



Inclusão e formação inicial docente em Educação Física: uma análise curricular

Inclusion and initial teacher in physical education: a curriculum analysis

 **Willian Campos Amorim**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFT

Uberaba, MG – Brasil

willian.amorim@uemg.br

 **Gustavo Henrique Gonçalves**

Mestre em Saúde e Educação

Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP

Ribeirão Preto, SP – Brasil

gustavo.goncalves@uemg.br

 **Rogério de Melo Grillo**

Doutor em Educação Física

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Campinas, SP – Brasil

Resumo: A formação inicial docente envolve a capacitação e qualificação para o trabalho na área educacional, abordando diversas temáticas que permeiam o processo de ensino escolar. Assim, pesquisamos nos currículos de alguns cursos de graduação em Educação Física (EF) do Brasil, para identificarmos quais as disciplinas são ministradas nestes cursos relacionadas a EF na perspectiva inclusiva. De posse dos dados levantados no site do E-MEC, partimos para a pesquisa das disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física selecionados. Ao final de nossas análises verificamos que o currículo de formação das Instituições de Ensino Superior em destaque, ainda precisam ser [re]pensados no que se refere à elaboração de suas matrizes curriculares, no intuito de contemplar uma formação mais sólida do acadêmico que irá atuar no ensino regular e que estará exposto aos possíveis enfrentamentos institucionais envolvendo a diversidade e a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Palavras chave: formação inicial de professores; Educação Física; inclusão; currículo.

Abstract: Initial teacher training involves training and qualifications for work in the educational area, addressing various themes that permeate the school teaching process. Therefore, we researched the curricula of some undergraduate courses in Physical Education (PE) in Brazil, to identify which subjects are taught in these courses related to PE from an inclusive perspective. With the data collected on the E-MEC website, we set out to research the subjects that make up the curricular matrix of the selected Bachelor's Degree in Physical Education courses. At the end of our analysis, we found that the training curriculum of the Higher Education Institutions highlighted still need to be [re]thought with regard to the development of their curricular matrices, in order to contemplate a more solid training of the academic who will work in regular education and will be exposed to possible institutional confrontations involving diversity and school inclusion of students with disabilities.

Keywords: early formation of teachers; physical education; inclusion; curriculum.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

AMORIM, Willian Campos; GONÇALVES, Gustavo Henrique; GRILLO, Rogério de Melo. Inclusão e formação inicial docente em educação física: uma análise curricular. *Dialogia*, São Paulo, n. 49, p. 1-14, e23711, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/49.2024.23711>

American Psychological Association (APA)

Amorim, W. C., Gonçalves, G. H., & Grillo, R. de M. (2024, maio/ago.). Inclusão e formação inicial docente em educação física: uma análise curricular. *Dialogia*, São Paulo, 49, p. 1-14, e23711. <https://doi.org/10.5585/49.2024.23711>

Introdução

A diversidade e o olhar da sociedade frente à deficiência são demarcados por lutas, discussões e reflexões em busca de uma educação engajada à Inclusão, almejando novos rumos e desencadeando a elaboração de novos documentos e legislações que visam a igualdade de direitos (Silva; Seabra Júnior; Araújo, 2008).

Cabe analisar, que as declarações institucionais, em especial as que subsidiam tomadas de decisão referentes às medidas necessárias e indispensáveis para o processo de inclusão, não são suficientes por si só e implicam caminhar paralelamente às ações de pessoas que incentivam toda a sociedade para a integração e conscientização de atitudes, conhecimentos e habilidades necessárias que atendam as demandas difundidas pelos princípios da inclusão social, como podemos ver nas afirmações de Paula (2007, p. 6):

Em uma sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e individuais são utilizadas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos. Trata-se de uma mudança profunda de comportamento e na atitude das pessoas. No caso específico das pessoas com deficiência, promover a compreensão da diversidade é a forma mais coerente de favorecer a inclusão social e a aprendizagem dessas pessoas.

