainda enfrentam desafios na formação desses professores para atuar de forma eficaz no contexto inclusivo. Eles ressaltaram a importância do trabalho multidisciplinar e a oferta de estágios supervisionados

voltados para a educação inclusiva como elementos fundamentais. Nesse sentido, o estudo enfatiza a necessidade de promover debates sobre inclusão tanto nas escolas quanto nas universidades do país.

Martins e Louzada (2020) analisaram a grade curricular dos planos de ensino das disciplinas dos cursos de Educação Física, das quatro universidades públicas paulistas Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade de Campinas – UNICAMP; Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Federal de São Carlo - UFSCAR. Por meio da pesquisa on-line, os pesquisadores investigaram disciplinas que abordavam sobre o Fundamento da Educação Inclusiva, deficiência, Libras e/ou necessidades educacionais especiais. Os autores evidenciaram assim como no presente estudo, presenças de disciplinas relacionadas ao processo educacional de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), seja ela, por deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e outras condições físicas, afetivas e cognitivas.

Foi percebido que apenas uma instituição oferece uma disciplina que aborda temas relacionados às políticas públicas educacionais. Essa disciplina, apesar de ser principalmente teórica, é de grande importância para fornecer suporte aos futuros professores, orientando-os sobre as leis e regulamentos voltados para o público da educação especial. Isso permite que esses profissionais possam aconselhar as famílias de seus futuros alunos em relação aos direitos relacionados ao ambiente escolar, à sala de aula, aos equipamentos, aos profissionais de apoio, entre outros aspectos (Martins; Louzada, 2020).

Martins; Louzada (2020, p. 1042) corroboram com os resultados dos outros estudos citados anteriormente, bem como, da presente pesquisa:

Embora a inserção de disciplinas nas grades curriculares do educador represente um fato na realidade, o estudo demonstrou que para dar conta da complexidade do processo educacional do alunado mencionado, há que se avançar na revisão dos conteúdos e cargas horárias ministradas. Bem como promover ações no ambiente universitário que ultrapassem os muros da sala de aula, adotando estratégias que contemplem os três pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), com a finalidade de possibilitar mudanças de atitudes e paradigmas envolvendo a participação da comunidade acadêmica nas mudanças que desejamos rumo a construção de uma escola mais equitativa, justa e igualitária.

Podemos observar que, embora os cursos de Educação Física atendam às exigências legais relacionadas à aplicação das políticas educacionais inclusivas em

seus currículos, ainda há desafios significativos a serem superados no aprimoramento dos professores para lidar efetivamente com a Educação Inclusiva. Em um estudo recente conduzido por Fonseca (2021), que analisou as percepções de estudantes e docentes de Educação Física em licenciatura em duas universidades públicas, uma brasileira (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e outra portuguesa (Universidade do Porto), observou-se uma predominância de respostas "negativas" em relação ao preparo na formação inicial para lidar com a Educação Inclusiva.

Fonseca (2021) também destaca a prevalência de uma preocupação voltada apenas para a prática futura dos graduandos, em detrimento dos próprios estudantes do curso. Segundo o autor, existe uma ênfase na formação para uma perspectiva inclusiva, em vez de uma formação inclusiva em si. Ele ressalta a importância de nos preocuparmos também com a formação inclusiva desses discentes, o que envolve a compreensão de seu perfil, suas histórias, angústias, singularidades, necessidades e limites. Entender o futuro professor em suas diversas dimensões durante seu processo de formação contribuirá para que seu progresso e perspectivas se reflitam de forma positiva em sua atuação como docente (Souza *et al.*, 2019).

Fonseca (2021) também apontou que os cursos investigados têm uma ênfase excessiva na valorização dos aspectos técnicos, biológicos e esportivos, relegando os conceitos pedagógicos da formação a um segundo plano. Essa abordagem pode ser vista como um dos obstáculos enfrentados, pois o foco excessivo nos conteúdos biológicos pode prejudicar a ênfase necessária nos aspectos pedagógicos da formação. Por outro lado, no estudo de Taffarel e Beltrão (2019), que realizaram uma pesquisa documental sobre os documentos normativos como a BNCC e a DCN-EF, observou-se que após a atualização desses currículos nacionais, houve uma redução na carga horária destinada ao trato pedagógico/educacional, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Conforme os autores, esse cenário resultou no esvaziamento da formação dos professores e na diminuição do papel da escola e do professor como disseminadores do conhecimento. Segundo Duarte (2008), essa abordagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, presente nos novos currículos, exige que o professor as reconheça e as utilize para adequar o indivíduo ao sistema capitalista, o que pode resultar na marginalização dos conhecimentos científicos. Isso leva a um processo de alienação e, conseqüentemente, à desvalorização da profissão docente, negando a sua verdadeira essência (Luz, 2019).

A desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e a precarização do trabalho docente têm um impacto negativo na busca pela formação de professores, refletindo na qualidade daqueles que buscam formação na área da docência. É evidente que diversos fatores influenciam a ação pedagógica do professor, tanto na educação em si quanto para a educação em todas as suas dimensões.

A divisão do curso de Educação Física em bacharelado e licenciatura, como estabelecido na Resolução CNE/CES n. 7, da Diretriz Curricular Nacional – EF (Brasil, 2004a), é um fator que contribui para esses desafios. Frizzo (2010) descreve essa divisão como resultado de modismos e demandas do mercado, onde a ênfase recai sobre o bacharelado para atuação em academias, clubes e outras áreas, enquanto a licenciatura é vista como voltada exclusivamente para o ambiente escolar.