Um dos processos a ser considerado, não apenas para aprofundar o conhecimento das pessoas com deficiência, mas para aumentar o nível de conscientização, promoção, organização e implementação de atividades e programas de **qualidade**¹, é melhorar a formação dos profissionais que contribuem para as ações descritas nos documentos e declarações oficiais dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo no âmbito da Educação, pois conforme Batista (2005, p. 35-36)

A formação de professores [...] precisa, então, ser retomada e com vistas a atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores [...] tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da Educação e que não excluem nenhum aluno.

Ou seja, o conhecimento teórico-prático e científico em Educação é imprescindível para que os futuros professores possam reinventar os métodos de ensinar seus alunos,

¹ A qualidade a que nos referimos segue o chamado “paradigma inclusivo”, que leva em consideração os princípios de que “[...] crianças e adolescentes com deficiência devem ser matriculados em escolas e salas de aulas onde estudam crianças e adolescentes sem deficiência. Instituições especiais ou salas especiais acarretam segregação: a pessoa com deficiência fica condenada a um processo de socialização mantido a distância. A convivência ensina crianças e adolescentes a respeitar as diferenças, evitando preconceitos e discriminações. Os educadores, entretanto, precisam estar preparados para lidar adequadamente com esses alunos na sala de aula e em outros espaços educativos” (UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004, p. 38).

independentemente de sua condição, com ou sem deficiência, em salas heterogêneas do ensino regular.

Porém, apesar da importância que os processos de formação têm, para a implementação de programas educacionais inclusivos, percebe-se que ainda existem muitos questionamentos acerca do domínio da formação em Educação para preparar os professores frente à diversidade.

Gatti (2012) nos traz bem esta questão ao afirmar que o papel desempenhado pela escola nas sociedades contemporâneas, leva em consideração o papel do professor e sua formação inicial, que assume o papel de ensinar concomitantemente à formação e consolidação do desenvolvimento dos alunos, no intuito de ampliar a visão dos mesmos em relação aos conhecimentos básicos e visão de mundo.

Neste cenário, em se tratando mais especificamente do contexto da área da Educação Física (EF), vemos também, as políticas de inclusão social, educacionais esportivas e de atividades físicas recreativas tornarem-se parte destas reflexões no intuito de reconhecer e validar os direitos das pessoas com deficiência, pois “a cultura, o esporte e o lazer em nossa vida são aspectos que merecem atenção tanto quanto a educação, a saúde e a reabilitação” (Paula, 2007, p. 26).

Há de se ressaltar, que para as pessoas com deficiência participarem efetivamente em condições de igualdade com demais que não as possuem, em atividades inerentes à EF, como esportes, recreação, lazer, entre outras; uma série de medidas adaptativas, sistematizadas, elaboradas e planejadas rumo à promoção do desenvolvimento da participação devem ser consideradas e repensadas, com um olhar especial às crianças com deficiência (Carmo, 2014); posto que esse público está no auge de seu desenvolvimento.

Diante do exposto, vemos que há ausência de um consenso sobre as “competências-chave” a serem desenvolvidas junto aos acadêmicos dos cursos de EF (licenciatura) que irão atuar na área educacional, em que a inclusão proporciona o enfrentamento de situações diversas em sala de aula envolvendo questões relacionadas ao desenvolvimento das pessoas/alunos que possuem e que não possuem deficiências.

Nesta questão, recorreremos a Saviani (2009) que diz:

[...] na educação [...], será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Ou seja, entra em discussão o perfil de competências a ser desenvolvidos nos futuros profissionais professores de EF, que minimamente precisam receber uma formação adequada e

condizente com as diretrizes sobre os conhecimentos e habilidades que subsidiam a prática educacional a pessoas/alunos com deficiências. Para tal, acreditamos que as disciplinas ofertadas nos cursos de graduação (formação inicial) precisam de uma análise mais profunda diante na Inclusão educacional, sendo este o objetivo de nosso trabalho.

1 A Formação do professor de Educação Física no atual cenário Brasileiro: algumas questões sobre currículo e inclusão

A formação profissional em EF, atualmente em seus currículos, seja na licenciatura ou bacharelado, possuem disciplinas específicas que contemplam a temática da Inclusão; a Atividade Motora Adaptada (AMA) e as pessoas com deficiência, porém, algumas das práticas pedagógicas envolvendo estas áreas nestes cursos de graduação, ainda precisam superar os aspectos assistencialistas, de pena e de compaixão que muitas das vezes envolvem os conteúdos destas disciplinas (Salerno et al, 2013).

Os currículos da EF, segundo Tani (2011) propõe estudos de formação acadêmica envolvendo aspectos pedagógicos e profissionais a ela pertinentes, e na abordagem da EF Inclusiva promove uma interação com outras áreas, em especial a Educação e a Medicina.

Betti (2013, p. 83, grifo nosso) ainda afirma que:

Por sua vez, a Educação Física seria constituída de duas subáreas: pedagogia do movimento humano e adaptação do movimento humano, esta última responsável por estudos que sirvam de base para o desenvolvimento de programas de Educação Física destinados a populações especiais (**portadoras² de deficiências**, gestantes, cardiopatas, etc.).

Borges, Aquino, Puentes (2011) apontam que os currículos dos cursos de formação de professores precisam almejar uma formação que contemple conteúdo, técnica (forma), formação pedagógica e, também, a formação política.

Assim, quando atrelamos a EF e a Política de Inclusão Escolar, estamos trazendo à tona alguns aspectos que envolvem o ensino das pessoas com deficiência, e, possivelmente podemos afirmar que a EF brasileira, está passando por inúmeros desafios em sua trajetória histórica, pois com a realidade a ser enfrentada diante da educação inclusivista os professores de EF se veem diante de dúvidas em relação às possibilidades de sua ‘clientela’ que possuem algum tipo de deficiência, congruentemente aos outros que não a possuem.

Neste âmbito, a formação inicial deste professor que vai lidar com Inclusão deveria em

² O termo portador de deficiência foi substituído por pessoa com deficiência, pois segundo Sassaki (2015, p. 1) “[...] as palavras ditas, neste caso, funcionam como eufemismo para negar ou suavizar a deficiência, o que é preconceituoso.”

suma, conceber em seus currículos um ementário voltado estrategicamente à produção de conhecimento, além de uma ampliação no rol de disciplinas a serem ministradas, pois na universidade, como afirma Salerno et al (2013, p. 129) as “[...] disciplinas que abordam as questões relacionadas à pessoa em condição de deficiências e seus conteúdos não são suficientes para trazer aos graduandos os conhecimentos necessários para a atuação segura com essa população”.

Diante de nossas reflexões acerca da EF e Inclusão, nos vem a mente alguns questionamentos: Como são pensados e constituídos os currículos dos cursos que formam professores de EF? As disciplinas que são ofertadas nos cursos de graduação, conseguem suprir minimamente os anseios das Políticas de Inclusão social e escolar? Existem outros artifícios que possam ser consideradas no intuito de se (re)pensar um currículo voltado para as demandas da inclusão escolar?

Assim, investigamos nos currículos de alguns cursos de graduação em EF do Brasil para verificarmos quais as disciplinas são ministradas nestes cursos, que contemplam e abordam a EF na perspectiva da Inclusão, bem como outros aspectos acadêmicos presentes nos ambientes universitários, como por exemplo, extensões universitárias, formações extracurriculares e atividades de pesquisa.

2 A amplitude e a complexidade dos currículos de formação de professores de ef no contexto da prática inclusiva escolar

No contexto educacional, o papel do educador deve ser revisto constantemente no que tange às impressões que esse elabora a partir de sua convivência com alunos que possuem deficiências variadas, por meio de observações cuidadosas e objetivas, reconhecendo quando ocorre alguma mudança, seja regressiva ou progressiva, para que saiba como lidar com as necessidades individuais do aluno, superando possíveis desafios que venham a ocorrer.

Nessa linha de pensamento, a EF escolar vem a ser um componente curricular que auxilia no processo de formação integral e desenvolvimento humano, difundindo os inúmeros pré-requisitos para aprendizagens futuras, inclusive na perspectiva da inclusão (Gonçalves, 2010).