A área da Educação Física, conforme defendido por Gomes e Souza (2021), possui uma identidade epistemológica ligada à docência e ao trabalho como princípio educativo em qualquer contexto em que atua. Isso sugere a necessidade de uma formação abrangente que englobe todas as áreas e dimensões do conhecimento dentro da Educação Física, seja ela inclusiva ou esportiva, fundamentada na cultura corporal do movimento. Essa abordagem visa proporcionar aos indivíduos a capacidade de se integrarem de maneira consciente ao mundo do trabalho, através de práticas reflexivas.

Isso nos permite compreender melhor a formação dos professores de Educação Física em Licenciatura em diversas Instituições de Ensino Superior no país. Ao revisar esses estudos recentes, podemos comparar os modelos formativos dessas instituições com o investigado neste estudo. Com essa visão ampliada e mais concreta da realidade analisada, destacamos um padrão nos modelos de formação: ainda há uma ênfase no perfil técnico e biologicista da área, enquanto os aspectos pedagógicos muitas vezes são relegados a segundo plano.

Desta forma, os estudantes ao ingressarem na graduação, acabam sendo influenciados, mesmo que de forma indireta, a optar pelos caminhos da área da saúde, demonstrando pouco interesse em se formar como professores licenciados. Isso é evidenciado pela baixa quantidade de alunos que se formarão em licenciatura nesta instituição pesquisada. No entanto, é crucial intensificar o debate sobre a preparação do professor para atuar na área escolar. Dessa forma, todas as dimensões abrangidas pela Educação Física, especialmente a inclusão, serão contempladas de maneira mais completa, proporcionando maior segurança e confiança aos futuros docentes.

A seção seguinte (VI) apresentará as considerações finais desta tese, onde elencaremos os objetivos alcançados, o fechamento das discussões sobre a formação inicial de professores de Educação Física, bem como apresentaremos nossas contribuições ao meio científico referentes à temática estudada. Por fim, serão expostas as limitações e os avanços desta pesquisa.

SEÇÃO VI

6 CONCLUSÃO

O presente estudo se desenvolveu no aprofundamento da formação inicial de professores num contexto inclusivo. Desta forma, objetivamos analisar o processo de ensino e de aprendizagem da formação inicial de professores do curso de Educação Física, na perspectiva da Educação Inclusiva, pautados nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A formação de professores no curso de Educação Física na instituição estudada, é estruturado a partir das exigências presentes nos documentos normativos que organiza e sistematiza o ensino brasileiro nos diferentes níveis educacionais, sejam eles, desde o ensino infantil ao ensino superior. Conforme as análises e discussões da primeira categoria, a qual debatemos sobre a estrutura curricular do curso, identificamos que o currículo formativo dos professores, oferece uma base aos conhecimentos específicos desta área.

Este modelo vigente visa introduzir o discente de Educação Física, desde os conhecimentos biológicos até os conhecimentos pedagógicos. Entretanto, por caracterizar-se em um curso da saúde (área 51), observamos que os discentes mesmo que indiretamente tendem a focar nos conhecimentos que pertencem a área do bacharelado, distanciando da formação para a área da licenciatura.

A transformação na formação inicial começou com as Diretrizes Nacionais para a Formação das Licenciaturas, avanço do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002. Na comunidade acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos, acreditava-se que essas mudanças fortaleceriam os conhecimentos no campo da Licenciatura, já que os professores formados em cursos unificados adquiriram pouca experiência na Educação Básica durante a sua formação inicial (Lora; Souza; Prietto, 2017). Já no que confere aos cursos de bacharelado, as justificativas presentes para a sua criação, estão amparadas pela lei do CNE/CES n. 07/2004 (Brasil, 2004a) e 058/2004 (Brasil, 2004b).

A partir daquela divisão, Morschbacher (2012) e Lora, Souza e Prietto (2017) argumentam que, naquele período, a divisão do curso foi justificada pela expansão crescente do mercado de trabalho e pelas alterações na legislação referente à formação de professores para a Educação Básica, em consonância com o sistema do Conselho Federal de Educação Física e do Conselho Regional de Educação Física.

Neste mesmo período, Nozaki (2004) já apontava uma visão crítica a respeito desta divisão no curso de Educação Física, o autor mencionava sobre a nova regulamentação da profissão relacionada ao mundo do trabalho e ao novo modelo de formação.

Ainda com base neste autor, este novo modelo retomou os projetos neoconservadores por meio das políticas neoliberais, que atingiram também o meio educacional. Na concepção de Taffarel (2012), esse mecanismo de desregulamentação do trabalho por meio do ajuste especializado na formação inicial, acarreta a fragilização do trabalhador pela via do esvaziamento teórico e pela delimitação nos campos de trabalho. Mantendo-nos nesta mesma perspectiva, posteriormente à fala de Taffarel, Marsiglia *et al.* (2017) relatam que houve uma ênfase na teoria das competências e habilidades, que busca moldar o indivíduo às novas exigências e interesses capitalistas. Sobre a BNCC, que atualmente norteia o ensino básico, percebemos uma ausência de conteúdos filosóficos, artísticos e científicos. Devido a essas ausências, não se desperta uma visão crítica ao novo sistema educacional, formando assim um indivíduo acrílico.

Este perfil, encontra-se presente no modelo educacional da instituição pesquisada neste estudo. Logo, a DCN-EF se alinha com este modelo de formação, baseando-se nas regulamentações presentes na BNCC. Sendo assim, destacamos que o profissional formado nesta instituição pública, onde foram realizadas as coletas de dados, é preparado para atuar exclusivamente no mercado de trabalho, sem ser despertado para o lado crítico desta formação, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Isso condiciona os formandos a um perfil técnico da área, “ou professor da escola, ou professor da academia”.

Entretanto, quando nos referimos à formação de docentes da Educação Física para a educação inclusiva, apesar de ser abordado na diretriz do curso, bem como no projeto político pedagógico da instituição, esta ainda carece de maiores reflexões e debates para uma implantação que atenda de fato às necessidades e ao preparo destes discentes. Mesmo com as disciplinas específicas para o público da educação especial, assim como os projetos de extensões, estudo e pesquisa, é importante que esta formação seja inclusiva, pautada principalmente nas teorias críticas, para que de fato as perspectivas dos estudantes de Educação Física sejam atendidas.

Sendo assim, observamos que os reflexos da separação da licenciatura e o bacharelado não se reduz apenas a este fator, mas às más condições de trabalho,

salário defasado e falta de investimento, pois estes fatores influenciaram e ainda influenciam diretamente na escolha do aperfeiçoamento profissional do estudante de Educação Física. Vale ressaltar, que a ideia inicial deste estudo foi investigar assim como na universidade pública, o curso de Educação Física em uma universidade particular do interior de São Paulo, entretanto, devido à ausência de turmas de licenciatura a pesquisa reduziu-se apenas à instituição pública. Nesta perspectiva, percebemos cada vez mais o desinteresse pela docência nos cursos de licenciaturas em Instituições de Ensino Superior, sejam elas de esfera pública ou privada.

Na segunda categoria, analisamos a percepção docente sobre a formação inicial de professores de Educação Física e os conhecimentos necessários que os graduandos necessitam apropriar para promover a inclusão, verificamos, por meio dos resultados que os docentes contemplam em suas aulas os conteúdos referentes a biologia, anatomia, esporte, lazer, dentre outros conteúdos, contudo percebemos um desinteresse por parte dos docentes do curso a respeito do trabalho e envolvimento com a Educação Física Inclusiva. Estes relatam a importância da educação inclusiva para a formação de professores, contudo não incluem em seus planos de ensino esta vertente essencialmente importante para a formação geral dos estudantes.

Conforme o exposto, os docentes reforçam a importância das diversas áreas do conhecimento que envolvem a Educação Física, no processo de aprendizagem dos graduandos, indo ao encontro deste debate as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física, CNE/CES n. 07/2004 (Brasil, 2004a), determinam que a formação em Educação Física deve contemplar as duas modalidades licenciatura e bacharelado, bem como deve oferecer os conhecimentos referentes aos marcos históricos e sociais, biológicos do corpo humano. Todavia, as falas dos docentes se contrapõem, ao relatar que “há uma disciplina específica que trata a inclusão”, por isso não trabalham tal temática.

Diante da fala deste docente, percebemos que necessitamos repensar este modelo de formação, que documentalmente prega uma educação integral e social, mas que na realidade ainda pertence aos modelos homogêneos de formação e contraditórios da forma como se apresentam. A escolha e a organização dos conteúdos não são tarefas simples, pois a seleção do conhecimento determina a direção da formação. Este é um trabalho coletivo, que não pode ser realizado de forma isolada (Taffarel, 2015). Corroborando com este aspecto, Fonseca (2021) afirma que a formação na e para a perspectiva inclusiva não se limita às disciplinas focadas em

deficiências. Embora tais disciplinas abordem esse tema, elas não são as únicas que podem discutir a inclusão. Além disso, a diversidade vai além da deficiência, embora a inclua. Portanto, é crucial que todos os professores assumam a responsabilidade de incorporar essa preocupação em suas práticas pedagógicas.

Diante desses fatores, devemos repensar sobre o trabalho interdisciplinar, cujas disciplinas se integram, com o objetivo de trabalhar e desenvolver em seus aprendizes, a consciência e o pensamento, na intenção de superar a visão limitada de mundo. O trabalho integrado, interdisciplinar e coletivo, facilita a construção de um ambiente inclusivo, a partir de uma estrutura didático-pedagógica que integre os conhecimentos relevantes para a formação docente, promovendo um processo de reflexão conjunto e dialético sobre as práticas (Chicon, 2008).

Mesmo após os obstáculos detectados, outro ponto identificado nesta categoria foi o interesse gradativo pelos discentes do curso às disciplinas que envolvem a Educação Física para pessoas com deficiência. Embora exista um maior interesse por parte dos discentes pelos grupos de estudos, pesquisa e extensão, voltados para o bacharel, gradativamente a procura por aprofundar os conhecimentos na educação especial e inclusiva vem aumentando, segundo a fala do professor entrevistado. E concomitantemente este despertar para a educação inclusiva, está voltada para o trabalho coletivo docente, de forma a contribuir com este posicionamento. Oliveira (2021) destaca que os cursos de Educação Física necessitam enveredar esforços para reestruturar seus projetos e currículos para uma formação com vistas à inclusão, bem como as disciplinas não podem trabalhar individualmente, a teoria e a prática necessitam caminhar lado a lado (Oliveira, 2021).

Os problemas contemporâneos como, por exemplo, a pandemia da Covid-19, agravaram aqueles já existentes como uma formação inconsistente, individualizada, segregativa e técnica. Desta forma, a junção destes fatores e o surgimento da pandemia potencializaram um sistema já fragilizado. O isolamento social, as tecnologias de informação pouco exploradas, as condições estruturais das instituições de ensino em situações precárias e o baixo investimento no setor educacional evidenciaram um sistema totalmente despreparado para controlar e superar tal evento.

Na instituição pesquisada, os efeitos causados pela pandemia fizeram com que a maioria dos docentes do curso de Educação Física se adequasse às novas exigências seis meses após o período crítico (quarentena), devido à pouca

familiaridade com os instrumentos tecnológicos. Para a disciplina de "Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras", o docente responsável aderiu e se adaptou ao novo procedimento mais facilmente, devido à sua experiência com as ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação.