A EF, nessa perspectiva, objetiva o oferecimento de experiências de movimento que se adequem ao nível de crescimento, desenvolvimento e demandas que a criança apresenta, para que essas, enquanto alunas, apreendam habilidades motoras adaptando-se às exigências cotidianas e seus desafios (Darido, 2003).

Sobre isso, Freire e Scaglia (2010) destacam que quando os professores se preocupam com o futuro de seus alunos e da sociedade ao qual estão vinculados, precisam centrar esforços em busca de uma educação voltada para o coletivo. Percebemos, portanto, em termos de EF escolar

na perspectiva da inclusão, que no rol de suas atividades, em seus objetivos, mantém-se a essência pedagógica que é destinada aos alunos em geral; o professor que trabalha nesse universo deve buscar alternativas para possíveis adaptações necessárias, caso tenha em sua sala alunos com deficiências e que, por isso, possuem necessidades especiais específicas.

Mas afinal, quais seriam as possíveis soluções para ajudar no processo de inclusão de alunos com deficiências? O professor nessa perspectiva, como age? Existe algum parâmetro educativo que subsidie as práticas educativas do professor? Ele consegue incluir ou não estes alunos com deficiência em suas aulas? Se sim, de que maneira? Tais questões estão no meio acadêmico, sendo muito discutidas, mas, na prática, será que realmente se aplica o que na teoria é difundido? Ou seja, essas indagações giram em torno dos anseios formativos e didáticos pedagógicos do currículo escolar em confronto com as práticas educacionais da escola regular inclusiva, e, mais precisamente da EF, que segundo Fonseca (2015, p. 76) buscam “[...] contemplar o amplo espectro de possibilidades que envolvem as práticas corporais sistematizadas”, e frente à deficiência, especializada e adaptada.

Lopes (2012) afirma que é nosso dever, enquanto professores comprometidos com a educação, conhecer a realidade de nossos alunos, observando o que eles trazem de conhecimento e levando-se em consideração o que eles precisam aprender e de que forma esse aprendizado pode ser difundido diante de suas necessidades específicas.

Fonseca (2015, p. 53) ainda complementa que quando pensamos em uma ação docente eficaz, estamos lidando com uma proposta de trabalho a ser efetivamente desenvolvido junto aos alunos, independentemente de sua condição ou individualidade. Precisa-se levar

[...] em consideração as **reais necessidades e condições dos alunos**, a organização e a estruturação dos conteúdos, a organização dos procedimentos de ensino, a estrutura física e material da escola e a definição dos procedimentos de avaliação em acordo com os objetivos propostos (grifos nossos).

Tais apontamentos se situam no campo da articulação entre a docência e os aspectos da formação geral do professor; contemplando desde sua formação inicial, perpassando pela formação continuada e destacando-se na formação em serviço. É nesse cenário, em nosso ponto de vista, que o ensino da EF precisa ser pensado, ou seja, buscar a superação dos desafios práticos atrelados aos aspectos formativos docentes.

Sendo assim, a EF aqui debatida no âmbito da escola nas afirmações dos CBC's – Conteúdos Básicos Comuns (Sousa et al, 2012, p. 12) e de Fonseca (2015), está se modificando ao longo do tempo. Está acompanhada de princípios éticos da sociedade e dos projetos políticos pedagógicos (PPP) construídos frente às demandas de sua época. Dessa forma, o que nomeamos

de 'Educação Física', perpassa, em sua essência, por reflexões acerca de sua constituição e consolidação como componente curricular obrigatório e indispensável na escola contemporânea (Fonseca, 2015).

Ainda, neste contexto, Darido e Souza Júnior (2015) afirmam que seus objetivos e propostas, além de se modificarem ao longo dos últimos anos, influenciam também na formação do profissional e suas práticas pedagógicas.

Já Correia (2006) acredita que a Educação Física escolar se constitui num espaço que contribui para a construção de um caminho de mudanças, que perpassam o exercício da reflexão ao encontro da formação do ser humano.