Porém, essa não foi a realidade para os demais professores, bem como para os discentes, pois, conforme relato de um dos docentes pesquisado, houve algumas desistências e trancamentos de matrícula, devido à falta de acesso aos instrumentos tecnológicos, e por considerarem um período conturbado que os desestimulou a continuar a formação inicial. Um curso que tem como essência a prática pedagógica e profissional, passou a ser puramente teórico e remoto. Libâneo (2011) afirma que professores e instituições de ensino devem assumir um papel importante ante as transformações do mundo atual. O autor ainda relata que é necessária uma formação geral sólida, que seja capaz de auxiliar na capacidade de pensar cientificamente os problemas humanos.

Contudo, ressaltamos que os conteúdos, metodologias, didáticas e as estratégias programadas pelos docentes em suas disciplinas atenderam parcialmente ao que se exige na formação de professores de Educação Física para atuar na educação inclusiva, visto que dos três professores investigados, apenas um se dedica a preparar parte de seus conteúdos voltados para os conhecimentos específicos sobre inclusão, principalmente para pessoas com deficiências. Portanto, esta instituição, na qual realizamos nossas investigações, necessita progredir e repensar suas propostas diante de uma formação inclusiva, crítica e emancipadora.

Na categoria de análise que discutimos sobre o processo da inclusão na formação dos discentes e suas percepções a respeito dessa temática, considerando os nove alunos participantes da pesquisa, observa-se uma formação que atende minimamente aos critérios relacionados à educação inclusiva. No entanto, isso deveria ser um trabalho coletivo entre as disciplinas. Conforme relatado pelos próprios discentes, eles acreditam ser "insuficiente" a sua formação para atuar e incluir pessoas com deficiência na escola. Em tese, é necessário que os estudantes tenham maiores vivências. Não seria esta uma oportunidade para o trabalho interdisciplinar, bem como a oportunidade de implantar uma formação crítica?

Castro e Telles (2020) apontam que, atualmente, é possível perceber a insegurança e apreensão dos professores em promover a educação inclusiva nas escolas, reflexo de uma formação desestruturada, tanto pelas condições precárias das

estruturas das instituições de ensino, desde a educação básica até o nível superior, quanto pela desvalorização do ser professor. Saviani (2019) ressalta que o trabalho educativo necessita estar compreendido em todas as suas dimensões, sejam elas histórica, política, formativa ou social. Portanto, identificar os problemas e pensar a partir deles é o que nos dará, de alguma forma, condições de contribuir para as discussões sobre suas resoluções.

Frente a estas realidades trazidas pelos estudantes do curso de Educação Física, sejam dos problemas já enraizados, quanto dos novos que vão surgindo, principalmente sobre a pandemia da Covid-19, observamos que o ensino básico está desguarnecido das ações dos estados em promover igualdade e equidade no acesso aos meios educacionais. Já para o ensino superior, nos deparamos ainda com uma formação prejudicada e segregada, para os meios tecnológicos, para as ações pedagógicas, para a valorização de algumas áreas do conhecimento, como os conhecimentos biológicos, as exatas, enquanto outras estão secundarizadas como os conhecimentos didáticos pedagógicos.

Quanto à última categoria de análise, buscamos analisar a formação inicial do professor de Educação física nas universidades públicas. As análises partiram da leitura dos estudos selecionados nas bases de dados, que retratam o modelo de formação dos cursos de Educação Física em universidades públicas, na perspectiva da educação inclusiva. Diante do exposto, observamos que as instituições de ensino superior em especial o curso de Educação Física, ainda permanecem com um perfil mais técnico e biologicista da área, enquanto os perfis didáticos e pedagógicos permanecem em segundo plano.

Reforçamos, porém, que este modelo atual, está intimamente ligado aos acontecimentos passados, principalmente na separação da licenciatura e bacharelado, como duas modalidades distintas. Logo, as áreas do conhecimento neste curso, vão se individualizando à medida que se distancia os conteúdos específicos dos conteúdos pedagógicos e juntamente a este processo está a educação inclusiva. Frizzo (2010) afirma que essa separação segue o modismo e as necessidades do mercado, em que subjuga os profissionais do bacharel, para atuar fora da escola, e os licenciados apenas para o ambiente escolar, ou seja, desconsiderando suas potencialidades.

Durante a construção desta tese, bem como a pesquisa nas bases de dados, foi possível observar que poucos estudos retratam a educação inclusiva como um

todo, ou para outros públicos. Normalmente, esta tende a focar a inclusão apenas para pessoas com deficiências. Acreditamos que esta relação está ligada ao processo histórico da pessoa com deficiência, retratado por grandes lutas até seu reconhecimento como um ser ativo, participativo, social e cultural.

Perante toda análise e discussão, defendemos a seguinte tese: é necessária uma formação específica para o professor de Educação Física que implique a apropriação de teorias pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como a necessidade de práticas pedagógicas efetivamente críticas e emancipatórias que valorizem todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, pautadas principalmente nos princípios da educação inclusiva e no trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Este estudo apresentou algumas limitações. Por motivos pessoais, a coordenadora do curso não participou da pesquisa, fator que poderia ter contribuído para um banco de dados mais amplo. Além disso, a visão de uma gestora educacional nos permitiria analisar com maior profundidade o currículo do curso, bem como as relações com as políticas educacionais de formação docente.

Outro fator limitante foi a impossibilidade de analisar outra Instituição de Ensino Superior, já que inicialmente projetamos trabalhar com uma universidade particular e uma universidade pública. Contudo, a falta do curso de Licenciatura em Educação Física na instituição privada, reduziu nosso local de pesquisa apenas à universidade pública, pois esta ainda forma licenciados. Entretanto, como sugestão para próximos estudos, vale ampliar a pesquisa para a modalidade de bacharelado, pois estes também não podem ser excluídos de uma formação integral que contemple todas as áreas do conhecimento. Todavia, mesmo que se apresente como um ponto limitante deste estudo, reiteramos nossa crítica a respeito da formação escassa de professores licenciados em Educação Física, em que os cursos de graduação predominantemente têm formado bacharéis, ponto este observado neste estudo, devido a um número bem pequeno de estudantes que optaram pela licenciatura como formação primária. Não seria isto um reflexo dos acontecimentos anteriores, bem como a desvalorização do trabalho docente?

Apesar dos pontos limitantes deste estudo, destaca-se também os avanços desta pesquisa, pois após as análises e leituras dos artigos científicos selecionados para compor o banco de dados, percebemos que ainda não há estudos que combinem os seguintes fatores: Formação Inicial de Professores de Educação Física; Educação

Inclusiva; Pedagogia Histórico-Crítica e Pandemia da Covid-19. Embora não seja recente pesquisas sobre a formação docente, não conseguimos localizar estudos que tenham essas combinações para análise.

Outro fator importante e relevante foi o debate acerca da formação inicial na instituição pesquisada. Nenhum outro estudo foi desenvolvido com a perspectiva de tratar e conhecer a formação de professores de Educação Física, trazendo como elemento a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), bem como identificar os impactos da pandemia na formação desses discentes na instituição escolhida. Outro fator preponderante foi que, por meio desta pesquisa, é possível despertar o interesse de outros pesquisadores em investigar sobre a formação inicial e inclusão tanto nesta universidade quanto em outras instituições. Assim, o estudo contribuirá para a produção científica nas áreas da Educação Física e da Educação Inclusiva.

Concluimos que os objetivos deste estudo foram atingidos. Além disso, é necessário que o currículo formativo do curso de Educação Física abranja os conhecimentos específicos e amplie seus objetivos na formação inclusiva, valorizando os conhecimentos científicos e pedagógicos, o trabalho docente coletivo e interdisciplinar, o conhecimento da realidade de vida do público estudantil que compõe essas instituições e, por fim, o pensamento crítico e emancipador. Somente assim, caminharemos para a mudança e a transformação no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 166 f. (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. Os conceitos de educação especial e perspectivada educação inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. *In*: 38 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 38., 2017. São Luís Anais [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

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

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas em Educacion**, Costa Rica, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2018.

BARRETO, Brito Denise; GUEDES, Cavalcanti Neide. Os dilemas e desafios na formação docente: uma reflexão necessária em época pandêmica. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun., 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto nº 224 de 1882**. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública. Brasília: Senado Federal, 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**. Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do instituto de educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, IBICT, 1932. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Câmara dos Deputados, 1939a. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1939b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%2C%20na%20Universidade%20do%20Brasil,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Desportos>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Direito%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,no%20lar%20e%20na%20escola>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providencias. Brasília: Câmara dos Deputados, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer 776/97. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares — estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Estatuto das Pessoas com Deficiência. Brasília: Casa Civil, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 058, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018c. Seção 1. p. 49-50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104790-rces006-18-pdf&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE nº 498/2020. **Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=157501-pces498-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/covid-19-2/#:~:text=Covid%2019%20%C3%A9%20uma%20infec%C3%A7%C3%A3o,se%20por%20todo%20o%20mundo>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministérios da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Transtorno do Espectro Autista – TEA (autismo)**. 2023. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-autismo/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRACHT, Valter *et al.* A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 7-212, jan. 2002.

BRUSCHI, Marcela; ELLER, Marcelo Laquini; SCHENEIDER, Omar. A criação do método francês: as disputas em torno de um objeto de ensino da educação física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 6, p. e235398, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CARDOSO, Vinícius Denardin; BASTILHA, Rafael Rodrigues. Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola: reflexões acerca da Educação Física Adaptada. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v.15, n.146, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd146/inclusao-de-alunos-com-necessidades-especiais.htm> Acesso em: 10 out. 2019.

CARNEIRO, Ana Luiza Magalhães. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor universitário nos cursos de licenciatura. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2006.

CARVALHO, Diana Lúcia Teixeira de; COSTA, Francisco José Da; SOUZA, Josemar Jeremias Bandeira. Variações de mensuração e resultado em pesquisas com coleta de dados por questionário on-line e impresso. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 17, p. 66–85, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer LaboMídia**, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr/jun. 2020.

CASTRO, Ygor Leandro Beschorner de *et al.* A formação do professor de educação física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista-RR. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, jan/jun. 2020.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da educação inclusiva. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: EDUEM, 2021. p. 328.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Os documentos Legais da Inclusão. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (org). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: EDUEM, 2021. p. 328.

CHARLOT, Bernad. **Educação ou barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008.

CHICON, José Francisco; MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Movimento**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 185–202, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/21257>. Acesso em: 29 ago. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 26. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

COVRE, Hanele Ribeiro *et al.* Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 22, p. 53-144, 2019.

CUNHA, Raíssa Forte Pires; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 414–429, 2017.

CUNHA, Luciana Bicalho da. A educação física desportiva generalizada nos cursos de aperfeiçoamento didático no Brasil na década de 1950. **Revista Olhares**. Guarulhos, v. 8, n. 1, abril, 2020.

DESPRET, Vianciane. Os dispositivos experimentais. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 43-58, 2011.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 43, esp. p. 406-429, 2020.