Tardif (2002, p. 39) aborda a importância do professor e, para o autor, esse profissional “[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação [...] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Dessa forma, é contundente que a formação de professores na perspectiva da inclusão deve preparar profissionais não só para participarem de forma coadjuvante no movimento inclusivo, utilizando-se de boas práticas, mas para que também possam ser agentes principais na reformulação e inovação da escola de que fazem parte

[...] incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos. Para isso, no âmbito dos cursos de formação de professores, há que se saber muito bem “quem reforma os reformadores” e “como” o fazem. É que não existe uma “metafísica” da formação na qual o professor se transforma num “inovador” por pura “magia”, se ele não for formado e preparado para isso (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2013, p. 80).

Isso nos leva à reflexão, de que essa formação para inclusão vai ao encontro da informação, pois essa, trabalhada de forma investigativa e reflexiva, torna-se um agente poderoso a favor da eliminação do preconceito sobre as pessoas com deficiências, podendo alimentar novos conceitos e a extinção do estigma que as deprecia (Amaral, 2001). Podemos perceber que a mudança de comportamento da sociedade será provocada por pessoas que irão abraçar a causa da inclusão social, pessoas que têm convivência, que já têm experiência educacional ou colaboradores, e neste rol, estão os professores, como se moldam e [re]constroem.

3 Procedimentos Metodológicos

Para esta análise fizemos o seguinte recorte: acessamos os dados do *site* <http://emec.mec.gov.br/>, e fizemos uma pesquisa (Tabela 1), que nos permitiu fazer uma triagem

dos cursos, no intuito de selecionarmos aqueles que atingiram notas 4 e 5 em todos os quesitos avaliativos do Ministério da Educação (MEC) e os consideramos como sendo cursos de excelência, podendo ser modelos de referência pelos demais, o que configura um nível de primor acadêmico qualificável:

Tabela 1 – Pesquisa do site do E-mec

PESQUISA NO E-MEC	
Tipo de Consulta	Avançada
Busca por	Curso de Graduação
Curso	Educação Física
Modalidade	A Distância/Presencial
Grau	Licenciatura
Índice	CC = Conceito do Curso; CPC = Conceito Preliminar do Curso e ENADE = Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Situação	Em atividade

Fonte: Elaborada pelos Autores, 2023.

Na pesquisa (Tabela 1), consideramos ambas as modalidades de ensino “a distância e presencial” de forma a não distinguí-las, e assim, não supervalorizar uma em relação à outra, pois como afirma o artigo 5º, do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: “Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional” (Brasil, 2005, p. 2). Ou seja, ambos os diplomas são equiparados perante a visão legal brasileira.

No item ‘curso’, colocamos ‘Educação Física’, pois esta área é o foco de nosso trabalho.

Buscamos também por ‘cursos de graduação’, na modalidade ‘licenciatura’, seguindo o que estipula o Art. 62º da Lei nº 9.394/96 (LDB): “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de **licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996, p. 22, grifo nosso).

Há de se considerar também os ‘índices’ que foram observados, e que são avaliados no processo de qualificação dos cursos pelo MEC: O Conceito do Curso (CC), o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

O MEC define o ‘CC’ como sendo um conceito dado quando do reconhecimento dos cursos de graduação, que envolve avaliações *in loco* por seus avaliadores (Brasil, 2010).

Já, segundo o documento do MEC que avalia, regulamenta e supervisiona a qualidade de educação superior no Brasil, o ‘CPC’ é

[...] composto pela nota do Enade, pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. O conceito, que vai de 1 a 5, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país (Brasil, 2010, p. 2).