DONÁRIO, Arlindo Alegre; SANTOS, Ricardo Borges dos. **A teoria de Karl Marx**. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/3173/1/MARX.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In*: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 5-16.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**

Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo, SP: Loyola, 1979.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro, Rovel, 2011.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, n. esp., jul. 2021.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173, ago. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao. Acesso em: 06 jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadette Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

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

GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em educação física. O caso de uma universidade pública. **Educación**, v. 30, n. 59, p. 213-236, sep. 2021.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós BNCC. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 858-873, ago. 2021.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Educação pela superação do condicionamento ideológico. In. MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (org.) **Pedagogia histórico-crítica revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

HONORATO, Gabriela de Souza; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Impactos da pandemia da covid-19 para o ensino superior no Brasil e experiências docentes e discentes com o ensino remoto. **Revista Desigualdade & Diversidade**, n. 22, p. 137-179, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2020.

IVENICKI, Ana. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 27, n. 102, p. 1- 8, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Diversidade humana e inclusão social na escola na percepção de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Brazilian Journal of Education Society (BRAJETS)**, v.10, n.4, p.366-375, out./dez. 2017.

LANDIM, Renata Aparecida Alves; FERREIRA JÚNIOR, Gabriel Archanjo. **Ressignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu. Anais [...]. Caxambu, 2003. CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, Competências cognitivas e ensino com pesquisa**: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: USP, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015.

LORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorenzi. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, abr./jun., 2017.

- LUZ, Sidneia Flores. **Formação de professores e bases pedagógicas:** contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de educação física. 2019. 141 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 141-156, 2010.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão:** como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; *et al.* **Inclusão:** compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- MARTINS, José Fernando. Diversidade: conceitos e práticas presentes na educação, gestão e movimentos sociais. **Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 245-261, jan./jun., 2011.

MARTINS, Leonardo Tavares *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 185-192, 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 1011-1048, 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse** – Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. *E-book*.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Rosângela Aparecida. **Necessidade histórica da Educação física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MORSCHBACHER, Marcia. **Reformas curriculares e formação do (novo) trabalhador em educação física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MISES, Ludwing Von. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. 2.ed. São Paulo: Instituto Ludwing von Mises Brasil, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. 1.ed. São Paulo: UFSCAR, 2011.

NEPANGUE, Jorjie Umbao; IBÁÑEZ, Wilson T. Lived experiences of tertiary physical education teachers in quarantine teaching. **Malaysian Journal of Learning & Instruction**, v. 19, n. 2, p. 215-279, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores, e práxis educativa. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, p. 5-24, jul., 2010.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 138 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola? **Pensar a Prática**, v. 2, jun/jun, 1999.

OLIVEIRA, Daniela Peraza Meira de; ASSIS, Renata Machado de. Interdisciplinaridade no curso de educação física. *In: III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 3., 2009. Anápolis. Anais [...].* Anápolis: Univeridade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/edipe/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt06_educacao_fisica/trab_gt06_interdisciplinaridade_no_curso_educacao_fisica.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de *et al.* Possibilidades formativas em educação física na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 11, n. esp. 2, p. e021032, 2021.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. *In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (org.) Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores.* Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

PAOLI, Joanna de *et al.* Cadê a inclusão de pessoas com deficiência na BNCC? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023.

PEDRINELLI, Verena Junghahnel. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. *In: Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência.* Brasília: MEC, 1994, p. 7-10.

PEDROSO, Gabrielle Guedes *et al.* Coleta de dados para pesquisa quantitativa online na pandemia da COVID-19: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 12, n. 1, p. e13, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, v. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, David. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>. Acesso em: 06 jan 2024.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos?. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 356–372, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Joyce Duailibe Laignier Barbosa; PASSOS, Vânia Maria de Araújo; ROCHA, José Damião Trindade. A formação docente no Brasil: dilemas e desafios. **Revista Humanidade**, v. 5, n. 3, 2018.

SANTOS, Jean Alexir dos; *et al.* História da educação física escolar no Brasil: conflitos e a necessidade histórica da disciplina educação física na escola pública contemporânea. In: 9. CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR; 4º CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

SANTOS, André Vitor dos; FERREIRA, Marcia. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr., 2020.

SANTOS, Vania Lobo. **Formadores de professores de química e pedagogia histórico crítica**. 2020. f. 217. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de setembro de 1892**. Dispõe sobre: Dividir o Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1892.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Dispõe sobre Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas Anexas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1890.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143 - 155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011, p. XV-XVI.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da educação física. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 93-108.

SECRETARIA, Giselle Fontenelle de Matos; CARDOSO, Vinícius Denardin; NICOLETTI, Lucas Portilho. Um conhecimento sobre a formação de professores de educação física na perspectiva inclusiva. **Ambiente: Gestão e desenvolvimento**, v. 15, n. 1, jan/abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/63-76/656>. Acesso em: 02 maio 2024.

SENA, Michel Canuto de *et al.* Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. **LexCult**, v. 5, n. 1, p. 107-119, 2021.

SHIMITI, Dayane da Silva. **Percepção dos professores de educação física quanto à inclusão de educandos com deficiência física no Ensino Fundamental I**. 2017. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES, Brasília, DF, 2017.

SILVA. Antônio Nóvoa; ESPOSITO, Yolanda Lüdke, SAMPAIO, Marilda Moraes; QUINTERIO, José. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: REDUC, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Alan Camargo. Educação Física higienista: discursos historiográficos. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 171, ago. 2012.

SILVA, Alan Camargo. Reflexões histográficas sobre educação física militarista. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 172, ago. 2012.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, João Carlos da. A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. São Paulo: Realize, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e a formação de professores: uma análise necessária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (org.) **Pedagogia histórico-crítica revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SOUZA, Gisele Cristina; PICH, Santiago. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 149-169, jul./set. 2013.

SOUZA, Sabrina de *et al.* O trabalho do professor de educação física com o aluno com deficiência no ensino regular. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 217-226, 2019.

STRAPSSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A educação física na educação especial. **Revista Digital Buenos Aires**, v. 11, n. 104, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada. *In*: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 17; JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 4. 2012. Bahia. **Anais [...]**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18055>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 out. 2024.