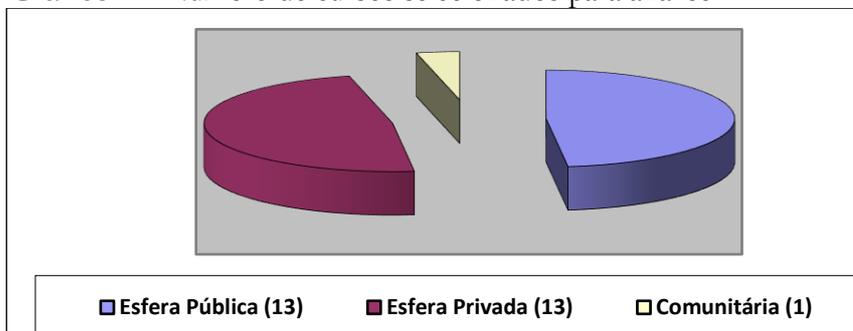
Segundo este mesmo documento, o ‘ENADE’ avalia os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante todo o curso superior, em relação ao conteúdo que está previsto nas diretrizes curriculares (DC) do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências (Brasil, 2010).

Por fim, no quesito ‘situação’ consideramos apenas os cursos que estão em plena atividade.

3 Resultados e discussão

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa do E-mec, de um total de 1.729, encontramos 27 cursos de Licenciatura em Educação Física que receberam notas entre 4 e 5 em todo os índices (CC, CPC e ENADE)³, e que atenderam aos demais quesitos de recorte e, portanto, são considerados referência para os demais cursos com notas inferiores. Este número representa cerca de 1,57% do total de curso avaliados pelo MEC, valores que consideramos relativamente baixos.

Gráfico 1 – Número de cursos selecionados para análise



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2023.

Dos 27 cursos selecionados para análise, 13 são da esfera Pública; 13 da Privada; e 1 Comunitária (sem fins lucrativos). Há de se ressaltar também que não colocamos as distinções de modalidades dos cursos, presencial/distância, pois todos os cursos encontrados pertencem ao ensino presencial.

De posse dos dados pesquisados no site do E-mec, partimos para a pesquisa das disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física selecionados. Para

³ O Conceito de Curso (CC) é a nota final atribuída pelo MEC em relação à qualidade das graduações oferecidas pelas instituições de ensino superior brasileiras. Trata-se, portanto, da instância posterior ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), com caráter permanente. É através da nota do CPC que se define a trajetória avaliativa a ser trilhada pela IES. Já o ENADE, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, considera outros indicadores estabelecidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que avaliam recursos didático-pedagógicos, corpo docente e infraestrutura (Intersaberes, 2022).

tal, acessamos um a um os sites das referidas Instituições de Ensino Superior (IES) para obtermos informações sobre as disciplinas que estão diretamente ligadas à área da Inclusão.

Tabela 2 – Disciplinas encontradas nos currículos e respectivas áreas de formação

Disciplinas Encontradas nos Currículos	Área/Eixo de Formação
Educação e Diversidade	Eixo Geral de Formação em Inclusão
Educação Especial	
Pedagogia da Diversidade	
Políticas e Inclusão Social	
Seminário Temático, Educação e Processos Inclusivos	
Desporto Adaptado	Eixo Específico da Formação em Educação Física
EF e Esportes para Necessidades Especiais	
EF Adaptada	

Fonte: Elaborada pelos Autores, 2023.

Verificamos que as disciplinas disponibilizadas nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em EF em questão não ultrapassam, em conjunto, o número de 5 disciplinas em todo o decorrer dos cursos, que gira em torno de 3 a 4 anos, em média, e se compõe, mais ou menos, num conjunto de 40 a 45 disciplinas.

Se analisamos, também, o número de horas de cada disciplina (média de 45 horas) e compararmos com a carga horária total dos cursos (média de 3.000 horas), temos então 1,5% de disciplinas dedicadas à área da Inclusão. Outro ponto a ser destacado é o rol de disciplinas e seus respectivos oferecidas nas matrizes curriculares encontradas, vemos que a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e suas variações (que envolvem a surdez e Deficiência Auditiva - DA) estão presentes em todos os cursos, contemplando o que diz o Decreto N° 5.626 de dezembro de 2005, em seu artigo 3°:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério [...] (Brasil, 2005, p. 1).

O caráter obrigatório do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, ou seja, Licenciaturas, nos remete a pensar que alguns avanços já foram dados em direção às diversas categorias de deficiências, e, nesse caso, a DA. Mas, também, nos leva a refletir se no ensino básico existem somente pessoas com DA? A resposta é mais do que clara: ‘Não!’. A educação básica brasileira é constituída de uma diversidade imensa de alunos com deficiências que por sua vez



possuem debilidades e merecem um atendimento educacional condizente com sua situação.

Não é nossa intenção tecer críticas à estrutura e organização dos currículos de formação de formação de professores, em especial, do professor de EF, mas sim discutir quais critérios foram adotados para a elaboração do Decreto Nº 5.626, pois este contempla apenas uma parte das pessoas que possuem deficiência e a(s) outra(s) parte(s) não, ou seja, os conhecimentos pedagógicos inerentes dos pessoas com deficiência visual (DV); autistas; pessoas com deficiência intelectual (DI) e as pessoas com deficiência física (DF) são insuficientes ou muito cumulativos.

Estas disciplinas ficam à mercê de agrupamentos dos conteúdos de todas elas, ou até mesmo somente de uma parte delas, deixando o futuro docente com uma defasagem de conhecimentos em relação à sua prática pedagógica para com estes alunos com deficiência, como afirmam Salerno et al (2013, p. 129):

Muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desse assunto e, muitas vezes, esta disciplina fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos sobre as deficiências e suas classificações; conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Neste âmbito, as disciplinas encontradas: - Educação Especial; - Seminário Temático, Educação e Processos Inclusivos; - Educação e Diversidade; - Políticas e Inclusão Social; e - Pedagogia da Diversidade são disciplinas que realçam a caracterização (etiologia, incidência, comportamento típico, debilidades apresentadas, etc.) das pessoas que possuem deficiência, ou seja, explicitam de um modo geral o que é e quais aspectos possui as deficiências em geral.

Já as disciplinas que tratam da área da EF na perspectiva da Inclusão, temos:

- Desporto Adaptado;
- EF e Esportes para Necessidades Especiais;
- EF Adaptada.

Ao nosso entender este rol de disciplinas tratam a deficiência e EF de maneira insuficiente, de forma superficial e descontextualizada, pois muitas destas disciplinas, foram introduzidas no intuito de dar conhecimento apenas às características dos alunos/pessoas em condição de deficiência (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2013). Ou seja, ficam muito na teoria e deixam a prática, que é o grande foco da EF, um pouco de lado, pois quando se desenvolvem atividades práticas nestas disciplinas específicas da área da EF inclusiva os alunos realizam suas propostas em formato de oficinas, e dificilmente encaram os paradigmas da Inclusão em seus cursos de formação inicial devido ao fato de nem sempre terem em seus cursos ‘material humano’ para desenvolver suas atitudes profissionais docente.

Assim, acreditamos que para estas disciplinas maximizarem seu potencial educativo deveria existir uma maior integração entre teoria e prática, sendo que estas segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2013) desempenham um papel fundamental no sucesso da formação. Ou como ressalta Gatti (2012, p. 17) “[...] A relação entre teorias e práticas colocadas como necessárias em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores [...].”

E em se tratando de Formação de Professores de EF para a Inclusão percebemos que conceitos e porque não pré-conceitos que ainda existem, relacionados aos alunos com deficiência na escola básica continuam limitando a prática pedagógica do professor de EF, que maioria das vezes, não têm durante sua formação inicial, conteúdos que lhe possibilitem refletir na diversidade e nas diferenças.

Por fim, vemos que as disciplinas voltadas a Atividade Motora Adaptada (AMA) se constituem em um campo profissional e científico com um grande vigor acadêmico aplicável, porém algumas vezes esta área é entendida como sendo indicada somente para pessoas com deficiência; e que proporciona estratégias e metodologias que permitem facilitar as atividades motoras (Rodrigues, 2006).

Considerações finais

No final de nossas análises, vemos que o currículo de formação das Instituições de Ensino Superior em destaque, ainda precisam ser [re]pensados no que tange à elaboração de suas matrizes curriculares, no intuito de contemplar uma formação mais sólida do professor de EF que vai atuar no ensino regular e que estará exposto às possíveis dificuldades apresentadas no âmbito da Inclusão escolar.