TOMAZ, Adriane Silva; *et al.* Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 87-107, jan-abr. 2016.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n.4, p. 765-780, 2019.

TOTI, Michele Cristine da Silva; XAVIER, Amanda Rezende Costa; BISSOLI, Marcos Coelho. "Ensino Remoto Emergencial: Pesquisa sobre a Percepção Inicial dos Estudantes de Ensino Superior". **EaD em Foco**, v. 12, n. 1, p. e1650, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Projeto Político Pedagógico**. Presidente Prudente: Unesp, 2022.

VENÂNCIO, Luciana *et al.* "Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem". **Movimento**, v. 28, p. 228020, 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. 1995. 67 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

WINNICK. Joseph. **Educação física e esportes adaptados**. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ZILIOTTO, Daniele Sotta *et al.* **Teoria crítica e prática na educação física escolar**. 2015.

ZIMMER, Sérgio Antônio; CASTANHA, André Paulo. Educação escolar em Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e à pedagogia histórico-crítica. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

ANEXO – ACEITE DA PESQUISA

07/02/2024, 21:00

Certificado

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPD - Programa de Pesquisa Docente
PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DOCENTE", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 7268 e tendo como participante(s) CAMILA CASSEMIRO ROSA (discente), CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 7 de Fevereiro de 2024.



Prof. Dr. Air Rodrigues Garcia Jr.
Docente Responsável pela CPDI



Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira
Coordenador do CEP - UNOESTE

Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação – CPDI – 18 3229-2079 – cpdi@unoeste.br
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – 18 3229-2079 – cep@unoeste.br
Comitê de Ética no Uso de Animais – CEUA – 18 3229-2079 – ceua@unoeste.br

valide este documento em www.unoeste.br/sgp/certificados/ver.asp?h=e331d07b29549dc2635167a133d4bc7e informando o código de segurança e331d07b29549dc2635167a133d4bc7e

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE (DOCENTES E DISCENTES)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Professores da graduação de Educação Física

Título da Pesquisa: **Formação inicial de professores de Educação Física e a Educação Especial e Inclusiva: desafios na atuação docente.**

Nome do Pesquisador: Ma. Camila Casseiro Rosa

Nome da Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como se constitui o processo de Formação teórico-metodológico sobre o processo de inclusão na formação Inicial de professores dos cursos de licenciatura em Educação Física, para a atuação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência, a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Educação Física e Educação Especial.
2. **Participantes da pesquisa:** Professores da disciplina específica de “Educação Física parapessoas com deficiência” e Professores das disciplinas práticas esportivas do curso e discentes do 4º ano de licenciatura em Educação Física, sendo aproximadamente 64 participantes no total.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá a pesquisadora, realizar com o professor responsável pela disciplina de “Educação Física para pessoas com deficiência”, uma entrevista, contendo assuntos pertinentes a serem discutidos, a respeito da temática abordada, a formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. A entrevista será realizada em um ambiente fechado, para preservar a identidade do participante e será utilizado o recurso de anotação e gravação de áudio. O questionário a ser aplicado conterá questões acerca do tema (perguntas abertas e fechadas) pelo *Google Forms* encaminhado para o e-mail de cada professor participante, e para os discentes o questionário será aplicado presencialmente, em uma sala previamente agendada com data e horário marcado de acordo com a disponibilidade dos discentes. Apesar de não ser pesquisa interventiva, a sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e gera um risco mínimo, como, vergonha, medo e ansiedade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações por meio dos recursos audiovisuais coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) professores (a) de curso bem como os discentes, terão como benefício uma devolutiva acerca dos resultados. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores de Educação Física acerca da Educação Especial e Inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no processo formativo inicial desses professores, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados,
eu,

_____, de forma livre e esclarecida,
manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Ma. Camila Cassemiro Rosa

Pesquisadora e Orientanda

Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNOESTE

Dra. Carmen Lúcia Dias

Orientadora

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE

Pesquisadora: Camila Casseiro Rosa

Telefone da orientanda: (18) 99656-7239

Endereço da orientanda: Rua Luzia Brunholli Meidas, 450-B, Bairro São
Sebastião, CEP: 19025-833, Presidente Prudente/SP

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

Telefone da orientadora: (14) 99723-4878

Endereço Orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17502-
560, Marília-SP.

E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa.
Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa,
Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar.
Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil,
CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br -
Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

As perguntas a seguir, farão parte do roteiro da entrevista e será respondidas pelo professor da disciplina específica voltada para a "Educação Especial e Inclusiva".

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Qual ou quais suas formações acadêmicas?
2. O senhor(a) se formou em Instituição de Ensino Superior pública ou privada?
3. Há quanto tempo é docente nessa IES em que trabalha?
4. Há quanto tempo é docente na disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência?
5. Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é o documento que normatiza e orienta a formação no Ensino Básico, a mesma contempla a Educação Inclusiva. Diante disso você acredita ser suficiente o que a BNCC aborda com essa temática?
6. Diante de algumas alterações no Projeto Político Pedagógico do curso, principalmente no que se refere as Práticas de Extensão para ambas as modalidades (total de 360h), você acredita estar ocasionando algum impacto na formação dos discentes em especial na sua disciplina específica de Educação Física para pessoas com deficiência?
7. A universidade tem oferecido condições (estruturais e técnicas) para que a disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência seja desenvolvida em sua plenitude? Comente a respeito.
8. Você acredita que os discentes têm saído do curso de licenciatura em Educação Física, preparados para atuar com os alunos com deficiência nas escolas regulares? Comente.
9. Como têm sido a relação universidade e escola, principalmente no que se refere a Educação Inclusiva?
10. Você acredita que o movimento inclusivo, principalmente com alunos com deficiência, acontece dentro do ambiente escolar principalmente nas aulas de Educação Física?
11. O curso de Educação Física em licenciatura de uma forma geral tem contemplado a formação inclusiva? E em comparação a 10 anos atrás, você acredita ter havido mudanças nessa formação, como? Comente como têm sido esse processo.
12. Quais foram as suas estratégias pedagógicas utilizadas, para o ensino-aprendizagem dos discentes durante a pandemia da covid-19? Houve trabalho coletivo entre os docentes?
13. No seu ponto de vista, quais os impactos a pandemia da Covid-19 trouxeram para a educação em especial na formação de professores? Comente.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTES

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre o tema a Formação Inicial de professores de Educação Física e a Educação Inclusiva. A sua participação é muito importante e é essencial que você responda esse questionário com muita sinceridade, sem se preocupar com padrões ou conceitos socialmente aceitos, mas refletindo sua mais sincera opinião e o que você realmente pensa sobre o tema. Não se preocupe, o seu questionário não será identificado com seu nome.

QUESTIONÁRIO – PERGUNTAS FECHADAS E ABERTAS

1. Idade:
2. Sexo/gênero: () Feminino () Masculino () Outro
3. Se a resposta anterior foi "outro", especifique seu sexo/gênero:
4. Há quanto tempo é docente nesta Instituição de Ensino Superior (IES)?
5. Quais disciplinas atualmente você ministra aulas nessa IES? Especifique se é da licenciatura, bacharelado ou ambos.
6. Há quanto tempo é professor nas disciplinas práticas esportivas? (especifique as disciplinas, ex.: atividades circenses, 5 anos)
7. No seu entendimento, qual o conceito de "deficiência"?
8. De acordo com seu entendimento, o que é Educação Inclusiva?
9. De acordo com seu entendimento, quais os conhecimentos básicos necessários o professor de Educação Física que atua na escola deve ter?
10. O que você pensa sobre a formação atual de professores de Educação Física no que diz respeito a Educação Inclusiva?
11. Em algum momento durante as suas aulas, você já abordou a inclusão para alunos com deficiências? Se sim, quais métodos e estratégias utilizou?
12. A universidade tem oferecido condições (técnicas e estruturais) para que suas disciplinas, principalmente as disciplinas práticas esportivas, sejam desenvolvidas em sua plenitude?
13. De acordo com sua opinião, você acredita que as escolas estão preparadas para atender e incluir alunos com deficiências? Comente seu ponto de vista.
14. Diante do contexto atual, qual a sua opinião sobre a relação escola e universidade?
15. Durante o período crítico da pandemia do covid-19, as aulas passaram a ser remotas, diante da sua disciplina que possui conteúdos práticos, quais foram as adaptações feitas?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DISCENTES

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre o tema a Formação Inicial de professores de Educação Física e a Educação Inclusiva. A sua participação é muito importante e é essencial que você responda esse questionário com muita sinceridade, sem se preocupar com padrões ou conceitos socialmente aceitos, mas refletindo sua mais sincera opinião e o que você realmente pensa sobre o tema. Não se preocupe, o seu questionário não será identificado com seu nome.

QUESTIONÁRIO – PERGUNTAS FECHADAS E ABERTAS

Sobre o perfil acadêmico:

1. Idade:
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Ano/período que estuda: () 4º ano/matutino () 4º ano/noturno
4. Você trabalha formalmente? () sim () não
Se sim, que função exerce e qual período você trabalha?
5. Você já atuou ou atua na área da educação? () sim () não
Se sim, qual sua função? Quanto tempo trabalhou ou ainda trabalha nessa função?

Sobre sua formação inicial em relação a educação inclusiva:

6. Em qual momento/ano da graduação você ouviu falar em Educação Inclusiva, ou Educação Especial ou Educação Física Adaptada?
7. Com exceção da disciplina específica que aborda a Educação Física para alunos com deficiência, algum outro docente abordou em sua aula assuntos relacionados a essa temática? Se sim, quais disciplinas? conte sua experiência de como foi as aulas.
8. Você acredita ter sido suficiente a formação oferecida durante o curso, no que diz respeito aos conhecimentos necessários para o trabalho com alunos com deficiência? Se sim ou não, comente.
9. Durante os estágios supervisionados nas escolas (ensino infantil; fundamental I; fundamental II ou ensino médio), você teve contato com alunos com algum tipo de deficiência? Se

sim, conte sua experiência.

10. Você participa de algum grupo de estudo, pesquisa ou extensão envolvendo a Educação Física para pessoas com deficiência? Se sim, quais as ações pedagógicas que o grupo desenvolve?
11. Durante a pandemia do covid-19, o modelo de aulas passou a ser remoto, diante disso, como foi o processo de ensino-aprendizagem na disciplina específica de Educação Física para pessoas com deficiência?

Sobre seus conhecimentos a respeito da educação inclusiva:

12. No seu entendimento o que é Educação Inclusiva?
13. De acordo com seu entendimento, como você conceituaria a “deficiência”?
14. De acordo com o processo de escolarização dos alunos com deficiência, qual a sua opinião? (Assinalar quantas alternativas achar necessário)
 Alunos com deficiência não podem frequentar escolas regulares, somente em instituições especializadas;
 As escolas regulares devem atender alunos com e sem deficiência de forma igualitária;
 As escolas regulares devem oferecer salas de atendimento educacional especializado, para atender as necessidades do aluno com deficiência;
 O professor da sala regular deve adaptar os conteúdos para incluir alunos com deficiência em suas aulas.
15. Você acredita que as escolas estão preparadas para atender e incluir alunos com deficiência?
 sim não
Explique seu ponto de vista

Obrigado por dispor do seu precioso tempo para participar!