O futuro profissional docente de EF deveria passar por um processo de formação inicial mais consolidado, conhecendo mais afincamente sobre sua atuação na perspectiva da Inclusão, e num viés mais filosófico e fenomenológico, corporificá-lo à sua identidade enquanto professor.

Em se tratando de EF Inclusiva, o graduando na formação inicial precisa receber conhecimentos que perpassem o caráter geral de conhecimento sobre deficiências, e, devendo, portanto, conhecer aspectos mais concretos da Inclusão em sua área específica de atuação. Neste cenário, vemos que estimular os futuros professores a ‘enxergar’ a necessidade de adaptação da organização pedagógica e de suas ações docentes é de extrema importância e estas são imprescindíveis para promover uma aprendizagem multinível, a diferenciação curricular, e os ambientes cooperativos, integrativos e inclusivos, e assim, consolidando a formação dos futuros professores de EF para atenderem às exigências educacionais contemporâneas.

Ao refletir sobre as práticas existentes e suas abordagens, percebemos a importância do papel do educador como agente de mudança. A formação contínua e a sensibilização dos professores para as necessidades específicas dos alunos com deficiência física são passos cruciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Dessa forma, diante dos desafios identificados na formação inicial, acreditamos que este estudo contribui para a discussão e o aprimoramento das práticas pedagógicas na EF Inclusiva, em que o repensar constante, aliado à implementação de estratégias formativas contínuas, são um caminho que visam não apenas a atender às demandas específicas dos alunos com deficiência física, mas construir uma educação mais justa, igualitária e enriquecedora para todos.

Referências

- AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2ª. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BETTI, M. (2013). *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2011). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.
- BRASIL. (2010). *Qualidade da educação superior: avaliação, regulação, supervisão*.
- CARMO, A. A. do (2014). História, inclusão e diversidade humana. In: FERREIRA, E. L. (org.) (2014). *Esportes e atividades físicas inclusivas*. v. 5. Niterói: Intertexto, p. 7-65.
- CORREIA, M. M. *Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física*. Campinas/SP: Papirus, 2006.
- DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas/SP: Papirus, 2015.

FONSECA, Denise Grosso da. Planejamento. In: FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte (orgs.). *Educação física: (re)visitando a didática*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 49-92.

GATTI, B. A. *Políticas e práticas de formação: perspectivas no Brasil*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.

GONÇALVES, F. *Psicomotricidade e educação física: quem quer brincar põe o dedo aqui – a utilização das linguagens do movimento como suporte na formação de crianças da educação infantil e fundamental I*. Cajamar/SP: Cultural RBL, 2010.

INTERSABERES. Conceitos do MEC: entenda os critérios de avaliação do CPC (conceito preliminar de curso). Disponível em: <https://www.intersaberes.com/blog/conceitos-do-mec-entenda-os-criterios-de-avaliacao-do-cpc-conceito-preliminar-de-curso/>

LOPES, A. A. da S. M. *Educação física escolar: o que, quando e como ensinar*. São Paulo: Phorte, 2012.

PAULA, A. R. de. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2007.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, Davi (org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES L.(2013). Educação física e inclusão: desafios para a formação de professores. In: GAIO, R.; SEABRA JR., L.; DELGADO, M. A. *Formação profissional em educação física*. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2013.

SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. de F. da; ARAÚJO, P. F. Formação profissional em educação física: questionamentos sobre inclusão educacional. In: Gaio, R.; Seabra Jr., L.; Delgado, M. A. *Formação profissional em educação física*. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2013.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SILVA, R. de F. da; SEABRA JR., L.; ARAÚJO, P. F. de (2008). *Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte.

SOUSA, E. S. de; BRANDÃO, M. G. C.; TEIXEIRA, A. H. L.; ALVES, V. de F. N. *Conteúdos básicos comuns – educação física: ensino fundamental e médio – Proposta Curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2012.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? In: TANI, G. *Leituras em Educação Física: retratos de uma jornada*. São Paulo: Phorte; 2011. p. 111-32.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coords). *Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf