

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA

**PERSPECTIVAS DOS DOCENTES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA

**PERSPECTIVAS DOS DOCENTES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Soraya Dayanna Guimarães Santos

VIÇOSA – MINAS GERAIS

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586p
2024

Silva, Márcio José Rodrigues da, 1997-
Perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre
a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de
Educação Física de Minas Gerais / Márcio José Rodrigues da
Silva. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (196 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.628>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores universitários - Formação - Zona da Mata
(MG : Mesorregião). 2. Professores universitários - Formação -
Campo das Vertentes (MG : Mesorregião). 3. Educação física -
Currículos. 4. Educação inclusiva. I. Santos, Soraya Dayanna
Guimarães, 1986-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 378.98151

MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA

**PERSPECTIVAS DOS DOCENTES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 08 DE AGOSTO DE 2024

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA**
Data: 23/09/2024 20:10:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Márcio José Rodrigues da Silva
Autor

Documento assinado digitalmente
 **SORAYA DAYANNA GUIMARAES SANTOS**
Data: 23/09/2024 20:55:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos
(Orientadora- IEFE/UFAL)

“Dedico esta dissertação à minha mãe, Edésia, aos meus irmãos Débora, Euler e Mercedes, aos meus sobrinhos Ana Carolina, Camily e Miguel, e a todas as pessoas que me ajudaram e deram oportunidade para chegar até aqui. Eu consegui!”

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa trajetória, eu sempre me vi pensando no que iria escrever nos meus agradecimentos. Sou profundamente grato a todas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui, mas posso sintetizar em uma frase: "Esta dissertação é o resultado de muita força, recusas, empenho e dedicação. Foi tecida intelectualmente por mim, mas possibilitada por mãos que me ampararam, acalentaram e tornaram esse sonho realidade."

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela benção da vida, por me sustentarem, protegerem e pelos inúmeros livramentos.

À minha família, minha mãe Edésia, meus irmãos Euler, Débora e Mercedes, e aos meus queridos e amados sobrinhos Ana Carolina, Camilly e Miguel. Venho de uma família trabalhadora e humilde do interior. Sou o filho mais novo e o primeiro a ingressar no Ensino Superior. Minha mãe não teve as mesmas oportunidades que eu, certo dia li: "precisou caminhar muito no sol para que eu pudesse descansar nas sombras", e sem dúvidas, essa frase não poderia ter mais sentido. Sua força e perseverança me nutrem, e o legado que você nos transmite é sua simplicidade e educação.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof^ª Dr^a Soraya Dayanna Guimarães Santos. Obrigado pela maestria em me conduzir e pela forma humanizada que guiou todo esse processo. Sou imensamente grato pela confiança, paciência, oportunidades e por toda sua generosidade. Lembro da nossa primeira reunião online, com meu "jeitinho" ansioso de querer "abraçar o mundo da pesquisa", e você, com toda serenidade, me acalmou. Aliás, você fez isso durante todo o mestrado. A pós-graduação carece de docentes como você, da sua essência e do seu profissionalismo, obrigado.

Aos membros da minha banca, composta pelas professoras doutoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Neiza de Lourdes Frederico Fumes e Maria Luiza Salzani Fiorini, expresso minha profunda gratidão pela participação neste processo e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amigo/irmão da vida, Thallison Santos. Obrigado por sempre me encorajar, me ouvir e se fazer presente, desde os tempos do Ensino Fundamental I, compartilhamos os melhores diálogos e momentos, sou grato por sua amizade e por estar comigo em mais uma etapa.

Ao meu amigo de profissão e trabalho, Leilimar Souza (Lei), que ao longo desses anos sempre me orientou e acalmou, especialmente durante minhas preocupações em

conciliar o trabalho em Alto Rio Doce e o mestrado. Foram dois anos de puro: "Não tem como, Lei, sem condições". Estendo meus agradecimentos também a Marília Soares e Michelle Astoni, aos professores, funcionários e alunos do "Raul Soares". Obrigado por toda compreensão e por atenderem às minhas solicitações, que possibilitaram a conclusão do meu mestrado.

Às minhas queridas amigas, Clarisse Caetano, Mariana Castoldi e Samara Camilo, sou grato por tê-las conhecido na pós-graduação. Vocês foram fundamentais para que esse processo fosse vivenciado sem muitas tensões, obrigado pela escuta, auxílios e acolhimento. Nossos encontros para tomar um café e não arrumarmos uma "*falazada*" sobre mestrado nunca seguiam o roteiro, os desabafos eram uma forma de compartilharmos nossos anseios.

Às minhas amigas de faculdade, por sempre me incentivaram a prosseguir, em especial Letícia Silva e Samantha Martins. Meu trio que, desde 2015, deposita toda confiança e afeto por mim, obrigado por acreditarem e me apoiarem. Agora sim, amigas, não será preciso em nossos encontros Samantha indagar: "Não vejo a hora desse menino acabar este mestrado, misericórdia." Obrigado por tudo gente.

Agradeço à família Campos, que me acolheu há anos como sobrinho, neto, primo, ou qualquer grau de parentesco que remete ao afeto. Essencialmente, minha amiga Thaís Campos, que inúmeras vezes me ajudou com caronas para Rio Pomba ou esperava meu retorno de Viçosa para seguirmos juntos para Mercês. Obrigado carinhosamente por me apoiar, de coração. Gostaria de agradecer um a um, pois todos vocês fazem parte da minha trajetória.

Aos meus colegas de grupo, Cíntia Cruz, Drielle Parma, Maria Regina e Samara Camilo. Obrigado pela riqueza nos debates e trocas que tivemos nesse percurso, o apoio de vocês foi fundamental.

A Thamires Perpétua, minha psicóloga, que por meio de muito diálogo e sabedoria, me acalmava e me conduzia durante esse processo.

A todos os colegas que conheci nesse percurso, aos amigos de Mercês e Viçosa que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, muito obrigado!

Agradeço aos estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior localizadas na Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes que participaram dessa pesquisa.

Antes de agradecer ao meu programa de pós-graduação, quero expressar minha gratidão ao governo de Lula e Dilma. Sou fruto das políticas públicas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Oriundo das classes populares, fui privilegiado pelas políticas educacionais e assistenciais que permitiram meu acesso e permanência no Ensino Superior. Assim como inúmeros estudantes provenientes dessa mesma classe, somos o resultado de um esforço coletivo e de uma visão política comprometida.

Por fim, agradeço ao PPGE/UFV, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que sempre atendeu aos meus pedidos de fomento para participação em eventos, aos docentes, técnicos e a todos os colegas.

*“Dificuldades preparam pessoas comuns
para destinos extraordinários” (C.S Lewis)*

RESUMO

SILVA, Márcio José Rodrigues. **Perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de Educação Física em Minas Gerais.** Orientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais. De forma a alcançar esse objetivo, foram realizados três estudos em que se procurou: I) Identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais; II) Perceber, a partir da ótica dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da(s) disciplina(s) cursada(s); III) Compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG. Para o desenvolvimento dos estudos adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa. Participaram desta pesquisa 41 estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais localizadas na Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes, além disso, 4 docentes que atuavam à frente das disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física das regiões supracitadas. Como procedimento e instrumentos de coleta de dados foram utilizados: análise documental, questionário semiestruturado online e entrevista semiestruturada online. A análise dos dados nos apropriamos de Bardin (2011) onde foi empregado as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Os resultados apontaram que há uma oferta reduzida de disciplinas de temática inclusiva, tanto obrigatórias quanto optativas/eletivas, nos cursos de licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais localizadas na Zona da Mata Mineira/MG e Campo das Vertentes/MG. Nossas análises também indicaram que a carga horária destinada a essas disciplinas era baixa, além de que as discussões e referências estão intrinsecamente relacionadas a questões biofisiológicas, ainda ancoradas nos modelos médicos da deficiência. Em relação à percepção dos estudantes, os dados nos revelaram que eles consideraram a carga horária dessas disciplinas como insuficiente, além de perceberem aspectos relacionados ao viés biomédico no desenvolvimento das mesmas. Notamos também, que a pandemia da Covid-19 acarretou no impedimento das experiências práticas previstas na disciplina de temática inclusiva, onde muitos estudantes apontaram como importantes, ademais, notou-se o interesse na busca de uma formação complementar/especialização a fim de aprimoramento da formação. Por fim, percebemos que os dados coletados apontaram fragilidades na formação inicial e continuada das docentes que ministravam essas disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de licenciatura em Educação Física. Emerge, portanto, a necessidade de mudanças curriculares e a busca por abordagens mais abrangentes e especializadas na formação inicial e continuada. Além disso, é crucial a ampliação da carga horária e promoção de uma discussão interdisciplinar sobre as temáticas inclusivas nos currículos de formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Física; Inclusão; Currículo; Docência.

ABSTRACT

Silva, Márcio José Rodrigues. **Perspectives of university professors and students on pedagogical training in inclusive themes in Physical Education courses in Minas Gerais.** Adviser: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

The present research aimed to understand the perspectives of university professors and students regarding pedagogical training in inclusive themes within Physical Education courses at public higher education institutions in Minas Gerais. To achieve this objective, three studies were conducted focusing on: I) Identifying and analyzing the courses related to Inclusive Physical Education within the curricula of Physical Education programs at public higher education institutions (state and federal) in Minas Gerais; II) Understanding, from the perspective of Physical Education students, the knowledge related to inclusive themes acquired from the courses taken; III) Comprehending the initial and continuing education of professors and how they teach inclusive-themed courses in Physical Education programs at public higher education institutions in the Zona da Mata Mineira/MG and Campo das Vertentes/MG regions. A qualitative research methodology was adopted for these studies. The participants included 41 students enrolled in the Bachelor's in Physical Education programs at higher education institutions in Minas Gerais, located in the Zona da Mata Mineira and Campo das Vertentes, as well as 4 professors teaching inclusive-themed courses in these regions. Data collection procedures and instruments included document analysis, an online semi-structured questionnaire, and online semi-structured interviews. Data analysis was conducted following Bardin's (2011) methodology, which involves the stages of pre-analysis, material exploration, and data treatment. The results indicated a limited offering of inclusive-themed courses, both mandatory and elective, in the Bachelor's in Physical Education programs at higher education institutions in the Zona da Mata Mineira/MG and Campo das Vertentes/MG regions. Our analyses also revealed that the allocated hours for these courses were insufficient, and the discussions and references were predominantly related to biophysiological issues, still anchored in medical models of disability. Regarding the students' perceptions, the data revealed that they considered the course hours insufficient and noted a biomedical bias in the course development. Additionally, the COVID-19 pandemic hindered practical experiences planned for the inclusive-themed courses, which many students deemed important, leading to an interest in seeking complementary training/specialization for better education. Finally, the collected data pointed to weaknesses in the initial and continuing education of professors teaching inclusive-themed courses in the Bachelor's in Physical Education programs. Thus, there is a need for curricular changes and a pursuit of more comprehensive and specialized approaches in initial and continuing education. Furthermore, it is crucial to increase the course hours and promote interdisciplinary discussion on inclusive themes within the education curricula.

Keywords: Teacher Training; Physical Education; Inclusion; Curriculum; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Instituições de Ensino Superior	43
Figura 2 - Formação acadêmica dos participantes do estudo	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos estudos.....	38
Quadro 2- Disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física, nas IES da Zona da Mata Mineira (ZMM) e Campo das Vertentes (CV) em Minas Gerais	45
Quadro 3- Ementas UFJF	46
Quadro 4- Ementas UFJF	46
Quadro 5- Ementas UFV	47
Quadro 6- Ementas UFV	47
Quadro 7- Ementas UFV	47
Quadro 8- Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA	47
Quadro 9- Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA	48
Quadro 10- Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA	48
Quadro 11- Ementa UFSJ.....	49
Quadro 12- Ementa UFSJ.....	49
Quadro 13- Ementa UFLA	49
Quadro 14- Ementa UFLA	50
Quadro 15- Ementas IFSMG - CAMPUS BARBACENA	50
Quadro 16- Ementas IFSMG - CAMPUS BARBACENA	51
Quadro 17- Ementas IFSMG - CAMPUS BARBACENA	51
Quadro 18- Disciplinas de temáticas inclusivas investigadas.....	77
Quadro 19- Caracterização das docentes.....	109

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 INTRODUÇÃO.....	16
2.1.1 Objetivo geral e Objetivo específicos	31
2.1.2 Estrutura da dissertação	32
3 METODOLOGIA	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
ESTUDOS EMPÍRICOS	
ESTUDO 1: DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS CURRICULARES	39
REFERÊNCIAS	66
ESTUDO 2: EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO A PARTIR DE DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS.....	73
REFERÊNCIAS.....	96
ESTUDO 3: FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM EM DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS.....	102
REFERÊNCIAS	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6 REFERÊNCIAS.....	129
Apêndice I- Autorização da Instituição de Ensino Superior	136
Apêndice II -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE.....	137
Apêndice III-Questionário dos Professores (<i>Google Forms</i>).....	140
Apêndice IV-Questionário dos estudantes (<i>Google Forms</i>)	142
Apêndice V- Respostas das docente	143
Apêndice VI- Resposta dos estudantes	147
Apêndice VII- Categorias desenvolvidas- Estudantes	167
Apêndice VIII- Categoria desenvolvida- Docentes	184
Apêndice IX- Aprovação do Comitê de Ética	192

1 APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória, a temática da inclusão gradualmente tornou-se um lugar privilegiado em que pude dedicar-me e aprofundar-me. Desde minha formação inicial, participei de debates e fui instigado por inquietações que me impulsionaram, levando-me até aqui.

Já de antemão, ressalto a importância da democratização do acesso à Educação Superior, principal razão pela qual estou aqui hoje. Sempre usufruí das políticas públicas sociais e educacionais. Ingressei na Universidade Pública, por meio das cotas, sendo aluno de escola pública para o acesso à graduação, além de ter utilizado as políticas de assistência estudantil para permanecer neste caminho. Reconheço e agradeço as lutas travadas nos governos Lula e Dilma do Partido dos Trabalhadores (PT) que sempre olharam pela população mais vulnerável. Dessa forma, narro nos próximos parágrafos as inquietações que me fizeram desbravar a temática inclusão que se tornou inerente à minha trajetória acadêmica e profissional.

Ingressei na graduação em 2015, sendo aluno da primeira turma do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSMG) - Campus Rio Pomba/MG. Durante esse percurso, logo no início do curso, sendo mais preciso em setembro de 2015, participei do II Congresso da *Asociación Latinoamericana de Ciencias del Deporte, Educación Física y Danza* (ALCIDED), organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Educação a Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais. Esse foi o primeiro momento em que tive conhecimento acerca das temáticas inclusivas e qual cenário que tal tema estava inserido nas discussões na América Latina e em especial, no Brasil.

Prosseguindo, no terceiro período cursei a disciplina “EFI 172 – Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva”, onde foi abordado práticas pedagógicas, discussões históricas, legislativas (documentos e diretrizes) e aspectos relacionados à temática da Educação Inclusiva e Especial, além das Atividades Físicas Adaptadas. Após cursar a disciplina, consegui ampliar de forma parcial minha percepção em relação a esse tema e, a fim de perceber e compreender as especificidades dessa área, posteriormente fui monitor da disciplina. Ao exercer tal função, auxiliei os alunos orientando-os nos trabalhos e no que era necessário, nesse período notava que as principais dificuldades que eles possuíam, eram decorrentes do aligeiramento que a disciplina era ministrada, onde

mais tarde, pude perceber que infelizmente esse cenário nacional é bem comum no que tange aos conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva.

Já no quinto período, realizei o primeiro Estágio Supervisionado obrigatório do curso. Tal obrigatoriedade era direcionado para a Educação Física Inclusiva, nesse sentido, tomei a iniciativa de realizar minhas atividades na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade que resido, Mercês/MG. Uma experiência enriquecedora e desafiadora, ao mesmo tempo em que pude confrontar muitos conhecimentos advindos da disciplina com o cenário que cotidianamente observava no Estágio. Em relação a esse confronto, Tardif (2002) afirma que a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos e “reflexivos”. Nesse momento de estágio, pude entender as carências e particularidades dessa área, muitas vezes decorrente da formação inicial.

Após essas experiências, no decorrer da minha graduação sempre tive muito acesso e interesse em me debruçar cada vez mais nessa área. Nesse sentido, em meu último ano de graduação (2018), participei do *I Congresso de Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva* (CEFEPI). Evento organizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ) e pelo Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DEF-UFRN). Nesse evento, apresentei o trabalho intitulado “Percepção dos professores de educação física escolar sobre os conceitos de deficiência e inclusão”, tal trabalho buscou evidenciar o entendimento dos docentes que atuavam nas escolas públicas e privadas em relação aos conceitos supracitados.

Ao iniciar minha atuação como professor, observei um número significativo de alunos com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental I. Além das salas cheias, muitas vezes percebia dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, o que me levou a refletir sobre mudanças atitudinais e metodológicas para aprimorar as vivências educacionais desses estudantes. Inicialmente, acreditava que minhas ações eram suficientes, porém, diante das adversidades, do contexto em que estava inserido e da motivação, decidi buscar pela formação continuada. Foi então que, em 2022 participei e fui aprovado no processo seletivo da pós-graduação (*lato-sensu*) Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual conclui no ano de 2024. Tais reflexões ao decorrer do curso, estavam

inerentemente relacionadas com minha atuação na escola, tornando que o processo de elaboração de estratégias para a inclusão fosse mais efetivo e prazeroso.

Foi a partir das vivências, atreladas aos conhecimentos e as experiências advindas da graduação, que me senti impulsionado a pesquisar e aprofundar a discussão dessa temática em nível de mestrado, influenciado por discussões pautadas na necessidade de ressignificar minha formação quanto a esses conteúdos, além de exercer uma prática docente marcada pela autonomia e criticidade.

2 INTRODUÇÃO

Sabemos que a formação de professores, ao longo das últimas décadas, foi acompanhada por transformações transitando de modelos curriculares mais coerentes e integrados, para estruturas mais comprimidas e fragmentadas (Batista, 2014). Sendo assim, entendemos que a docência e a formação ultrapassam os modelos que articulam apenas os conteúdos. Machado *et al.* (2021), compreendem a formação do professor como um processo contínuo, tendo início na formação inicial do docente.

Nesse sentido, encaramos a temática formação de docentes como um meio fundamental para abordar e solucionar alguns dilemas educacionais que possuímos (Ribeiro, 2015). Segundo Maciel e Shigunov Neto (2017, s.p):

Diversos pesquisadores fomentam discussões que pontuam e destacam aspectos negativos e positivos sobre a formação de professores, tornando-os compreensíveis, autores como Iria Brezinski (1996, 2000, 2001, 2002), Maria Isabel Cunha (1996), Marli André (1994, 2010, 2016), Bernardete Gatti (2013, 2016), Alda Junqueira Marin (2000), Ilma Veiga Alencastro Veiga (1998, 1999, 2002, 2005, 2010, 2012, 2016), Selma Garrido Pimenta (1994, 1997, 2000, 2002, 2011, 2012), Menga Lüdke (2001), Pedro Demo (2001, 2002, 2002a, 2002b, 2004), entre muitos outros, se debruçaram sobre essa temática contribuindo para o desenvolvimento da área estudada (Maciel; Shigunov Neto, 2017, s.p)

Ao longo do tempo, percebemos que pesquisas se inclinaram em explorar a temática formação de docentes em que contribuíssem para elucidar as tendências do ensino. Nesse sentido, muitas foram as perspectivas que permearam esse campo, nota-se que em alguns momentos o enfoque estava no papel do professor, enquanto em outros encontravam-se no desenvolvimento do aluno, houve também um período de ênfase nas técnicas de ensino e no conteúdo dos cursos. Portanto, esta diversidade de abordagens reflete a complexidade da formação de docentes e a sua evolução contínua, assim como Carvalho e Shigunov Neto (2018) afirmaram, em que essa diversidade de perspectivas evidencia a importância de discutir a formação docente de forma abrangente e contextualizada.

Ao falarmos sobre essa temática, torna-se necessário clarificar algo que perpassa debates que são importantes para a construção desse estudo, em que temas sobre modelos formativos carecem ser aprofundados, principalmente ao sabermos a posição que o docente possui no sistema educacional e suas atribuições sobre o desenvolvimento dos alunos (Cunha, 2021), salientamos a partir do exposto, três modelos de formação docente que usualmente são identificados na área educacional, sendo a racionalidade técnica, racionalidade prática e a racionalidade intelectual-crítica (Contreras, 2002; Pereira, 2008). Para esta análise compreendemos segundo Cunha (p.151, 2021) que:

A compreensão de que os modelos de formação docente não são categorias estanques antecessoras da ação, e sim foram propostos com o intuito de situarmos e compreendermos melhor os movimentos que a formação de professores desenvolveu nas últimas décadas (Cunha, p.151, 2021)

Compreender como esses diferentes paradigmas moldam a formação provoca reflexão no sentido de perceber que algumas características desses modelos, ainda que já vistas como equivocadas ou superadas, ainda estão presentes nos currículos de formação. Ao aprofundarmos nesses modelos, emergirmos e utilizamos como base o estudo realizado por Diniz-Pereira (2014), ao iniciarmos nosso debate a racionalidade técnica é apontada pelo autor como a mais difundida em relação a formação de docentes. O autor discorre que nesse modelo, a prática educacional é fundamentada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais que são tratadas como problemas técnicos dos quais podem ser solucionados por meio de procedimentos racionais da ciência.

Neste sentido, ao pensar na racionalidade técnica de formação docente é possível perceber que tal modelo reflete uma formação objetiva, técnica e teórico cientista, com uma visão instrumental e exata a respeito da educação, onde é possível perceber que o principal eixo norteador dessa concepção é uma formação docente onde a técnica e a aplicação dos conhecimentos teóricos são vistas como elementos principais na resolução de todas as situações educacionais. Além disso, a formação do professor pautada na racionalidade técnica tem um currículo que reflete exatamente o que se espera da prática desse docente desenvolvido a partir da técnica e do conhecimento científico.

Já a sobre o segundo modelo, a racionalidade prática de formação docente, demonstra mudanças significativas em relação à anterior, destacando que a primeira modificação percebida é a forma de entender a respeito do reconhecimento da complexidade que envolve a formação e atuação docente, não sendo possível como sugeria a racionalidade técnica que os docentes fossem “fechados” em um modelo objetivo e técnico, sem considerar o processo educacional como reflexiva e fluida. Outro ponto importante é em relação ao lugar da pesquisa neste modelo, em que ao invés da relação de dicotomia, a pesquisa nessa concepção reflete a ação do professor e tornando o pesquisador no contexto prático. Os outros modelos presentes dentro do modelo da

formação de docentes na racionalidade prática: humanístico, “ensino de ofício” e o modelo orientado pela pesquisa, em linhas gerais, os três se preocupam em formar partindo do reconhecimento da complexidade docente, da importância da reflexão do professor, dessa forma buscando a superação das ideias do modelo positivista e tradicionais de ensino.

Por fim, o autor apresenta o modelo da racionalidade crítica da formação docente, que além de considerar a complexidade da docência, o professor reflexivo esse modelo localiza historicamente a educação e sua importância para a projeção de uma visão do tipo de futuro que se deseja e se espera construir. Com princípios críticos o modelo da racionalidade crítica argumenta a respeito da pesquisa ser fundamental para a análise crítica do currículo e do ensino, partindo também da ideia de projeto como uma forma do professor aprender a partir da sua experiência, neste ponto é interessante perceber como o professor é visto nesse modelo como quem levanta problemas e questionamentos e deles emerge sua prática. Percebe-se também a importância da participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, dentro do paradigma da racionalidade crítica, sendo fundamental considerar as questões e opiniões dos estudantes em relação aos currículos, diferentemente dos métodos tradicionais de ensino. Assim como os demais modelos, a racionalidade crítica também tem três modelos baseados sendo eles: o sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico, esses modelos perpassam desde a construção de ensino com ferramenta na busca por justiça social a consciência política e também amparados na pesquisa ação.

Nota-se então que os três modelos de formação docente propiciam a sistematização permitindo que o docente apoie sua formação (Diniz-Pereira, 2011). Como apontaram Sardinha Netto e Azevedo (2018, p.173) “ter a possibilidade de questionar-se como profissional por meio desses três referenciais permite ao docente descobrir e/ou aperfeiçoar os saberes e conhecimentos que já possa dominar ou que estejam a descobrir”.

Ao avançarmos em nossas discussões no contexto de mudanças, observamos que a formação em Educação Física não ficou alheia aos movimentos, a área buscou sua própria identidade em diferentes situações (Araujo, Silva e Seabra, 2008). Segundo Rodrigues et al. (2021, p.2) “tratar das políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil, atualmente, requer trazer à cena discussões essenciais para o campo científico/acadêmico da educação.” Nesse sentido, podemos abordar que as transformações ocorreram por influência de duas diretrizes que permeiam a área e que necessitam ser seguidas, sendo do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho

Federal de Educação Física (CONFEF), todavia, torna-se pertinente a análise e entendimento da elaboração desses documentos, uma vez que, Finoqueto, Bersch e Ribeiro (2021, p.2) afirmaram que:

É um movimento que visibiliza disputas, enfrentamentos e distintos posicionamentos que possibilitaram a emergência de propostas curriculares nos diferentes momentos históricos da Educação Física e a recorrência na tentativa de impor dois tipos de formação - Licenciatura e Bacharelado (Finoqueto, Bersch e Ribeiro, 2021, p.2).

Ao realizarmos um resgate histórico, observamos que a Educação Física se estabeleceu a partir de posições muito distintas quanto ao modelo curricular que deveria ser implantado, por um lado alguns docentes defendiam a extinção do currículo mínimo¹, enquanto outros compreendiam como necessário a definição mínima das disciplinas que compõem o currículo, como afirmam Finoqueto, Bersch e Ribeiro (2021). Ao analisarmos a Resolução Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 03/1987, que iniciou por meio de um seminário realizado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em que reuniu pesquisadores de universidades europeias, americanas e japonesas, demarcou o início das discussões sobre a reforma curricular da Educação Física, nessa ocasião, foi transferido para as Instituições de Educação Superior (IES) a flexibilidade na elaboração dos seus currículos, ou seja, permitiu que essas universidades fossem responsáveis pela estrutura curricular dos cursos de graduação em Educação Física. Ressaltamos que essa resolução juntamente com a Conselho Nacional da Educação- CNE/CES nº 07/2004 instituíram o currículo mínimo para os cursos de graduação, além de serem responsáveis por estabelecer a fragmentação da área em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (Maia, Silva e Pereira, 2023), em suma, constitui-se a formação de profissionais generalistas e a formação por habilitações (Finoqueto, Bersch e Ribeiro (2021).

No contexto da formação profissional em Educação Física, é importante destacar que, até 1987, o foco era voltado para a formação de professores, ou seja, a licenciatura. Entretanto, percebia-se a necessidade de uma formação específica, considerando que em academias, clubes e ambientes recreativos, o público era atendido por pessoas sem

¹ O currículo mínimo é caracterizado apenas por um rol de disciplinas comuns a todos os cursos e, de modo geral, sem receber nenhum acréscimo nas instituições. E, com base nesse currículo mínimo existe uma ênfase para as disciplinas da área esportiva com alguns conteúdos do campo pedagógico e, de forma desconexa e com tratamento meramente informativo e superficial, disciplinas com aspectos programáticos, na área biológica e humana (Fonseca, 2009).

formação, como afirmou Santos (2023). Percebemos que a formação profissional possuía premências que estavam além da formação para o ensino (licenciatura), sendo assim, a Resolução nº 03/1987 incluiu a Educação Física como área de estudo acadêmico e com isso a possibilidade do curso de bacharelado em Educação Física. No entanto, para que se efetivasse a divisão do curso, houve a regulamentação da profissão Lei nº 9696/1998, no dia 1º de setembro de 1998, que “Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física” (Brasil, 1998). Finoqueto, Bersch e Ribeiro (2021, p.8) afirmaram que esses Conselhos foram interlocutores “efetivaram-se como interlocutores potenciais para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Física no ano de 2004.

Ao avançarmos e compreendermos os surgimentos das resoluções observamos que as primeiras foram as Resoluções nº 1/2002 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002a) e a Resolução CNE/CP 02/2002 que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (Brasil, 2002). Vale ressaltar que tais resoluções influenciaram diretamente a Resolução do CNE/CES nº 7 de março de 2004 (Brasil, 2004), direcionada especificamente aos cursos de Educação Física. Como apresentado anteriormente, essa resolução foi responsável por instituir a subdivisão da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado (Maia, Silva e Pereira, 2023).

O autor Furtado (2020, p. 121) complementou citando que “não são poucas as publicações em forma de dissertações, teses ou artigos que afirmaram explicitamente que a Resolução 07/2004 não seria destinada para a Licenciatura, mas, exclusivamente, para o Bacharelado em Educação Física”, pontuamos que a mudança da Resolução, é atribuída pela movimentação realizada pelos representantes do sistema do Conselho Federal de Educação Física (Confef/Cref) que não mediu esforços por meio de ações e publicações em suas revistas e veículos de divulgação acadêmicas. Dessa forma, o Conselho baseia-se incisivamente nessa resolução, que exalta o entendimento sobre a necessidade da fragmentação da área de formação (Nozaki, 2004). Souza, Fuchs e Ramos (2014, p.20) finalizam nosso debate afirmando que:

O referido Conselho adere ao discurso legalista baseado em que as universidades deveriam criar cursos de bacharelado, pois a resolução

CNE/CES n° 07/04 direcionaria os cursos de bacharelado, e as licenciaturas seriam regidas pelas resoluções CNE/CP n° 01/02 e CNE/CP n° 02/02, com formação voltada apenas para a atuação em contexto escolar (Souza, Fuchs e Ramos, 2014, p.20).

A partir desses debates, entendemos que a área da Educação Física sofreu inúmeras influências para a elaboração de suas diretrizes curriculares, sobrecaindo em embates na formação de profissionais. Dessa forma, ao seguirmos em nossas análises, a segunda DCN para a formação inicial docente foi à Resolução CNE/CP n.º 2 homologada em julho de 2015, que influenciou a criação de uma própria resolução para a graduação em Educação Física, sendo a Resolução CNE/ CES n.º 6 de 2018, considerada por Honório *et al.* (2017, p. 1737), um “momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica”. Já Gonçalves e Carvalho (2017) pontuaram que, representou para a formação de docentes um progresso na forma de pensar, organizar e estruturar os cursos de licenciatura. Segundo Metzner e Drigo (2021, p. 991) as DCN de 2015 (Brasil, 2015) discorrem sobre os seguintes pontos:

Definição de quem são os profissionais do magistério da Educação Básica e de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos; articulação entre teoria e prática no processo de formação; aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); reconhecimento e valorização das diversidades; articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar, bem como entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de três modalidades de curso de formação inicial (Cursos de graduação de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura); ressalta que a formação dos profissionais de educação deve ser realizada de preferência de forma presencial; aponta que os cursos serão compostos por núcleos (Núcleo de formação geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores); preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais (Metzner e Drigo, p.991, 2021)

Observamos que, a definição da duração mínima dos cursos em quatro anos, além da ampliação da carga horária para 3.200 horas na DCN de 2015, atendeu uma das imposições e preocupações da área educacional, principalmente ao considerarmos que a DCN de 2002, havia definido uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, expondo uma tendência de aligeiramento em relação a formação de docentes (Scheibe e Bazzo, 2016; Metzner e Drigo, 2021). Freitas (2002, p.151), afirmaram que o aligeiramento da formação sucedidas por pressão do setor privado, ocasionou na limitação “das possibilidades de ação das instituições” resultando no “rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente” (Freitas, 2002, p. 161). Em consonância, Scheibe e Bazzo

(2016), elucidaram que a Resolução nº. 2 de 2015 manteve disposições e prosseguiu em alguns aspectos vigentes nas Resoluções anteriores, mas ao mesmo tempo introduziu uma nova abordagem de formação, priorizando o desenvolvimento de competências como o cerne dos cursos.

Avançando em nosso debate, após quatorze anos da Resolução n.º 07/2004, em incessantes debates, foi instituída a Resolução n.º 6 de 18 de dezembro de 2018 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Essa resolução visa unificar o ingresso dos estudantes no curso superior em Educação Física, a partir de uma etapa comum e uma específica, na qual as duas são compostas por 3.200 horas, 1.600 horas cada. No artigo 5º é apresentado esse desdobramento em relação às duas etapas, conforme a descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica – Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. § 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos; § 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura. § 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas (Brasil, 2018, p. 48-49).

Em suma, a etapa comum abarca os conhecimentos de formação geral, já a etapa específica norteadas para a licenciatura ou para o bacharelado, sob essa perspectiva, uma formação exclusivamente para a licenciatura ou apenas para o bacharelado totalizando cerca de 3.200 horas. Algo presente nessa Diretriz é a formação dupla, que seria o cumprimento da duplicidade de horas que se relaciona às etapas específicas, ou seja, às 3.200 horas somadas à etapa comum, totalizando 4.800 horas (Finoqueto, Bersch e Ribeiro, 2021). Entretanto, alguns autores como Furtado (2020, p.127), teceram críticas perante a nova resolução, o pesquisador aponta que o documento “para referir-se ao objeto de conhecimento foram negligenciadas as noções ou conceitos de cultura corporal, cultura corporal de movimento e práticas corporais”. Dessa forma, foi desconsiderado o vasto aporte teórico, a difusão abrangente nesse campo e até mesmo as suas utilizações

em documentos direcionadores de políticas públicas, abrangendo não só a área educacional, mas também a da saúde e do esporte, como afirmou o autor. Maia e Sacardo (2022) escancaram uma outra faceta, tal resolução revela a fragmentação dos campos de formação e a intervenção representativos da área, exacerbando as relações com caráter generalista de formação, os autores apontam que essa associação “motiva as diversas IES brasileiras a adotarem uma única modalidade de Educação Física (2022, p. 620).” No entendimento de Furtado (2020), a Resolução 06/2018 perpetua ou até mesmo explicita a concepção fragmentada da formação e atuação profissional.

Por fim, abordaremos sobre a última Resolução CNE/CP 2 de 2019 direcionada à formação inicial docente, que constitui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) que também acarretou embates para o campo de formação. Compreende-se que essa Base Nacional Comum deve ser implementada em todas as modalidades (cursos e programas) direcionados à formação docente (Brasil, 2019). Giareta, Ziliani e Silva (2023, p.13) contribuíram afirmando que “é um esforço explícito de formatar-adequar os projetos pedagógicos de formação de docentes no Brasil aos fundamentos político-pedagógicos da BNCC da Educação Básica”.

Ao aprofundarmos na Resolução de 2019, percebe-se o estabelecimento para a formação dos licenciados uma carga horária formativa de no mínimo 3.200 horas, sendo 1.600 horas de conhecimento para manejo direto das demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 800 horas de práticas pedagógicas, e 800 horas de base comum (Brasil, 2019). Vejamos que, o enfoque na prática é tão grande que, mesmo as 800 horas que estão previstas para a base comum dos fundamentos, devem ser totalmente dedicadas, desde o primeiro ano de formação do futuro professor à:

Integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais –como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC –Educação Básica (Brasil, 2019, p. 6)

Os autores Giareta, Ziliani e Silva (2023, p.15) ao compreenderem esse cenário afirmaram que:

A vinculação da formação universitária do professor aos indicadores predefinidos de competência, de forma alinhada às competências gerais da BNCC para a Educação Básica, acaba por traduzir como possível, uma pedagogia treinante, em que a formação cultural do futuro professor se

expressa como capacidade de reação adequada aos indicadores, aos parâmetros, aos objetivos previamente definidos, com foco em problemas práticos de uma prática social mediada (Giaretta, Ziliani e Silva, 2023, p.6)

Não são poucas as críticas tecidas em relação à essa Resolução, principalmente no que tange aos interesses que perpassam toda sua construção. Costa, Mattos e Caetano, (p.903, 2021) afirmaram que essas últimas reformas educativas apresentam-se como conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os professoras/es, para fortalecer a pedagogia do capital”. Dessa forma, percebemos que tal proposta tem a pretensão da padronização da formação e da prática pedagógica por meio de um currículo unificado, repercutindo na despolitização da licenciatura, como afirmaram Mascarenhas e Franco (2021), ademais, as pesquisadoras elucidaram que esse processo ocasiona a “redução do papel do professor em sua esfera crítica, criativa, autônoma, política e intercultural” (2021, p. 1022). Já Diniz-Pereira (2021) enxergaram essa padronização curricular da formação inicial, como presente nos governos alinhados à princípios da “ideologia de mercado”, dessa forma, compreendemos que essa Diretriz Curricular Nacional de 2019, revelam uma política educacional direcionada para a formação de inicial de docentes imbricada por influências do neoliberalismo, pela padronização curricular posta as regras do mercado, privatização e a desvalorização docente, perfil prático depreciando as teorias, alinhamento com a BNCC, avaliações de competências (nacionais e internacionais) e dimensão neotecnicista (Medeiros, 2020; Pires e Sousa, 2020; Cardoso *et al.* 2021; Felipe *et al.* 2021).

Por fim, pontuamos que com a publicação da Resolução CNE/CES n.º 2/2019, ocorreu a revogação da CNE/CP n.º 2/2015, em que foi estabelecido o prazo de dois anos para sua implantação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), além de, para aquelas Instituições que haviam implementado a Resolução de 2/2015 foi indicado um prazo de três anos para adequação das competências profissionais docentes previstas na Resolução nº2/2019 (Brasil, 2019, p.12). Diante as mobilizações contrárias que ocorreram em todo território nacional, foi publicada a Resolução CNP n.º 2/2019, que alterou o art.27 da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, estabelecendo o prazo limite de até quatro anos para a implantação da BNC-Formação em todas as IES (Brasil, 2022, p.1). Ressaltamos também que as Diretrizes CNE/CES n.º 6/2018, direcionadas aos cursos de graduação em Educação Física após inúmeros debates sua implantação também foi revogada.

Ao analisarmos todo esse contexto e percebermos que os embates perduram até nos dias atuais e refletem no campo da formação profissional, cabe aqui avançarmos para a problemática central do nosso estudo, a fim de compreender aspectos que tange a formação de docentes de Educação Física e temáticas inclusivas. Santos (2021, p.11) ponderou que discutir questões da Educação Física, sob o viés da Educação Inclusiva no cenário educacional, se mostra um desafio urgente e necessário. Em diálogo com Silva (2015) que afirmou haver um longo caminho a ser percorrido, com a finalidade de superar as barreiras e efetivar verdadeiramente a inclusão, o autor aborda uma questão cirúrgica, apontando que um dos obstáculos mais significativos, é a formação de docentes. Já Castro e Alves (2018) elucidaram dizendo, que para haver práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, torna-se necessário remodelar os cursos de formação inicial. Dessa forma, o eixo principal de nossa discussão se torna o currículo, assim como citou Martins (2019, p. 25) que o “currículo oferecido aos discentes do curso em Educação Física é fundamental para a realização de uma prática pedagógica eficaz do ensino, e refletirá diretamente na formação do profissional”.

Mais uma vez, urge a necessidade de retornarmos aos documentos legais e normativos a fim de compreendermos quais são as orientações para a formação inicial nos cursos de Educação Física, no que tange a inclusão dos conteúdos que abarcam as temáticas inclusivas. Observamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Licenciatura- 2004/2015 e 2018), reporta-se a necessidade de uma formação inicial que assegure uma adequada formação para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência (PcD).

Na Resolução de 2004, o § 4º do artigo 7º menciona que: “questões pertinentes às (...) necessidades das pessoas portadoras de deficiência² (...) deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física”. Posteriormente, a Resolução de 2015, por meio do o § 4º do artigo 6º aponta que: “as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física”. Por fim, a última resolução, nº 6/2018, possui no § 2º do artigo 5º que: “a formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada

² Termo inadequado popularmente utilizado no Brasil entre 1986 e 1996, atualmente, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência”.

nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura.”, e menciona ainda no artigo 15º que a Educação Física Escolar Especial/Inclusiva deve ser um dos conteúdos programáticos contemplados.

Destacamos que a Resolução de 2015 representou um marco na trajetória das políticas públicas voltadas para a inclusão, por meio de sua promulgação foi estabelecido bases para uma série de ações afirmativas, além de medidas concretas promovendo a inclusão de pessoas com deficiência, minorias étnicas e outros grupos historicamente marginalizados, a Resolução de 2015 também demonstra uma atenção especial para o atendimento das especificidades presentes no contexto educacional brasileiro, tanto na formação inicial quanto na continuada, como afirmam Prais e Rosa (2016). As autoras supracitadas afirmam ainda que na política pública educacional há exigência e incentivos para que conteúdos da inclusão educacional sejam assegurados durante a formação inicial de professores, porém esta exigência tornou-se clara e precisa a partir da Resolução de 2015” (2016, p. 446). Torna-se oportuno dizer que tal resolução, está em conformidade com as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos - EDH (Brasil, 2012), possuindo como base uma formação uma abordagem humanizadora, promovendo a inclusão educacional ao defender o direito de todos à educação.

Entretanto, como mencionado, com as mudanças na forma de egressos nos cursos de Educação Física ressaltados nesta resolução (nº6 /2018), os componentes curriculares de temáticas inclusivas passaram a ser discutidas nos dois campos de atuação (licenciatura e bacharelado). Segundo o artigo 5º da Resolução do CNE/CES nº 6/2018, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura. Além disso, é apontado que há uma divisão em etapas comuns e específicas. Ao nosso ver, a unificação resulta em uma generalização excessiva, onde as especificidades e necessidades de cada modalidade podem não ser suficientemente aprofundadas. Além disso, a divisão igualitária da carga horária para cada etapa específica revela uma possível fragilidade, pois pode não refletir adequadamente as necessidades reais de formação específica de cada modalidade. A resolução ainda segue

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas **etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura**. (grifo nosso)

Como discutido anteriormente, a resolução busca fomentar debates sobre aspectos inclusivos em ambas as etapas de formação. No entanto, pontuamos que a divisão da carga horária entre as etapas comuns e específicas pode não ser suficiente para uma

preparação adequada, essa estrutura pode fazer com que as discussões inclusivas careçam do aprofundamento necessário para uma formação efetiva, reverberando em um esvaziamento de discussões teórico-prático relacionados aos conteúdos inclusivos.

Essa preocupação reflete em uma necessidade urgente, uma vez que, a formação de docentes de Educação Física no que tange o trabalho junto de alunos com deficiência tem sido alvo de muitos pesquisadores nos últimos anos (Conceição e Krug, 2009; Fiorini e Manzini, 2014; Greguol, Malagodi e Carrato, 2018; Pacheco, Alves e Duarte, 2017; Tavares, Santos e Freitas, 2016). Fonseca (2014) abordou que essas investigações se tornam relevantes, uma vez que, o campo da Educação Física ainda carrega marcas de uma história excludente, sendo uma área influenciada fortemente pelas concepções militaristas, eugenistas e competitivistas. Já Matos *et al.* (2022) ponderou que essa área necessita ser mais discutida, tendo em vista os poucos estudos sobre ela, em consonância com o autor supracitado, alguns dos estudos existentes em relação à formação docente, apontam a necessidade de reformulação e reestruturação dos cursos de licenciatura, principalmente no que se refere na inserção de discussões sobre as diversidades, especialmente sobre o processo de inclusão educacional do aluno com deficiência (Gatt e Nunes, 2009; Poker, Martins e Giroto, 2016; Dias e Silva, 2020). Nesse sentido, consideramos que a formação de docentes de Educação Física vislumbra um importante espaço para as investigações em temáticas inclusivas, salientamos que tais investigações são volvidas em diversas áreas, como as dificuldades encontradas pela comunidade escolar frente a inclusão, políticas públicas para a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular e a formação inicial de docentes, como afirmaram Lotterman *et al.* (2019).

Corroborando essa discussão, muitas pesquisas sinalizam uma formação inicial frágil para a atuação com a inclusão de alunos com deficiência (Schmitt *et al.* 2015; Sobreira, Lima e Piccolo, 2015; Martins, 2019; Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019). Silva (2019) direcionou a problemática para o currículo, indicando que a “raiz” desse problema está na formação inicial dos currículos dos cursos de Educação Física, uma vez que, não conseguem garantir uma formação sólida para atuação com alunos com deficiência, dessa forma, observamos que a formação inicial não é satisfatória para contribuir com a inclusão do aluno nas aulas de Educação Física, demonstrando a existência de lacunas na orientação pedagógica de cunho crítico-reflexiva para os docentes (Vitta *et al.* 2010; Souza, 2013).

Ademais, afirmamos que tais lacunas na formação, prejudicam de forma direta, ações metodológicas educacionais mais efetivas (Alves e Duarte, 2013; Venditti Junior., 2014; Munster e Alves, 2018; Silva, 2019), estudos como de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) que tiveram como objetivo analisar as atitudes dos docentes de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos, em que, por meio do questionário *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire* (TIAQ) - Questionário de Atitudes dos Professores com relação à Inclusão, de escala tipo Likert com 12 afirmações, constatou-se uma atitude muitas vezes contraditórias dos docentes diante a inclusão de alunos com deficiência, em que por um lado foi apontado o receio de não possuírem a competência necessária para a atuação adequada, como também foi demonstrado a clareza sobre os benefícios do processo para todos os alunos.

Sabemos que a presença de alunos com deficiência provoca certos sentimentos e atitudes dos docentes, estudos como o de Costa (2017) observou que os sentimentos mais recorrentes dos docentes de Educação Física ao se depararem com o processo de inclusão de alunos com deficiência em salas de aula com alunos sem deficiência foram ansiedade e insegurança. Já Fiorini e Manzini (2015; 2016) e Hodge et al. (2017), apresentaram que quanto mais severa for a condição daquele aluno com deficiência, mais negativa e pessimista será a percepção do professor sobre a possibilidade de incluí-lo nas aulas de Educação Física. Ademais, os alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou paralisia cerebral tendem a ser encarados de forma mais negativa pelos docentes, seja pela falta de materiais pedagógicos de apoio, assistência profissional, espaços físicos acessíveis ou pelo desconhecimento da condição apresentada (Hutzler e Barak, 2017; Hodge et al. 2017).

Compreendemos então a pertinência do contato com pessoas com deficiência durante a graduação, seja por meio das disciplinas, estágios, programas de extensão, uma vez que, aqueles que possuem tal oportunidade podem inicialmente sentir insegurança e medo, mas esses sentimentos podem se transformar em compreensão e confiança à medida que adquirem experiência e contribuirão para sua prática profissional. Esses apontamentos dialogam com o estudo de revisão realizado por Rossi-Adrion, Vilaronga e Munster (2019), onde apresentaram resultados de pesquisas realizadas em âmbito internacional (Espanha, Irlanda, Reino Unido e Estados Unidos), as autoras elucidaram que o contato com as pessoas com deficiência em ambiente real, influencia diretamente na redução da ansiedade e aumento da percepção positiva em relação ao processo de

inclusão (Gomez; Bartoll; Puig, 2015; Tindall *et al.* 2014; Vickerman; Coates, 2009; Woodruff; Sinelnikov, 2014).

Já no Brasil, um estudo realizado por Greguol, Malagodi e Carraro (2018), observou-se que foi perceptível atitudes mais positivas por parte dos professores do sexo masculino, mais velhos, com mais tempo de experiência profissional e que tinham realizado formações voltadas aos alunos com deficiência. Tais achados podem estar relacionados ao amadurecimento das ideias em decorrência das reflexões pós-prática, onde durante a docência, docentes que possuem experiência prévia com pessoas com deficiência, tendem a tomar decisões de forma mais rápida e eficiente (Schiarolli; Gomes; Both, 2018). Santos (2016) na realização de uma revisão sistemática em sua tese, verificou por meio de variáveis analisadas como sexo, tempo de docência, a formação/ preparação com a temática inclusão ou específicas no contexto da deficiência, a existência de experiências anteriores de ensino de aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e a existência de familiares com deficiência como fatores que determinam mudanças nas atitudes dos docentes de Educação Física frente à inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas.

Nesse sentido, consideramos que a formação de docentes de Educação Física vislumbra um importante espaço para as investigações em temáticas inclusivas, inúmeros são os estudos indicando fragilidades na formação. Vejamos, autores como Poker, Valetim e Garla (2017) e Uliana e Mol (2021) apontaram lacunas na formação dos futuros docentes dos cursos de licenciatura, demonstrando uma formação insuficiente no que se refere a capacidade de lidar com a diversidade necessária para haver a inclusão no sistema educacional. Já Fiorini e Manzini (2018), apresentaram que as dificuldades dos docentes na atuação com a pessoa com deficiência estão relacionadas à formação, os autores entendem que é durante esse caminho formativo que os docentes desenvolvem suas estratégias de ensino para utilizar no ambiente escolar. Corroborando com a discussão, a dissertação da autora Siqueira (2022), afirmou que a disciplina de temática inclusiva, como componente curricular, em especial, nos cursos de Educação Física não garantem que os estudantes saiam preparados para atuar com alunos com deficiência, porém tem um papel importante na mediação de questões relacionados à inclusão. Por fim, algumas pesquisas como a de Chicon, Peterle, Santana (2014) e Rossi-Andrion; Vilaronga; Munster, (2019) destacaram o despreparo dos docentes advindos da falta de experiências práticas, da precariedade do Estágio Supervisionado e, da falta de interdisciplinaridade na formação inicial em Educação Física, ocasionando insegurança e dificuldades na

atuação profissional, tanto por recém-formados como também em docentes que já atuam há muito tempo na área.

Diante o arcabouço teórico apresentado e a problematização realizada, surgem alguns questionamentos que se direcionam para o objetivo dessa dissertação. Dessa forma, indagamos as seguintes questões: Será que os currículos das Instituições de Educação Superior públicas de Minas Gerais possuem componentes curriculares voltados para essas discussões? Será que durante a formação inicial são oferecidos pelas instituições componentes curriculares/conteúdos que propiciam uma formação voltada para esses aspectos? Como sucedeu a formação inicial/continuada e demais experiências dos docentes que ministram essas disciplinas de temáticas inclusivas nessas instituições de ensino?

A fim de discutir as problemáticas levantadas, este estudo perpassa debates sobre a formação de docentes de Educação Física e as temáticas inclusivas, buscando compreender desde as estruturas curriculares e explorando diferentes caminhos, pretendendo também compreender a percepção dos atores educacionais envolvidos nesse processo, incluindo tanto docentes que ministram essa disciplina quanto estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física.

2.1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais;
- Perceber, a partir da ótica dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada(s);
- Compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG.

2.1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A estrutura desta dissertação está organizada de forma diferente dos padrões tradicionais de elaboração de dissertações do contexto acadêmico tradicional. Adotamos o padrão baseado no “Modelo Escandinavo”, que propõe a produção da dissertação em um ou mais artigos para expor os resultados obtidos na pesquisa. Esse método permite que a dissertação seja desenvolvida por meio de artigos publicáveis ao longo da pós-graduação, cada artigo possui objetivos e metodologias específicos, que são retomados posteriormente na organização da dissertação, reunindo as conclusões e conceitos abordados (Vieira e Freitas Junior, 2022).

Já Santana (2017) complementa afirmando que o modelo escandinavo proporciona o contato com diferentes procedimentos e estratégias de investigação, deixando o trabalho mais rico e com uma leitura de fácil entendimento. Nesse sentido, os artigos serão expostos onde cada um está acompanhado de sua introdução, metodologia, resultados/discussão, considerações e referências. Sendo assim, essa dissertação foi desenvolvida acerca da temática formação de docentes de Educação Física em temáticas inclusivas, sendo estruturada em três artigos, são eles:

Artigo I: Disciplinas de temáticas inclusivas nos currículos dos cursos de Educação Física em Minas Gerais: Uma análise das ementas curriculares: Apresenta uma síntese das estruturas curriculares das disciplinas de temática inclusiva presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Educação Física das Instituições de Educação Superior (IES) nas regiões da Zona da Mata Mineira e do Campo das Vertentes em Minas Gerais.

Artigo II: Disciplinas de temáticas inclusivas: compreensão dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física: Apresenta uma análise a partir das perspectivas dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em relação aos conhecimentos adquiridos sobre temáticas inclusivas nas disciplinas cursadas.

Artigo III: Docentes dos Cursos de Educação Física que atuam em disciplinas de temáticas inclusivas: formação e práticas pedagógicas: Apresenta ponderações em relação a formação inicial e continuada dos docentes que ministram disciplinas de temática inclusiva nos cursos de Educação Física nas Instituições pesquisadas, assim como o desenvolvimento dessas disciplinas nos cursos de formação.

Cabe salientar que esses artigos podem ser lidos de maneira independente, à escolha do leitor, uma vez que fornecemos uma explicação dos objetivos de cada artigo e das discussões relacionadas à análise realizada. Contudo, aconselhamos para uma análise mais aprofundada, iniciar por um capítulo introdutório, uma vez que ele detém elementos relevantes que auxiliam na compreensão das discussões permeadas em todas as seções que compõem este trabalho. Ao final desta dissertação, discutiremos de forma ampla os principais pontos que permearam nos estudos realizados, destacando suas considerações finais e resultados de pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este trabalho teve uma abordagem metodológica qualitativa. Gil (1999) menciona que esse tipo de abordagem é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno. Já Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 112-113) afirmam que

Na pesquisa de abordagem qualitativa as interações entre pesquisador/a e participantes são inevitáveis visto que a subjetividade de ambas as partes está imbricada no contexto da investigação. A subjetividade do/a pesquisador/a está interligada à maneira em que faz a leitura, interpretação da realidade investigada (re)construindo e (re)significando de acordo com sua curiosidade. A subjetividade dos participantes está associada à maneira que se envolvem com a pesquisa, como recebem e se posicionam frente às proposições do/a pesquisador/a em que medida estão envolvidos/as no contexto investigado (Silva, Oliveira e Salge, 2021, p.112-113)

Yan (2016) salienta que uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa é o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano, desse modo, o autor afirma que o pesquisador pode obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana de pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Nesse sentido, observamos que nas pesquisas que utilizam dessa abordagem as informações são ricas em detalhes, pois os pesquisadores dialogam com a teoria e com outros sujeitos que são atores de um contexto sócio-histórico-cultural, integrando ao cenário investigado. Ainda sobre a abordagem qualitativa, Ludke e André (1986) elencam cinco características básicas que caracterizam esse tipo de estudo:

I A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem.

II Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...] todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve assim atentar para o maior número possível de elementos presentes nas

situações estudadas, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

III A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

IVO “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. [...]

V A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica em inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados (Ludke e André, 1986, p. 11-13).

Prosseguindo, ao analisarmos os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados dentro dessa abordagem, os autores Silva, Oliveira e Salge (p.114, 2021) afirmam que “os dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa podem ser construídos com diferentes tipos de instrumentos: questionários, entrevistas, análise de documentos, grupos focais, dentre outros.” Sendo assim, a organização das informações obtidas através desses instrumentos utilizados nesse trabalho (análise documental, questionários e entrevista) desempenha um papel fundamental para a análise de toda pesquisa. Dessa forma, a apresentação dos resultados foi realizada por meio da produção de três artigos que estão compondo essa dissertação.

Torna-se importante ressaltarmos que esse estudo só foi iniciado após o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sendo aprovado sob o número do parecer nº 6.055.044 / CAAE: 68969623.6.0000.5153. Dessa forma, é crucial destacar que todos os participantes envolvidos nesse estudo permanecerão anônimos, resguardando integralmente suas identidades, a preservação do anonimato reflete nosso compromisso com a ética na pesquisa, garantindo que as informações coletadas sejam tratadas com o mais alto grau de respeito e cuidado

Ao iniciarmos essa pesquisa, utilizamos a análise documental (análise dos PPC dos cursos em Licenciatura em Educação Física), onde segundo Ludke e André (1986) é apropriada quando se tem o interesse em estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, quando há dificuldades de acesso aos dados, ou quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como entrevistas,

questionários ou observações. Os autores ainda complementam afirmando que quando utilizada “como uma técnica exploratória, indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. E com isso, ela complementa as informações obtidas bem mais do que por outras técnicas de coletas” (Ludke e André, p.39, 1986).

Avançando, em um segundo momento, foi adotado um questionário semiestruturado online como instrumento de coleta de dados, aplicado tanto a estudantes quanto a docentes. Oliveira (p. 83, 2016) define o questionário como uma técnica para obtenção de informações abrangentes sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas, sendo flexível para registrar qualquer dado relevante aos objetivos da pesquisa. Este instrumento permite explorar uma variedade de conteúdos, como fatos, ocorrências, fenômenos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação e comportamento presente ou passado, conforme ensinamentos de Gil (2011).

Por fim, optamos por complementar a coleta de dados utilizando uma entrevista semiestruturada. Manzini (2012) aponta que as entrevistas são utilizadas de duas formas: tanto como estratégia metodológica única quanto como estratégia de apoio, já Ludke e André (1986) informam que esse instrumento é muito utilizado nas pesquisas em educação, principalmente por deter esse caráter de diálogo. No que se relaciona à entrevista semiestruturada, os autores DiCicco-Bloom e Crabtree (p.315, 2006) discorrem informando que esta é frequentemente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Ao longo da realização da entrevista, as questões complementares que surgem possuem o objetivo de esclarecer e obter informações adicionais e detalhadas sobre algum aspecto específico mencionado pelo participante, como afirmam McGrath, Palmgren e Liljedahl (2019).

O quadro a seguir resume as principais informações dos estudos desenvolvidos nesta dissertação. São destacados a caracterização do estudo, objetivos, os participantes e local, a caracterização dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados, os procedimentos empregados na coleta dos dados obtidos, e ainda, os procedimentos de análise de dados.

Quadro 1: Caracterização dos estudos

Objetivo geral: Compreender as perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais					
ESTUDOS	OBJETIVOS	TIPO DE PESQUISA	PARTICIPANTES/ LOCAL	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	ANÁLISE DOS DADOS
Estudo Empírico I	Identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais;	Pesquisa Exploratória	PPC	Análise documental (currículos)	Análise qualitativa, análise de conteúdo.
Estudo Empírico II	Perceber, a partir da ótica dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada(s);	Pesquisa descritiva	Estudantes do curso de licenciatura em Educação Física (Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes)	Questionário online (<i>Google Forms</i>) de múltipla escolha e perguntas abertas	Análise qualitativa, análise de conteúdo nas respostas abertas.
Estudo Empírico II	Compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG.	Pesquisa descritiva	Docentes que ministram a disciplina de temática inclusiva (Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes)	Questionário e entrevista online (<i>Google Forms e Whatssap</i>)	Análise qualitativa, análise de conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESTUDO I

DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS CURRICULARES

RESUMO

O estudo buscou identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais. Trata-se de um estudo documental, onde foi realizado uma busca ampliada pelas IES por meio da ferramenta online *e-mec*, a partir dos filtros selecionados, chegamos a um número de dezessete instituições que ofereciam cursos de graduação em Educação Física (habilitação em Licenciatura e/ou Bacharelado), após adotarmos como critério de inclusão e seleção apenas os cursos de Licenciatura e realizarmos um corte regional apenas para as regiões da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/MG, chegamos ao número de seis instituições, logo após, acessamos os sites dessas instituições e selecionamos o PPC dos cursos de licenciatura em Educação Física e prosseguimos para a interpretação utilizando Bardin. De modo geral, a análise revelou que a maioria das disciplinas de temática inclusiva adotava a nomenclatura "Educação Física Adaptada". Aprofundando nas análises do documento, observou-se uma concentração nos aspectos biológicos e de saúde, com bibliografias direcionadas à avaliação e reabilitação. A presença de aspectos legais nas ementas é destacada, enfatizando a importância do conhecimento das leis e decretos relacionados à inclusão. Duas IES mostraram, nos PPCs, a relevância da temática da inclusão na extensão universitária e reforçaram que é essencial garantir uma formação abrangente e contextualizada, preparando os futuros profissionais com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma prática docente inclusiva e reflexiva. Foi identificada uma disciplina de Estágio Supervisionado na área, que surge como uma oportunidade crucial para vivenciar a prática inclusiva. No entanto, a ausência de disciplinas eletivas relacionadas à inclusão é apontada como uma lacuna nos currículos. Destaca-se, também, a diversidade nas cargas horárias das disciplinas de temáticas inclusivas, evidenciando a complexidade na consolidação de uma abordagem efetiva nesses cursos. Dessa forma, esse estudo concluiu ressaltando a necessidade de repensar os currículos, buscando uma formação mais abrangente e qualificada para os profissionais de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Projetos Pedagógicos de Cursos; Inclusão; Formação de professor

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a temática da formação de docentes é um assunto que perpassa por crescentes discussões no meio acadêmico e científico. O embate e a discussão de ideias em uma base conceitual sólida e rigorosa têm sido desafiadoras, especialmente diante do crescente panorama de desigualdades relacionadas à raça, etnia, religião, cultura e opinião (Guilherme, Harnisch e Borela, 2023). Nota-se a imprescindibilidade da atuação de profissionais que contribuem para a formação social, moral, cognitiva e afetiva no contexto de seus alunos é essencial para o desenvolvimento integral dos educandos (Torres e Mendes, 2019).

Compreendemos que a formação inicial implicada com a atuação profissional na área de Educação Física no nível superior, detém suas nuances e dilemas relacionados às suas diretrizes. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, pontuam a preparação e desenvolvimento de profissionais a partir de uma compreensão ampliada e contextualizada da educação na atuação para a Educação Básica em suas etapas, dentre elas a Educação Especial (Brasil, 2015). Ressaltamos que a introdução de uma formação de docentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) voltada para lidar com o público da Educação Especial é influenciada por diversos agentes internos e externos a IES, em que a adequação às exigências das novas legislações é uma das mais fortes (Carmo e Fumes, 2020).

Posteriormente, duas novas Resoluções foram publicadas sendo a Resolução do CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018 e Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que por sua vez, apontam Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física e para a Formação Inicial de Professores para atuação na Educação Básica, respectivamente, entretanto, não apresentou avanços em relação à Educação Inclusiva. Vale ressaltar que estas últimas resoluções propuseram implicações nos modelos formativos, além disso, as instituições que já implementaram as orientações previstas na Resolução n.º 02/2015, com base no Parecer CNE/CP n.º 28/2022, no caput do artigo 27 terão o prazo limite de três anos, a partir da publicação desta Resolução, para

adequação das competências profissionais docentes prevista na Resolução citada. Já sobre as orientações da Resolução n.º 02/2019, o artigo 27 aponta o limite de quatro anos, a partir da publicação da Resolução, para implementação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Ao avançarmos em nossa discussão, Carmo e Fumes (2021, p.538) afirmam que a formação inicial dos docentes, mesmo aquelas em nível superior de ensino, não é satisfatória para qualificar os novos docentes a lidar com a realidade da educação inclusiva nas instituições de ensino regular. Corroborando com os autores, apesar da existência de normativas que garantam a inserção desses conteúdos, pesquisas nacionais constataam o despreparo dos docentes em trabalhar com pessoas com deficiência, decorrente da falta de experiências práticas, da dissociação entre a teoria e prática e da falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial, causando insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto por recém-formados como por docentes que já atuam na área (Chicon, Peterle e Santana, 2014; Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019).

Cabe ressaltar que das Resoluções supracitadas, apenas a 02/2015 está em vigor, no entanto, percebe-se uma movimentação e modificação nos currículos por parte das Instituições de Ensino Superior para a adequação da Resolução de 2019 que está aprovada, no entanto, foi suspensa para a implementação. É importante citar que as transformações que ocorreram nas Resoluções, influenciaram diretamente nos currículos, um fato que destacamos é que na Resolução 02/2015 observamos mais aspectos voltados para a inclusão, enquanto as resoluções mais recentes não enfatizam tanto essa questão, como podemos observar a Resolução de 2015 abordam tais aspectos para os cursos de formação:

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

Diante dessa perspectiva, é instigante pensarmos em como as universidades vêm elaborando seus currículos para a formação de profissionais aptos a atender à demanda

dos públicos da Educação Especial. Dias e Silva (2020) complementam, apontando que o currículo poderia propiciar aos docentes um meio para refletirem sua prática, problematizando, por exemplo, como a Educação Inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro.

Nos currículos dos cursos de Educação Física, apesar de encontramos condições estruturais e curriculares para o atendimento das demandas da inclusão, sendo obrigatória a disciplina de temática inclusiva na matriz curricular, nos deparamos com a carga horária reduzida e poucas disciplinas que realizam a interdisciplinaridade (Rossi-Andrion e Munster, 2013; Rossi-Andrion e Munster, 2019). Ademais, autores como, Silva e Drigo (2012), Mahl (2016), Rossi-Andrion e Munster (2019) afirmam não haver padrões curriculares para a formação de profissionais preparados para a atuação com a atividade física adaptada, conduzindo uma discussão salientando não existir um delineamento de como o currículo é conduzido/construído, onde muitas vezes, ocorre o distanciamento entre a formação inicial acerca dos contextos da diversidade e da inclusão.

Diante ao exposto, o objetivo do presente identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais

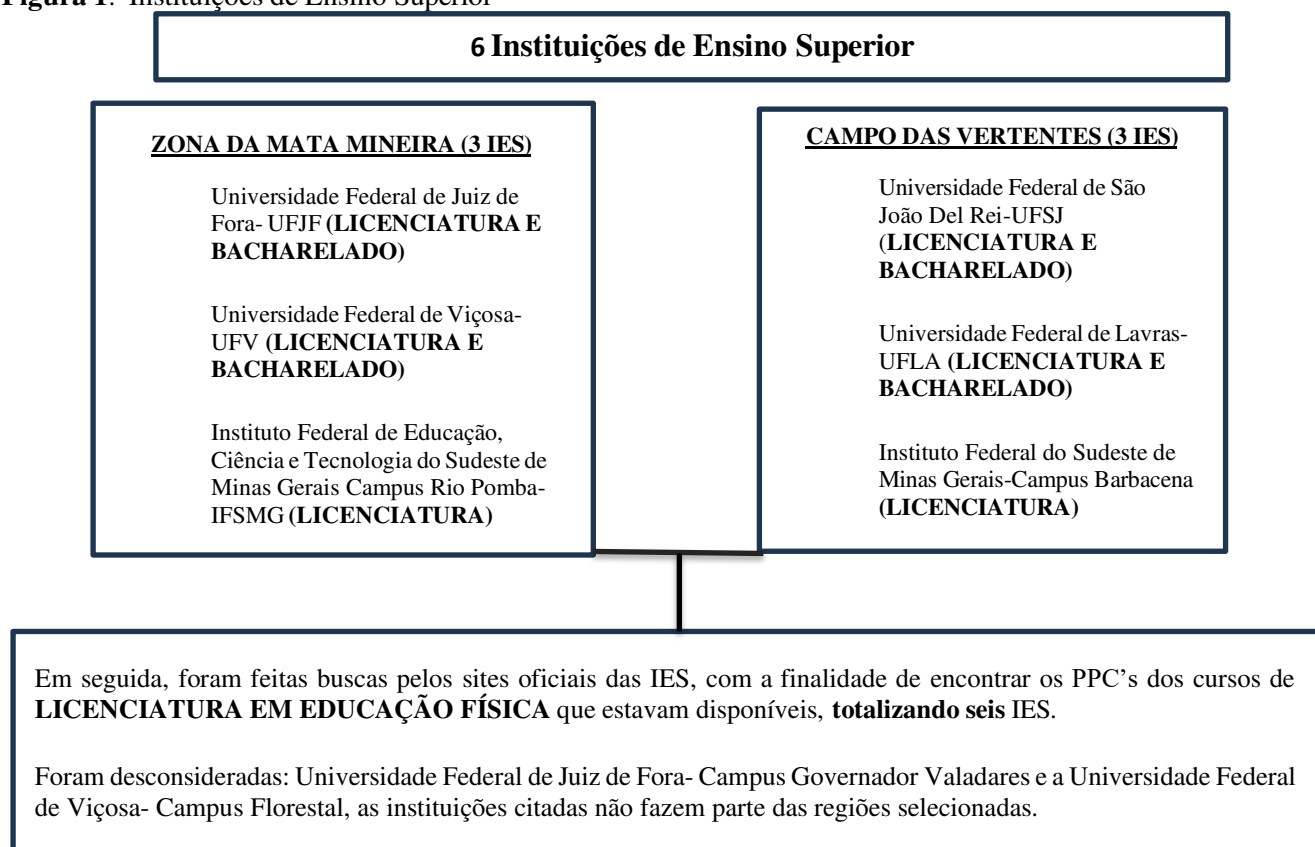
METODOLOGIA

O presente estudo foi caracterizado como uma pesquisa documental, na qual os documentos se configuram como a única fonte de coleta de dados, sobretudo aqueles de origem primária, ou seja, que ainda não foram explorados ou que tiveram apreciação insuficiente (Marconi e Lakatos, 2017). Nesse sentido, foram analisados os PPCs de IES dos cursos de Educação Física da Zona da Mata Mineira e do Campo das Vertentes do estado de Minas Gerais.

Para realizar essa busca, utilizamos a ferramenta e-MEC. Inicialmente, foram selecionadas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Minas Gerais, resultando em 91 instituições. Em seguida, aplicamos um filtro para identificar aquelas que ofereciam cursos de graduação em Educação Física, totalizando 19. Posteriormente, restringimos a busca às IES federais e estaduais que ofertavam o curso de Licenciatura, localizadas nas regiões da Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes totalizando 6 instituições. A escolha baseou-se em estudos que destacam as desigualdades (saúde, segurança pública e educação) nessas regiões, nesse estudo buscamos nos atentar para a área educacional (Pnud, 2011).

A próxima etapa consistiu da seguinte forma:

Figura 1: Instituições de Ensino Superior



Elaboração: Autores

Por fim, após a conclusão e seleção dos PPCs, procedeu-se à localização das disciplinas com temáticas inclusivas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física. Ao analisar os planos de disciplinas disponíveis nas instituições, constatou-se que as informações geralmente incluíam: forma de oferta (obrigatória ou optativa), quantidade de créditos e carga horária, ementa, objetivos, proposta da disciplina, referências, nome do docente responsável e departamento ao qual a disciplina está vinculada. Prosseguindo, para a realização da análise de conteúdo destes documentos, foi elaborada uma planilha em Excel destacando os seguintes tópicos: instituição; nome da disciplina; modalidade de oferta; carga horária; objetivos; conteúdos; metodologia e ementa. Os dados foram analisados e interpretados seguindo os critérios de Bardin (2011), sendo a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação; e por fim, tratamento dos resultados, inferências e interpretação

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir um quadro com as principais informações encontradas nos PPC das IES da Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes, destacando os tópicos analisados em cada disciplina de temática inclusiva.

Quadro 2- Disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física, nas IES da Zona da Mata Mineira (ZMM) e Campo das Vertentes (CV) em Minas Gerais

DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS/ INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR						
INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO DO PPC	Nº DE DISCIPLINAS INCLUSIVAS	NOMENCLATURA/	CARGA HORÁRIA/ OFERTA	DIRETRIZES
UFJF	ZMM	2024	2	• EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA • LIBRAS	• 45 HORAS- OBRIGATÓRIO • 65 HORAS- OBRIGATÓRIO	RESOLUÇÃO Nº 06/2018 E RESOLUÇÃO DO CNE Nº 2/2019
UFV	ZMM	2022	3	• EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA I • EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA II • LIBRAS	• 60 HORAS- OBRIGATÓRIO • 30 HORAS- OBRIGATÓRIO • 45 HORAS- OBRIGATÓRIO	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6/ 2018, RESOLUÇÃO Nº 2/ 2019 E RESOLUÇÃO CNE/CES Nº2/ 2020
IFSMG- CAMPUS RIO POMBA	ZMM	2021	3	• PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA; • ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA • LIBRAS	• 72 HORAS- OBRIGATÓRIO • 33 HORAS- OBRIGATÓRIO • 33 HORAS- OBRIGATÓRIO	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/ 2004 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015
UFSJ	CV	2017	2	• EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA • LIBRAS	• 72 HORAS- OBRIGATÓRIO • 66 HORAS- OBRIGATÓRIA	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº7/2004 E RESOLUÇÃO CNE Nº 2/2015
UFLA	CV	2022	2	• EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO • LIBRAS	• 68 HORAS- OBRIGATÓRIO • 34 HORAS- OBRIGATÓRIO	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018 E RESOLUÇÃO CNE Nº 2/2019
IFSMG -CAMPUS BARBACENA	CV	2019	3	• EDUCAÇÃO INCLUSIVA • PRÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA • LIBRAS	• 30 HORAS- OBRIGATÓRIO • 45 HORAS- OBRIGATÓRIO • 60 HORAS- OBRIGATÓRIO	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018

Fonte: Autores

Para um aprofundamento nessa discussão, torna-se necessário apresentarmos as ementas dessas disciplinas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA- CAMPUS JUIZ DE FORA (UFJF)

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF oferecia 61 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadro 3 e 4), foram retirados do projeto pedagógico de curso (versão 2024). Foram encontradas 2 disciplinas da área da inclusão obrigatórias, sendo elas: Educação Física Adaptada; Libras.

Quadro 3: Ementas UFJF

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (CH: 45 HORAS)
Ementa: Estudo, pesquisa e extensão sobre a neuropatologia das diversas categorias da deficiência para a análise das características das deficiências (física, auditiva, visual, sensorial), autistas e altas habilidades e as múltiplas possibilidades das práticas corporais, no contexto da diversidade humana na educação física escolar e não escolar. E ainda, estabelecer com o aluno, o debate sobre a inclusão e a acessibilidade esportiva buscando compreender a evolução social-educacional-político das atividades físicas inclusivas e suas relações efetivas com as pessoas com deficiência. Acessar bibliografia básica e complementar: https://www2.ufjf.br/faefid/graduacao-2/

Fonte: Autores

Quadro 4: Ementas UFJF

Disciplina: LIBRAS (CH: 65 HORAS)
Ementa: Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a Educação de Surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos linguísticos da Libras. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais. Estudo das políticas linguísticas e educacionais na área da Surdez. Acessar bibliografia básica e complementar: https://www2.ufjf.br/faefid/graduacao-2/

Fonte: Autores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA- CAMPUS VIÇOSA (UFV)

Já na UFRV, o curso de Licenciatura em Educação Física oferecia 48 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadro 5, 6 e 7), foram retirados no projeto pedagógico de curso (versão 2022). Apenas 3 disciplinas de temáticas inclusivas obrigatórias foram encontradas, sendo elas: Educação Física Adaptada I, Educação Física Adaptada II e Libras

Quadro 5: Ementas UFV

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA I (CH: 60 HORAS)
--

Ementa: A pessoa com deficiência e a sociedade. Deficiências sensoriais. Deficiência intelectual. Síndromes. Transtorno do espectro autista. Educação física adaptada.

Acessar bibliografia básica e complementar: https://des.ufv.br/licenciatura/
--

Fonte: Autores

Quadro 6: Ementas UFV

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA II (CH: 30 HORAS)

Ementa: Deficiência física. Deficiência múltipla. Transtornos de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Inclusão.

Acessar bibliografia básica e complementar: https://des.ufv.br/licenciatura/
--

Fonte: Autores

Quadro 7: Ementas UFV

Disciplina: LIBRAS (CH: 45 HORAS)
--

Ementa: Introdução à Língua de Sinais. Conceituação e concepções de surdez e dos sujeitos surdos. Histórico da educação de surdos e da Língua de Sinais. Identidades surdas e cultura surda. Fundamentos da educação de surdos: Legislação. Educação bilíngue para surdos: os novos desafios das escolas inclusivas. Formação de professores para atuar na educação de alunos surdos. O papel do tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.
--

Acessar bibliografia básica e complementar: https://des.ufv.br/licenciatura/
--

Fonte: Autores

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS RIO POMBA (IFSMG RIO POMBA)

O curso de Licenciatura em Educação Física do IFSMG - Campus Rio Pomba, oferecia 59 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadro 8, 9 e 10), foram retirados no projeto pedagógico do curso (versão: 2021). Foram encontradas 3 disciplinas de temáticas inclusivas obrigatórias, sendo elas Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva, Estágio na Educação Física Inclusiva e Libras.

Quadro 8: Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA

Disciplina: PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA (CH: 72 HORAS)

Ementa: Conceito de deficiência, inclusão e acessibilidade, Entendimento dos diferentes tipos de deficiência e suas características. A deficiência e questões legais no âmbito escolar. O esporte adaptado, origem, história, evolução e como conteúdo da educação física escolar. Dificuldades de aprendizagem. A Educação Física no espaço escolar. Observação e vivências que possibilitam a reflexão sobre situações pedagógicas contextualizadas nas diferentes formas/conteúdos sistematizados relacionados à educação física inclusiva.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=528367

Fonte: Autores

Quadro 9: Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA

Disciplina: ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA (CH: 33 HORAS)

Ementa: Vivência da Educação Física em instituições com alunos com deficiência. Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada e planejadas em situações escolares de ensino básico, na condição de assistentes de professores experientes e sob a supervisão de uma equipe de professores da escola de formação, com avaliação conjunta pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras, em que as duas instituições assumem responsabilidades e se auxiliam mutuamente nos procedimentos pertinentes

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=528367

Fonte: Autores

Quadro 10: Ementas IFSMG CAMPUS RIO POMBA

Disciplina: LIBRAS (CH: 33 HORAS)

Ementa: Noções e aprendizado básico de Libras. Características fonológicas. Noções de léxico, de morfologia e de sintaxe e sua diferença com a língua Portuguesa. Prática de Libras: desenvolvimento da expressão visual-espacial e ampliação do conhecimento dos aspectos da cultura do mundo da pessoa surda favorecendo assim, sua inclusão em um contexto sócio educacional.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=528367

Fonte: Autores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI- CAMPUS TANCREDO NEVES (UFSJ)

No curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ, foram oferecidas 41 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadros 11 e 12), foram retirados no projeto pedagógico de curso (ementário/versão: 2017), onde

encontramos apenas 2 disciplinas de temática inclusiva obrigatórias, sendo elas: Educação Física Adaptada e Libras.

Quadro 11: Ementa UFSJ

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (CH: 72 HORAS)
Ementa: Abordam os aspectos inerentes à atividade física adaptada para pessoas com deficiência, os aspectos teóricos, conceituais, as afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas, adaptação, organização de serviços, inclusão e equidade, considerações físico-motoras, sensoriais, intelectuais e psicoativas. Discute temas sobre a efetivação da participação dessas pessoas nos diversos âmbitos de atuação (esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional em outros segmentos da sociedade num real contexto inclusivo por meio de exercícios físicos e esportes para pessoas com deficiência. Estimular ações interdisciplinares objetivando o desenvolvimento de suas potencialidades. Acessar bibliografia básica e complementar: https://www.ufsj.edu.br/coefi/ppcs.php

Fonte: Autores

Quadro 12: Ementas UFSJ

Disciplina: LIBRAS (CH: 66 HORAS)
Ementa: História, língua, identidade e cultura surda. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras. Educação de surdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade. Estudo da Língua Brasileira de Sinais– LIBRAS: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Prática em Libras: vocabulário geral e específico da área de atuação docente. Acessar bibliografia básica e complementar: https://www.ufsj.edu.br/coefi/ppcs.php

Fonte: Autores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS- CAMPUS DA UNIVERSIDADE DE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA oferecia 45 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadro 13 e 14), foram retirados no projeto pedagógico do curso (ementário/versão: 2021). Também foi encontrada 2 disciplinas de temática inclusiva obrigatórias, sendo ela: Educação Física e Inclusão e Libras.

Quadro 13: Ementa UFLA

Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO (CH: 68 HORAS)
--

Ementa: Características das deficiências. Educação Física Inclusiva. Aspectos teórico-metodológicos da Educação Física Inclusiva. O ensino da Educação Física para pessoas com deficiência. Esporte adaptado e paralímpico.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php

Fonte: Autores

Quadro 14: Ementas UFLA

Disciplina: LIBRAS (CH: 34 HORAS)

Ementa: Libras- Língua Brasileira De Sinais. Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais. Conhecer a Cultura Surda. Conhecimento teóricos e práticos para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e do Alfabeto Manual, bem como apresentar os aspectos diferentes entre Cultura surda e Ouvinte.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php

Fonte: Autores

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS BARBACENA (IFSMG BARBACENA)

O curso de Licenciatura em Educação Física do IFSMG - Campus Barbacena, oferecia 51 disciplinas obrigatórias em sua matriz curricular. Os dados a seguir (quadros 15, 16 e 17), foram retirados no projeto pedagógico de curso (ementário/versão: 2019). Foram encontradas 3 disciplinas de temáticas inclusivas obrigatórias, sendo elas Educação Inclusiva, Práticas em Educação Física Inclusiva e Libras.

Quadro 15: Ementas IFSMG - CAMPUS BARBACENA

Disciplina: EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CH: 30 HORAS)

Ementa: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva. Estudo dos processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educativas especiais. Estratégias de intervenção. As relações étnico-raciais. História e cultura afro-brasileira. História e cultura africana.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1

Fonte: Autores

Quadro 16: Ementas IFSMG CAMPUS BARBACENA**Disciplina:** PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA (CH: 45 HORAS)

Ementa: Compreensão e vivências de ações docentes voltadas para uma Educação Física inclusiva. Discussão e elaboração de trabalhos práticos relacionados ao processo de ensino aprendizagem na Educação Física direcionado a: i) pessoas com deficiência; ii) educação de jovens e adultos, e; iii) educação em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnico distintos.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1

Fonte: Autores**Quadro 17:** Ementas IFSMG CAMPUS BARBACENA**Disciplina:** LIBRAS (CH: 60 HORAS)

Ementa: Língua, identidade e cultura surda. Aspectos linguísticos e teóricos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Prática em Libras: vocabulário geral e específico para comunicação com os surdos. História da educação de surdos. Legislações específicas da área. Educação de surdos na formação de professores e a realidade escolar.

Acessar bibliografia básica e complementar:
https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1

Fonte: Autores

A partir da leitura das ementas das disciplinas voltadas para a inclusão, disponibilizadas nos sites das referidas Instituições de Educação Superior, analisamos como os cursos de Licenciatura em Educação Física das regiões pesquisadas desenvolveram a temática da inclusão em seus currículos. Ressaltamos que Salerno *et al.* (2018) apontam que, em diferentes localidades no Brasil, os cursos de Educação Física passaram a englobar diferentes dimensões humanas como alicerces para a discussão inclusiva, como sociais, culturais, educacionais e psicológicas, concebendo uma discussão mais significativa acerca dessa questão. Ademais, os autores Santos *et al.*

(2014, p. 519) destacam que “por mais que percebamos avanços no campo das formações dos docentes de Educação Física, há urgência em se repensar uma mudança em seu currículo, principalmente para as temáticas relacionadas à inclusão.”

Nesse sentido, ao debruçarmos sobre o levantamento realizado, buscou-se analisar as ementas e as referências básicas apresentadas nas disciplinas de temática inclusiva. De forma geral, observamos um grande número de disciplinas ofertadas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, entretanto, uma quantidade bem reduzida de disciplinas relacionadas às temáticas inclusivas, cenário esse que dialoga com o estudo dos autores Gonçalves, Leite e Duarte (2020), que afirmam que são poucas as instituições que ofertam duas ou mais disciplinas relacionadas aos conteúdos da atividade física adaptada e/ou inclusão. Já os autores Chicon, Pertele e Santana (2013, p.7) salientam a respeito do que apontam o currículo em relação às disciplinas da graduação, afirmando que “todas as disciplinas curriculares se tratando de um curso que objetiva a ciência do movimento humano deveriam versar sobre a pessoa com deficiência, além de uma disciplina com foco em assuntos mais restritos à deficiência”. Cruz *et al.* (2015), pontua que os conteúdos da educação inclusiva devem estar presentes em todas as disciplinas do curso, ao longo da formação inicial dos graduandos de licenciatura em Educação Física.

Ao analisarmos as ementas verificamos que das 15 disciplinas de temática inclusiva oferecidas pelas IES, 4 possuíam a nomenclatura “Educação Física Adaptada” (EFA). Constatamos que esse termo foi apresentado nos estudos de Cidade *et al* (2001), Lima (2005), Borella (2010) e Ferreira *et al.* (2020), como os mais frequentes para nomear as disciplinas que envolvem essa temática. Na pesquisa realizada por Tavares e Fumes (2021), com objetivo de analisar as disciplinas de “Atividade Física Adaptada” (AFA) nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas, observou-se uma menor utilização desse termo, em relação a outras regiões do Brasil. Conforme os autores:

Em vários países essa terminologia não é a mais difundida e a que apresenta maior utilização, existindo a possibilidade de uso de outras terminologias pertencentes a um contexto epistemológico similar (Tavares e Fumes, 2021, p.1823).

Segundo Silva e Drigo (2012), a Educação Física Adaptada (EFA) teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1950, impulsionada pelo aumento do número de alunos com deficiência nas escolas, diante esse fato, foi desenvolvida nos currículos

de Educação Física, mediante a toda teorização curricular, sendo definida pelo comitê da Associação Americana para Saúde, Educação Física e Recreação (AAHPER) da seguinte forma:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações de alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de educação física (Winnick, 2004, p.6).

No Brasil, a história da EFA teve seus primeiros registros antes da década de 1980, apesar da escassez de documentação. Alguns dos pioneiros nesse campo foram os docentes Vilson Bagatini, Eli Bagatini e Aldo Carlitos Potrich, atuando no final da década de 1960 (Castro, 2005). Constatamos também que durante a década de 1970 e 1980 a Educação Física foi fortemente influenciada pela área médica, com objetivos higiênicos, de prevenção de doenças e por interesses militares, como afirma Fonseca (2021).

É necessário apontar que o primeiro documento oficial que abordou a Educação Física para pessoas com deficiências no Brasil foi o parecer nº 1002/1974. Este parecer, aprovado em 19 de dezembro de 1974 pelo Conselho Federal de Educação (CNE), representa um marco inicial significativo na história da Educação Física Adaptada no país, ele reconheceu a necessidade premente de adaptar e proporcionar uma abordagem inclusiva à Educação Física, levando em consideração as particularidades das pessoas com deficiência. Entretanto nesse período, segundo Pettengill e Costa (1997), a formação para atuar com essa população era insuficiente, as IES eram responsáveis por essa qualificação, recomendando que nos cursos houvesse uma complementação curricular.

Já no ano de 1987, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 215/1987 resultou posteriormente com a promulgação da Resolução n.º 03/1987, que Brasil, 1987), que instituiu que os cursos de Formação Inicial de professores ofertasse uma disciplina que trate conhecimentos acerca de pessoas com deficiências, observamos que nesse período ocorriam debates e discussões sobre a formação e atuação do professor de Educação Física (Ribeiro e Araújo, 2004). No ano de 1980, deram início os programas de formação profissional e de pesquisa em Educação Física Adaptada nos currículos das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e as Faculdades Isoladas Castelo Branco (Pettengill e Costa, 1997). Silva e Drigo (2012, p. 9) apontam que nesse período, tanto a área da Educação Física Adaptada, como outras disciplinas

curriculares “surgiram ou buscaram renovação nos currículos dos cursos de Educação Física das demais instituições de ensino superior (IES) particulares no Brasil, além das públicas, que já a ofereciam como especialização ou disciplina de estudo e pesquisa”. Nota-se também, a continuidade nessas mudanças, o autor supracitado ainda nos apresenta um outro cenário, segundo Silva e Drigo (2012, p. 9):

A partir dos resultados de consultas feitas em algumas instituições de ensino superior brasileiras e com seus docentes, foi publicado no ano de 1987 o Parecer 215/87, tendo em sua composição a sugestão, entre outras, da disciplina Educação Física e Esporte Especial, para pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla (Brasil, 1987), gerando muitas inquietações, principalmente quanto à qualificação de docentes especialistas nesse campo (Silva e Drigo, 2012, p. 9).

Já nos anos 1990, tivemos a criação e a elaboração de importantes normativas que dialogavam com a perspectiva inclusiva como, o Plano Plurianual para os anos 1991-1995, a Declaração de Salamanca em 1994, um dos marcos da área que reforça a o direito dos alunos com deficiência à educação, onde em uma de suas linhas de ações sobre as necessidades educativas especiais, aponta que “num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras (Salamanca, p.2, 1994)”. Temos também, a Política Nacional de Educação Especial (1994), tendo a coordenação da Secretaria de Educação Especial (SEEP/MEC).

No que concerne a Educação Superior, a Portaria n.º 1793 de Dezembro de 1994, em seu artigo 1º recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, para os cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas em nível de terceiro grau, além de conteúdos para a área das Ciências da Saúde e demais cursos superiores (Gonçalves, Leite e Duarte, 2020). Já o Parecer do CNE/CES nº 58/04 (Brasil, 2004) demonstra-se preocupação em relação às pessoas com deficiência por meio dos seguintes itens: i) competências e habilidades desse profissional, ii) estrutura e organizações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, iii) mecanismos de indissolubilidade entre teoria e prática e iv) perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física.

O último item em questão aborda que o graduado em Educação Física deve agir como um mediador entre as pessoas, incentivando a prática dessa disciplina de forma inclusiva, sem discriminação por idade, condição socioeconômica, física ou mental, gênero, etnia ou crença. Nota-se a importância da formação de um profissional

qualificado para analisar criticamente a realidade social. Nesse sentido, torna-se responsabilidade das IES no que tange a organização da matriz curricular de acordo com a realidade social (Brasil, 2004, p.3), em que no parágrafo nº4 aponta que “questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física” (Brasil, 2004, p.3).

Avançando nessa discussão, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, corrobora em seu capítulo V, que cita sobre a estrutura e o currículo dos cursos de magistério da Educação Básica em nível superior, discorrendo sobre a carga horária, e também os principais conteúdos que devem ser abordados, tal resolução pontua que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos “conteúdos relacionados (...) educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p.11)”. Prosseguindo, houve a publicação da Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e determina outras, em seu artigo 15, é alegado que os cursos de Licenciatura em Educação Física, devem respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, garantindo uma formação profissional adequada para os 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 (Brasil, 2018, p. 3).

Ademais, tivemos a aprovação do Conselho Nacional de Educação para uma nova resolução (Resolução nº 2/2019), em que tal proposta foi realizada antes mesmo do prazo final de implementação da Resolução nº 2/2015 do CNE/CP. Carmo e Fumes (2020, p. 545) afirmam que

O processo de elaboração dessas novas DCN para a formação de professores vem sendo bastante criticado pelo seu ritmo e modo de construção acelerados. Em 23 de setembro de 2019, o Ministério da Educação disponibilizou para análise e debate a proposta de alteração das DCN para a formação de professores, Resolução nº2/2015 CNE/CP, já a tendo aprovada em 7 de novembro do mesmo ano—ou seja, menos de três meses após o lançamento da proposta (Carmo e Fumes, 2020, p.545).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, introduziu a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação. Esta diretriz, no que tange a discussão sobre Educação Especial, aponta que os cursos de licenciatura devem contemplar conhecimentos relativos à essa modalidade da educação, o documento afirma que esses conteúdos devem ser trabalhados no campo do Grupo I da formação, pois é o momento designado à construção dos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, p. 6). Complementando essa discussão, em seu artigo 12, § V indica que sejam abordados “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p.7).

Salientamos que Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicitou uma nota citando nove motivos de contrariedade em relação ao texto referência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de docentes, destacando, entre eles, a desvalorização da dimensão teórica na formação e uma formação acelerada com menos recursos disponíveis (ANPED, 2019). Em função das inúmeras mobilizações e solicitações de Universidades e Entidades de Classe, como a supracitada, a ampliação e prorrogação de sua implementação foi definida para 2024.

Dessa forma, observamos quais são os conteúdos obrigatórios nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física. Mas, para além da leitura e interpretação destes documentos, torna-se imprescindível compreendermos a organização das disciplinas voltadas para a inclusão como um todo. Entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais possuem uma forte influência na elaboração dos PPC, uma vez que as exigências legais têm impulsionado mudanças nos currículos das licenciaturas. Contudo, nota-se que apesar de “contemplarem aspectos da formação docente para atender alunos da Educação Especial, a implementação de uma formação ideal centrada na inclusão enfrenta desafios diversos nas Instituições de Ensino Superior” (Carmo e Fumes, p. 544, 2020).

Averiguarmos e analisamos também a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras que foi presente em todos os PPC’s, isso em razão à sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura. Essa determinação está em vigor desde 2002 pela Lei nº 10.436, o ensino da Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 2002). Posteriormente, em 2005, o Decreto 5.626, estabelece a obrigatoriedade de inserir a disciplina de Libras na grade curricular nos cursos de formação de docentes para o exercício do magistério, em nível médio e superior (Brasil, 2005); 2) Parecer CNE/CP nº2/2015 (Brasil, 2015). Em síntese, a partir das análises realizadas, conseguimos perceber um panorama sobre os conteúdos abordados em todos os PPC's, que perpassaram desde "Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais", "História da educação de surdos", "Legislações específicas da área", "Estudo da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática", "Noções e aprendizado básico de libras", "Cultura surda e ouvinte", apresentando uma vasta gama de conteúdos relacionados a temática. Ao explorarmos a ementa da disciplina da UFSJ, foi possível observar o seguinte conteúdo "Vocabulário geral e específico da área de atuação docente", nota-se então a preocupação de aproximar as discussões para o contexto de atuação profissional do futuro docente, percebemos que ao expandir o currículo para além do vocabulário específico, os estudantes estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios contextualizados do ambiente escolar e para fazer contribuições significativas para a educação de seus estudantes, sendo assim, é importante garantir que a disciplina ofereça uma preparação abrangente, capacitando-os não apenas com o conhecimento técnico, mas também com as habilidades e atitudes necessárias para uma prática docente eficaz e reflexiva. Em muitos casos, é comum percebermos que a disciplina de Libras não é ministrada por um professor de Educação Física, resultando no distanciamento das discussões do campo de atuação e formação, neste estudo ressaltamos que a apresentação dessa disciplina nos cursos de formação investigados, frequentemente se limitam à sua forma linguística.

Prosseguindo, buscamos analisar se "aspectos legais como leis e decretos" que discutiam essa temática estavam presentes nas ementas e nas referências das disciplinas, uma vez que, compreendemos a existência de vários instrumentos jurídico-normativos que preveem a formação de docentes para atenderem a essa nova demanda de alunos e incumbem as IES de desenvolverem competências e habilidades no futuro licenciado (Poker e Mello, 2016). Nesse sentido, na ementa curricular do IFSMG- Campus Rio Pomba possuía a seguinte descrição como um dos objetivos ("A deficiência e questões legais no âmbito escolar"), no entanto, ao analisarmos apesar de haver a menção da temática na ementa, não foram identificadas bibliografias básica que fomentam tais discussões. Ao debruçarmos sobre o currículo da UFLA, conseguimos identificar pelos documentos das disciplinas, tratativas como a "Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015-

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, além dessa instituição o IFSMG-Barbacena, por meio das duas disciplinas ofertadas, apresentou em suas referências 2 legislações (“Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”; “Ministério do Esporte. Secretaria de Desenvolvimento de Esporte e Lazer. Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social- 2010”). Nesse sentido, sabemos o quão central é o papel do professor no processo de inclusão, o conhecimento aprofundado das leis e decretos pertinentes é uma base essencial para que os docentes possam criar ambientes educacionais acessíveis e promover a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades.

Ao analisarmos o IFSMG- Barbacena, como citado anteriormente, a instituição ofertava duas disciplinas de temáticas inclusivas, sendo elas: 1) “Educação Inclusiva” que possuía a seguinte discussão na ementa: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva; as relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira; História e cultura africana, 2) “Práticas de Educação Física Inclusiva” que possuía na ementa discussões, como: Compreensão e vivências de ações docentes voltadas para uma Educação Física inclusiva; Discussão e elaboração de trabalhos práticos relacionados ao processo de ensino aprendizagem na Educação Física, direcionados às temáticas i) pessoas com deficiência; ii) educação de jovens e adultos, e; iii) educação em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnico distintos”. Observamos que além de discutir temas relacionados à Educação Inclusiva e Especial, percebe-se debates voltados aos aspectos étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana. Sabemos que a inclusão possui uma visão ampla, identificando situações emergentes do contexto escolar, onde os processos que envolvem as práticas inclusivas visam aumentar a participação dos estudantes e reduzir as exclusões (Peluso *et al.* 2020). Ademais, em uma perspectiva teórica, a inclusão em educação é considerada um conceito amplo, processual, dialético e infundável (Fonseca e Melo, 2009; Booth e Ainscow, 2012; Sawaia, 2022), considerando os diversos marcadores sociais das diferenças como gênero, sexualidade, classe social, racialidade, etnia, deficiência, religiosidade, geracionalidade dentre muitos outros (Fonseca, 2021). Analisando sob um prisma crítico, disciplinas como a mencionada, que abordam os aspectos que são obrigatórios do currículo, frequentemente buscam discussões que podem ser integradas de maneira flexível em todas as disciplinas, ao invés de serem tratadas isoladamente. No entanto, percebemos que tal abordagem

sugere um possível comprometimento das demais disciplinas, resultando em implicações que vão além de sua carga horária, logo, condensar tais reflexões em apenas uma, além das instituições atenderem as orientações legais que vão além de cumprimento de formalidades no que tange essas discussões, corroboram para debates vagos, aligeirados e rasos.

Ademais, algo que está exposto no PPC do IFSMG Barbacena é a respeito às atividades de extensão com os estudantes de instituição de Educação Especial da cidade, fazendo uma relação com as disciplinas de temáticas inclusivas, bem como em todas as disciplinas específicas (Educação Inclusiva e Práticas de Educação Física Inclusiva) que compõem a matriz curricular do curso. Silva, Silveira e Marques (2022) destacam que durante a formação inicial, quando ocorre o trabalho na perspectiva inclusiva de forma comum a mais de uma disciplina, o efeito de sua aprendizagem pode ter maior impacto. Tavares e Fumes (2021) indicam que é:

Fundamental que os cursos, em suas próximas atualizações curriculares, efetivem a transversalidade da temática da Atividade Física Adaptada por todo o currículo, assegurando a infusão dos conteúdos dessa área em toda a matriz curricular e, conseqüentemente, garantindo oportunidades mais aprofundadas de desenvolvimento dos saberes para o exercício profissional com o público com deficiência (Tavares e Fumes, 2021, p. 1831).

Entende-se então, a importância em propiciar aos alunos a infusão do conhecimento entre as demais disciplinas curriculares ao longo de sua formação e, não apenas na disciplina de temática inclusiva (Oliveira *et al.* 2020). No que tange às atividades de extensão, as dissertações realizadas Peterle (2017), Cosmo (2015) e Souza (2013), apontaram a pertinência das universidades no trabalho colaborativo por meio de projetos de extensão de formação docente para a inclusão. Entretanto, pontuamos que as escolas especializadas, como as Apaes, ainda se nota ênfase em abordagens clínicas e terapêuticas, onde muitas vezes não priorizam de forma adequada a autonomia e da participação social por meio do movimento, que são aspectos fundamentais. Amaral e Castro (2021, p. 749) pontuam que:

O longo percurso da educação, até que se reconhecesse a necessidade de que os alunos com deficiência convivessem com os que não as possuem, fez com que um amplo processo de exclusão fosse criado e, atualmente, a inclusão tem como objetivo minimizar esse processo de segregação dos indivíduos que possuem deficiência, permitindo que eles possam conviver e socializar-se com os outros alunos, sentindo-se parte do grupo e, acima de tudo, valorizados como cidadãos que são. Isto, porém, trouxe também implicações sobre as instituições especializadas, que atendem somente a esse público específico (Amaral e Castro, 2021 p. 749).

Ao seguirmos em nossas investigações, foi notório perceber que a temática inclusão também é discutida e realizada para outros segmentos da sociedade. A ementa da UFSJ tem como finalidade “discutir temas sobre a efetivação da participação dessas pessoas nos diversos âmbitos de atuação - esportivo, recreacional e de reabilitação”, percebemos que os debates não se restringem apenas aos aspectos inclusivos na educação. Já Garozzi, Chicon e Sá (2021) afirmam que o aluno necessita conhecer e aprender a cultura, uma vez que, a sua participação nessa esfera da produção humana e as condições concretas que lhes são oferecidas são fundamentais para as suas possibilidades de desenvolvimento.

Outro ponto que nos chamou atenção, foi a presença da única disciplina de estágio na perspectiva inclusiva, encontrada na instituição do IFSMG - Campus Rio Pomba, possuindo como finalidade segundo a ementa da disciplina: “Vivência da Educação Física em instituições com alunos com deficiência”; “Desenvolvimento de atividades de docência compartilhada e planejadas em situações escolares de ensino básico [...]”. Shigunov e Shigunov Neto (2001), informam que é fundamental que o estudante, ao longo de sua trajetória na graduação, vivencie o cotidiano escolar por meio de experiências práticas advindas de estágios, tal imersão visa mitigar possíveis choques e propiciar uma transição mais suave, possibilitando que, no momento em que efetivamente iniciar suas atividades como docente, já tenha vivenciado situações análogas e esteja bem preparado para enfrentar os desafios pedagógicos. Já, em um estudo feito por Garozzi, Chicon e Sá (2021), os autores identificaram que os docentes, apresentaram sentimentos de pessimismo em relação ao processo de inclusão escolar, devido à falta de oportunidades de formação inicial e continuada que lhe proporcionam conhecimentos capazes de fundamentar e melhorar sua prática pedagógica.

Sabemos que é de suma importância o desenvolvimento dos saberes teóricos e das vivências práticas conjuntamente aos componentes curriculares relacionados às pessoas com deficiência na graduação em educação física (Frank *et al.* 2013; Carvalho *et al.* 2017). Dessa forma, podemos apontar o estágio como uma atividade de aproximação, onde segundo Oliveira *et al.* (2021) o estágio supervisionado contribui significativamente para uma formação com vistas à inclusão das pessoas com deficiência, nesse sentido, utilizar o momento do estágio como espaço de reflexões.

Observamos que não foram ofertadas disciplinas de forma optativa nos currículos das duas regiões pesquisadas, sendo predominantemente oferecido de forma obrigatória nos cursos de licenciatura em Educação Física. Percebemos que essa problemática incide

sobre as universidades, uma vez que, é de conhecimento de todos que as estruturas e organizações curriculares dos cursos de Educação Física são abordadas nas diretrizes curriculares, sendo de total responsabilidade das IES organizarem essa matriz curricular de acordo com a realidade social (Brasil, 2004; Gonçalves, Leite e Duarte, 2020;). Torna-se preocupante tal fato, no estudo realizado por Sá *et al.* (2017) onde buscou compreender o contexto que passa o currículo de formação do curso de formação em Educação Física, apresenta que a oferta de disciplinas optativas fomenta um olhar ampliado sobre essa temática. Já Ranzan e Danari (2020) argumentam que, para além da necessidade de mais disciplinas que tratem de temas específicos das pessoas com deficiência (atividade física adaptada e a educação inclusiva), existe a carência dessas relacionarem-se com outras disciplinas, oferecendo uma formação dinâmica e completa.

Com relação à carga horária das disciplinas de temáticas inclusivas nos currículos analisados, podemos apontar que grande parte adotaram o limite de 30h e 33h, enquanto o limite superior foi de 72h como carga horária. Os autores Sa *et al.* (2017, p. 368-369) reconhecem que, “todavia, a existência de algumas lacunas que ainda precisam ser revistas na consolidação dessa perspectiva, especialmente no que se refere às cargas horárias destinadas às disciplinas voltadas a essa temática”. Pesquisas recentes, como a de Tavares e Fumes (2022), analisaram as disciplinas de atividade física adaptada nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas. Em sua discussão sobre a carga horária dessas disciplinas inclusivas, mostraram que as IES apresentaram um limite inferior de 36 horas e um limite máximo de 90 horas, os autores revelaram que a maioria das disciplinas possuíam uma carga horária definida de 60 horas. Salerno (2014), ao analisar três universidades estaduais de São Paulo em ambas as formações (licenciatura e bacharelado), encontrou disparidades na carga horária em cada instituição. Na primeira universidade, a disciplina possuía uma carga horária de 60 horas no núcleo comum. Já na segunda instituição, além das 60 horas presentes no núcleo comum, havia mais 60 horas na formação específica de licenciatura. Finalmente, na terceira instituição, o curso de licenciatura contava com uma carga horária total de 180 horas dedicada às discussões das temáticas inclusivas. Segundo Tavares e Fumes (2022, p.1824) “na literatura existe certa divergência quanto a esse ponto (divergências relacionadas à carga horária das disciplinas que discorrem sobre as temáticas inclusivas)”. Diante de todo debate, concordamos, com a fala de Ranzan *et al.* (2016) que evidenciam que a carga horária dessas disciplinas é insuficiente para uma formação qualificada dos profissionais de Educação Física e defendem que é necessária

sua ampliação. Percebemos ao analisar as cargas horárias das disciplinas de temáticas inclusivas uma diversidade significativa de carga horária, indo desde limites inferiores de 30 a 36 horas até limites superiores de 60 a 90 horas, com casos excepcionais de até 180 horas em algumas instituições. Essa diversidade revela a complexidade na consolidação de uma abordagem efetiva nessas disciplinas.

Prosseguindo nossas discussões, notamos aspectos biológicos e biodinâmicos nas ementas e referências bibliográficas das universidades pesquisadas. E ao analisarmos as bibliografias foram encontrados conteúdos relacionados aos aspectos de saúde, biologizantes e reabilitação, como na ementa da UFV (“Teste de aptidão para jovens com necessidades especiais, 2001”; “Educação Física Adaptada: O Passo a Passo da Avaliação, 2008”; “Avaliação em Educação Física Adaptada: O Teste KTK para Deficientes Mentais, 2007”), assim como na UFSJ (“Educação Física Adaptada: O Passo a Passo da Avaliação, 2008”; “Atividade Física Adaptada e Saúde “da teoria à prática, 2008”) e por fim, na UFLA (“Educação física adaptada: O passo a passo da avaliação, 2009”).

Dessa forma, ainda se percebe a influência do paradigma esportivo e do modelo médico da deficiência, conhecidos como paradigmas tradicionais. Gonçalves, Leite e Duarte (2020, p.9) contribuem dizendo que tal ocorrência favorece “na maioria das vezes um olhar biomédico em detrimento do estudo de aspectos socioculturais, pedagógicos e sócio corporais da área em questão”. Salerno (2014), reafirma dizendo que a formação em nível superior de Educação Física foi, de princípio, conduzida por instituições militares sob influência de métodos europeus, seguido por uma orientação norte- americana de ênfase técnica e exaltação dos aspectos biofisiológicos, dessa forma. Skiliar (2013, p.8) pondera, em relação ao modelo biomédico “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica”. A fim de contribuir com essa discussão, as autoras Fonseca e Maia (2021), esclarecem que:

Seja qual for a ênfase do currículo, considerando a perspectiva inclusiva, é importante ensinar debates que se distanciam da prática pela prática como eixo norteador da formação docente para que o foco não seja priorizar aspectos técnicos, biologizantes e de rendimento, pois a chance de excluir quem não apresenta tais requisitos técnicos é imensa, e a prática sem reflexão, se evidencia (Fonseca; Maia, 2021, p. 74).

Portanto, é fundamental que os currículos de formação em Educação Física abordam não apenas os aspectos técnicos e biológicos, mas também promovam debates

e reflexões sobre a inclusão, considerando a diversidade de habilidades e necessidades dos estudantes. Como destacado por Fonseca e Maia (2021), a prática pela prática sem reflexão pode levar à exclusão de estudantes que não atendem a determinados requisitos técnicos, enfatizando a importância de uma abordagem mais abrangente e reflexiva na formação docente em Educação Física.

Buscando analisar como a temática inclusão permeia e surge nos PPC das instituições selecionadas, um aspecto que chamou atenção e que dialoga com o nosso objetivo, foi o surgimento das temáticas inclusivas presente nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (CNE/ CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018). Essa Diretriz busca modelos para a implantação dos 10% de extensão obrigatórios, visando a ampliação, inserção e a articulação de atividades de extensão nos processos formativos dos estudantes. Com a implementação dessa Resolução, percebemos que a carga horária de atividades de extensão ganha destaque e podem ser utilizadas como espaço importante de formação na perspectiva inclusiva, como afirmam Oliveira *et al.* (2021). Tavares e Fumes (2021, p. 60) corroboram dizendo que:

A extensão universitária a respeito da temática da inclusão se configura como de caráter relevante para diminuir e/ou suprir as falhas decorrentes do processo formativo inicial e proporcionar aos participantes um ambiente de diálogo e possibilidade de construção de novos saberes, necessários para a atuação profissional (Tavares e Fumes, 2021, p.60).

Diante tais elucidações, essa discussão foi perceptível nos cursos de duas IES, sendo a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Na UFV, em seu documento, apresenta que a disciplina Educação Física Adaptada I, possui a carga horária de 60 horas, apontando que 50% dessa carga horária é destinada ao trato pedagógico de conteúdo em escolas de atendimentos especializados com pessoas com deficiência, especialmente na APAE, tal proposta visa aproximar os estudantes da comunidade, e que nestes espaços formativos, constroem-se, juntamente pela mediação do docente e das propostas de atuação. Apesar de já termos elucidado anteriormente um debate sobre as vivências em ambientes institucionalizados, notamos que essa abordagem pode proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda das necessidades e potenciais do público alvo da Educação Especial, além de promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais, e garantido que essa experiência seja complementada por uma reflexão crítica sobre as questões éticas, pedagógicas e sociais envolvidas nesse processo. Além dessa disciplina, Libras possui como finalidade despertar a proatividade e autonomia dos estudantes, a fim de que eles dialoguem com a comunidade promovendo

situações reflexivas a respeito da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e aspectos do contexto educacionais, fomentam ainda, ações extensionistas como: oficinas, minicursos e elaboração de materiais didáticos. Tavares e Fumes (2021) em seu estudo, que tiveram como objetivo apresentar uma reflexão acerca das possibilidades desencadeadas por um projeto de extensão para o processo formativo dos participantes no que se refere à área da Educação Especial e/ou Inclusão, narram que observaram a partir dessa experiência na extensão universitária, “ganhos significativos em relação ao processo formativo dos alunos e da ação dos docentes, considerando-se o reconhecimento das lacunas na formação e a busca por novas experiências formativas por parte dos discentes (Tavares e Fumes, 2021, p.63)”.

Já a outra IES que nos deparamos com essa discussão foi a Universidade Federal de Juiz de Fora, em que foram incorporadas as Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) com o objetivo de atender a Resolução CNE/CES nº7 de 18 de dezembro de 2018. A finalidade dessas atividades é articulação com a sociedade, e propiciar ao estudante o protagonismo em suas ações, contribuindo para o seu processo formativo, nessa instituição em específico essas atividades contemplam 10% da carga horária do curso (320h), e podem ser cumpridas de duas formas, sendo a) via disciplinas obrigatórias com parte da carga horária destinadas às ACEs. b) via disciplinas extensionistas obrigatórias com carga horária totalmente destinadas às ACEs, denominadas de independentes. Ao analisar de forma ampla o PPC dessa instituição, verificamos que das 61 disciplinas oferecidas no curso de licenciatura em Educação Física, 22 possuem uma carga horária destinada às Atividades Curriculares de Extensão (ACEs), dentre elas a disciplina de Educação Física Adaptada, contendo uma carga horária de 15 horas destinadas para essa atividade, já a disciplina de Libras não realiza tal ação de extensão. Santos *et al.* (2017) corroboram com um importante apontamento afirmando que a extensão universitária é uma poderosa ferramenta de conexão entre a universidade e a sociedade, promovendo a democratização do conhecimento através da troca de saberes com diversas comunidades.

Consideramos que a UFJF demonstrou um esforço em estabelecer as atividades de extensão ao currículo do curso de Educação Física, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos na prática e estabelecer conexões significativas com a comunidade. Mas, por outro lado, a ausência de ACEs na disciplina de Libras, que é essencial para a comunicação inclusiva com pessoas surdas e/ou deficiência auditiva, é ainda mais preocupante. Tal exposto sugere uma lacuna na promoção da inclusão e na valorização da diversidade dentro do curso, aspectos

fundamentais para a formação de profissionais capacitados e sensíveis às necessidades de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que é crucial a presença de disciplinas relacionadas às temáticas inclusivas nos currículos de formação nos cursos de Educação Física, levando em consideração as contribuições teóricas e práticas que colaboram para o aprofundamento de questões referentes à atuação junto às pessoas com deficiência. Nesse sentido, observamos que as seis IES, localizadas na Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes em Minas Gerais, ofertavam ao menos uma disciplina direcionada à formação no ensino e atuação relacionada à pessoas com deficiência, algo que concerne com as legislações que determinam orientações e diretrizes para os cursos de licenciatura, em especial, o de Educação Física.

Percebemos de acordo com os objetivos traçados neste estudo, que embora tenhamos observado avanços perceptíveis no reconhecimento das dimensões sociais, culturais, educacionais como alicerces para uma discussão ampla e efetiva sobre a temática inclusão nos currículos, ainda existem lacunas significativas. Uma delas, mais evidente nesse estudo é a escassez de disciplinas eletivas relacionadas à temática inclusiva, embora possamos observar que existam disciplinas com o enfoque em Educação Física Adaptada, o quantitativo e a profundidade dessas são limitados, torna-se necessário uma compreensão como um fenômeno social, onde as discussões e reflexões são pautadas em aspectos sociais e culturais, não se restringindo apenas a questões fisiológicas e biodinâmicas. Destacamos aqui a importância de olharmos e debatermos essa temática orientados por um modelo biopsicossocial da deficiência. Podemos apontar que há uma variedade de abordagens e terminologias utilizadas para tratar da Educação Física Adaptada, embora essa área tenha suas raízes na década de 1950 nos Estados Unidos e tenha sido reconhecida oficialmente no Brasil desde 1974, a formação para atuar nesse campo ainda enfrenta desafios, com a necessidade de uma implementação mais eficaz das diretrizes curriculares relacionadas à inclusão. Além disso, a presença da disciplina de Libras nos currículos de licenciatura, embora obrigatória, muitas vezes não é ministrada por profissionais especializados em Educação Física, o que pode comprometer nos debates com o campo de atuação e formação. Portanto, é fundamental garantir uma formação abrangente e contextualizada, capacitando os futuros profissionais

com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma prática docente inclusiva e reflexiva.

Destacamos também a relevância da temática inclusão na extensão, especialmente no contexto das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018). Conseguimos perceber que a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a disciplina Educação Física Adaptada I dedica parte significativa de sua carga horária ao trabalho pedagógico em escolas especializadas, permitindo aos estudantes uma imersão prática nesse contexto. Essa abordagem demonstra um compromisso com a integração da universidade com a comunidade, proporcionando aos estudantes oportunidades de aplicar seus conhecimentos em contextos reais e promover a inclusão de pessoas com deficiência. Já na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), as Atividades Curriculares de Extensão (ACEs) representam uma oportunidade para os estudantes se engajarem com a comunidade e aplicarem seus conhecimentos de forma prática e significativa. Esse modelo permite que os estudantes se envolvam em projetos concretos que abordam questões sociais e contribuam para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

No que se refere à carga horária das disciplinas de temáticas inclusivas, há uma diversidade considerável, variando de 30 a 72 horas, contudo, a literatura indica que essa carga horária pode ser insuficiente para uma formação qualificada, sendo defendida a necessidade de sua ampliação. Em síntese, embora haja avanços e esforços para incluir a temática da Educação Física Adaptada e da inclusão nas ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, é crucial uma revisão mais profunda a fim de garantir uma formação abrangente e dinâmica que prepare os futuros profissionais para lidar efetivamente com a diversidade presente na sociedade, especialmente no âmbito da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANPEd –Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional. **Uma formação formatada: Posição da ANPEd sobre o “texto referência-diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 20 jan. 2024.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 10 out 2023

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/SEB, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 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 o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Diário Oficial da República Federativa do Brasil , Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/f>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, DF: MEC; CNE, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file> . Acesso em: 15 jun 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://bitlybr.com/cxu> . Acesso em: 20 fev. 2024.

BOOTH, Tony.; AINSLOW, Mel. **Index Para a Inclusão:** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BORELLA, D. R.HARNISCH, G. S.; DIAZ, J. A. S. **Produção de conhecimento vinculada a formação de professores de educação física para atuação junto de pessoas com deficiência: contribuições do Unigepafa.** Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2020. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23955>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N.L.F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Projetos Pedagógicos de cursos: abordagem do ciclo de políticas para a compreensão da formação em Educação Especial**. Debates em Educação, v. 12, n. Esp, p. 536-557, 2020.

CASTRO, E. **Atividade física adaptada**. 2ª. ed. Ribeirão: Preto Novo Conceito, 2005.

CARVALHO, C. L. *et al.* A percepção dos discentes de educação física sobre a inclusão escolar: Reconstruções por intervenção na formação inicial. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio. 2017.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S.; PEDRINELLI, V. J. Encontro pré-congresso de professores de Educação Física Adaptada de instituições de ensino superior: relato. In: CIDADE, Ruth Eugênia. (Org.). **Temas em Educação Física Adaptada**. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada: SOBAMA, 2001. p. 86-91.

COSMO, J. **Tecendo olhares sobre a educação física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de formação continuada**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. **Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos**. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014.

CRUZ, G.C. *et al.* Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p.69-82, julho-dezembro 2015.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

FERREIRA, Luiz *et al.* **Currículo de graduação em educação física: o desenho universal como princípio para a inclusão nas aulas de educação física**. Educação Física na escola básica, livro, v. 2, p. 59-94, 2020.

FERREIRA, Elizabete. *et al.* Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 4, p. 581-595, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/20314>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FLORES, P. P. *et al.* Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.

FONSECA, M. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, M. P. S. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: Reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, n. Especial, 2021.

FONSECA, M. P. S. ; MAIA, M. V. C. Formação Docente em Educação Física: A Perspectiva Inclusiva nos Documentos Oficiais. **Revista Interações**, v. 17, n. 58, p. 57-81, 2021.

FRANK, R. *et al.* Formação inicial e continuada de docentes de educação física atuantes na modalidade de educação especial. **Revista Motrivivência**, Florianópolis. Ano XXV, nº 40, p. 80-89. jun./2013.

GAROZZI, G. V. *et al.* Educação física escolar e inclusão: O que dizem os estudos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 29, n. 3, 2021.

GUILHERME, S. M. O.; HARNISCH, G. S.; BORELLA, D. R. Disciplinas para a formação de professores de educação física com foco no trabalho com alunos com deficiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 24, n. 1, 2023.

GONÇALVES, V. O.; LEITE, S. T.; DUARTE, E. A Educação física adaptada no currículo de formação em educação física. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 01–15, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i3.58110. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58110>. Acesso em: 25 set 2022.

LIMA, S. M. T. **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOPES, M. C.; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MALL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, P. S.; *et al.* Possibilidades formativas em Educação Física na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 2, 2021, e021032, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.2.16490>.

PELUSO, D. L. *et al.* Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

PETTENGILL, N. G.; COSTA, A. M. A educação física e os desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. In: A. A. do Carmo e R. V. S. Silva (Eds), **Educação física e a pessoa portadora de deficiência** (pp. 269-339). Série especialização e monografia 2. Uberlândia: UFU.1997.

PNUD. **Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento: pobreza e desigualdade**, 2011. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 25 set. 2023.

POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. *Journal of Research in: Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 619- 624, 2016.

RANZAN, M. E..*et al.* **Formação em Educação Física e a preparação para atuação junto de alunos com deficiência**. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial, Marília. Anais, 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108802.pdf> . Acesso em: 10 set. 2023.

RANZAN, M. E.; DENARI, F. E.. Disciplina específica para pessoas com deficiência e demais disciplinas nos cursos de educação física. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52194 - 52201, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14025>. Acesso em: 11 ago.2023

RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. A.. **Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso**. Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, v. 8, p. 1550-1561, 2013. Acesso em: 10 out. 2023. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT03-2013/AT03-012.pdf>

ROSSI-ANDRION, P. VILARONGA C. A. R.; MUNSTER, M. A. Formação Profissional Inicial em Atividade Física Adaptada: Análise da produção científica Internacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25056, 2019.

SA, M. G. Ca. S., *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa [online]**. 2017, vol.12, n.2, pp.356-372. ISSN 1809-4309. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0004>.

SALAMANCA, Declaração. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

SALERNO, M. B. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente.** Doutorado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2014.

SALERNO, M. B. *et al.* **O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática.** Movimento, Porto Alegre, p. 721- 734, set. 2018. ISSN: 1982-8918. DOI: 10.22456/1982-8918.78055. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78055>. Acesso em: 03 mai. 2023.

SANTOS, Soraya D. G. *et al.* **Retrato da formação e da experiência pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física no Estado de Alagoas/Brasil: Inclusão em foco.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2014.

SANTOS, M. G. L. S *et al.* **Extensão Universitária e Isolamento Social: Educação Física na Educação Infantil em 1 minuto.** Raízes e Rumos, 8(1), 213-222, 2020

SOUZA, F. A. **Formação, educação física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da Exclusão—análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2017.

SHIGUNOV NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos profissionais de Educação Física.** Londrina: O Autor, 2001.

SILVA, C. S.; DRIGO, A. J. **A Educação Física adaptada: implicações curriculares e formação profissional.** Coleção PROPG Digital (UNESP), 2012.

SILVA, G. G.; SILVEIRA, J. R. ; MARQUES, A. C. **Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores.** Pensar a Prática, v. 25, 2022.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PETERLE, L L. **Formação, gestão e inclusão: a experiência da educação física no município de Viana.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

TAVARES, R. V. S.; FUMES, N. L. F. **Atividade Física Adaptada nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas.** Revista e-Curriculum, v. 19, n. 4, p. 1813-1836, 2021.

TAVARES, R. V.; FUMES, N. L. F. **A extensão em educação especial e o processo formativo de licenciandos.** Extension: Revista Eletrônica de Extensão, v. 18, n. 39, p. 50-67, 2021.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p.765-780, out-dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0765.pdf>.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. 5. ed. Madrid: Visor; 1997.

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados**. In: Educação física e esportes adaptados. 2004. p. 552-552.

ESTUDO II

DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS: COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo perceber, a partir da ótica dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da(s) disciplina(s) cursada(s). Essa pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa, onde utilizamos um questionário semiestruturado online (*Google Forms*) para obtenção dos dados. Participaram deste estudo 41 estudantes, com a idade entre 23± 34 anos, sendo 27 homens (65,85%) e 14 mulheres (34,15%), matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física de duas Instituições de Educação Superior (IES) pública federal de Minas Gerais, sendo elas: Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais/Campus Rio Pomba (IFSMG) e a Universidade Federal de Viçosa/Campus Viçosa (UFV). Para a interpretação dos dados foi utilizado a Análise de Bardin (2011), onde emergiram três categorias de discussões, sendo elas: I) Panorama dos aspectos da disciplina inclusiva e seu ensino na formação inicial; II) Debates sobre deficiência e dicotomias no contexto educacional; e por fim III) As experiências formativas na disciplina e os impactos na prática profissional. Os resultados apontam que a estrutura curricular desempenha um papel crucial na formação inicial, pois determina os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem e os objetivos a serem alcançados. Na análise das categorias de discussão, percebemos que os estudantes identificaram lacunas em sua formação, como: a falta de contextualização do cenário escolar, a abordagem pedagógica tradicional e a resistência dos docentes a métodos inovadores. Eles relataram que a pandemia do Covid 19 agravou as atividades práticas, e consideravam que a carga horária destinada às temáticas inclusivas eram insuficientes. Quanto aos aspectos legais, o debate sobre leis e normativas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, os estudantes não se recordam das discussões desses documentos. Concluímos que a presença de disciplinas relacionadas à perspectiva inclusiva nas Instituições de Educação Superior é fundamental para eliminar barreiras, proporcionando aos estudantes de Educação Física oportunidades para refletirem sobre a prática de ensino, com foco nos aspectos inclusivos.

Palavras-chaves: formação docente; estudantes universitários; inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

O papel do professor de Educação Física é fundamental na inclusão educacional, alunos com e sem deficiência participam do processo, e, segundo os docentes, podem ter atitudes e características que dificultam essa inclusão. (Fiorini e Manzini, 2014). Nesse sentido, os estudos de Poker *et al.* (2017) e Uliana e Mól (2021) apontam lacunas na

formação dos estudantes do curso de Educação Física, principalmente no trabalho com a diversidade humana, sendo esse fator, necessário na promoção da inclusão educacional.

Podemos apontar que a formação de docentes de Educação Física no que tange o trabalho junto ao estudante com deficiência tem sido alvo de muitos pesquisadores nos últimos anos (Greguol *et al.* 2018; Pacheco *et al.* 2017; Tavares, Santos e Freitas, 2016). Cabe ressaltar que tais investigações se inclinam em diversas áreas, como as dificuldades encontradas pela comunidade escolar frente a inclusão, políticas públicas para a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular e a formação inicial de docentes, como afirmam Lotterman *et al.* (2019).

Ao direcionarmos nossas considerações para os aspectos político que concernem e corroboram em favor da inclusão educacional, nos deparamos com diversos documentos, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Unesco, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Declaração de Salamanca-Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994), Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), entre outros. Nessa perspectiva, Bonfat *et al.* (2017, p.364), indicam que

Ás políticas educacionais sobre os currículos nos cursos de formação de docentes, reconhecemos os avanços significativos promovidos que vão ao encontro de um perfil docente com autonomia para atuar na educação escolar em consonância com a perspectiva inclusiva. Todavia, faz-se necessário que as universidades não tenham como objetivo somente acompanhar os processos de políticas inclusivas, mas que se empenhem em formar docentes que tenham atitude investigativa e reflexiva sobre sua prática pedagógica inclusiva (Bonfat *et al.* 2017, p.364).

Dada a relevância do professor de Educação Física na inclusão educacional, é importante considerar o respaldo político e jurídico supracitados que fortalecem essa prática e como essas estão postas nos currículos de formação. Ao continuarmos contemplando os aspectos legais, destacamos também, a existência de normativas, como a Resolução CNE/CES n.º 07, de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, enfatizando questões relacionadas à diversidade, citando que temáticas relacionadas às pessoas com deficiência, fossem aprofundadas durante a formação nesse nível de ensino (Silva e Araújo, 2012), assim

como, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/ CP nº 2, de 1º de Julho de 2015 (Brasil, 2015) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, onde apontou que

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

Também ressaltamos a Resolução nº 06/2018, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018), que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em que devem garantir a formação de profissionais para atuar com diferentes públicos, dentre os quais estão abarcadas as pessoas com deficiência. Nesta resolução não observamos avanços significativos para o campo da Educação Especial, como em sua antecessora.

Avançando em nossas discussões, pontuamos que pesquisas nacionais (Sobreira, Lima e Piccolo, 2015; Schmitt et al. 2015, Martins, 2019; Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019) apontaram uma formação inicial frágil, constatando o despreparo dos docentes em trabalhar com pessoas com deficiência, decorrente da falta de experiências práticas, da dissociação entre a teoria e prática e da falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial, causando insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto por recém-formados como por docentes com mais experiências na área.

Entendemos que quando a temática é a inclusão de pessoas com deficiência, inúmeros são os estudos que enfatizam esta carência, em sua maioria abordando os docentes e acadêmicos como sujeitos investigados, para melhor compreensão destas lacunas. Pesquisas (Schmitt *et al.* 2015; Sobreira, Lima e Piccolo, 2015; Martins, 2019; Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019) revelam que docentes indicam uma formação inicial frágil para atuação com a inclusão de estudantes com deficiência, além de apresentarem perspectivas de formação inicial diferentes em cada universidade. Dessa forma, compreendemos a existência de problemáticas nos aspectos curriculares dos

cursos de Licenciatura em Educação Física, por hora foi apresentado pelos discentes, a dicotomia entre a teoria e prática pedagógica para atuação com o público da Educação Especial, e por fim, a pouca carga horária destinada à essas discussões (Rodrigues *et al.* 2023).

Ademais, Gonçalves, Leite e Duarte (2020, p.12), apontam que a “formação na área, com conhecimento técnico e científico, torna-se comum, considerando o crescente reconhecimento dos direitos e políticas públicas relacionados às pessoas com deficiência cada vez mais presentes na sociedade”. Portanto, é necessário repensar a formação inicial dos docentes de Educação Física, a fim de estabelecer um repertório vasto, na busca da quebra barreiras atitudinais e fornecer suporte para que os futuros profissionais possam se dedicar ao planejamento e à promoção de atividades físicas para todos os estudantes, especialmente os estudantes. Essa reflexão recai sobre a forma como os estudantes encaram a sua formação nesta área, contribuindo para a análise dos processos formativos, além disso, ouvir suas opiniões pode ajudar a delinear o processo de formação, uma vez que, a partir dos relatos apresentados, os estudantes podem apontar as ausências ou não que tiveram durante a formação inicial.

Diante os debates supracitados, torna-se pertinente debruçarmos sobre como se deu o processo de formação de estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física, uma vez que entendemos que os saberes obtidos durante o processo de formação reverberam em sua prática profissional. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi perceber, a partir da ótica dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada(s);

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, a investigação por meio dessa abordagem se interessa na perspectiva da construção social dos participantes acerca de suas práticas cotidianas relativas à questão da pesquisa e por considerar o diálogo do pesquisador/a com os/as participantes do estudo como parte explícita da produção de conhecimento (Flick, 2009).

Já para a produção de dados, utilizamos um questionário *online*, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, visando facilitar o acesso e participação dos estudantes. Tal instrumento possuía oito perguntas fechadas sobre caracterização da amostra (nome,

idade, data de nascimento, cidade, cor/raça, e-mail) e 12 questões abertas, que buscaram investigar as experiências dos estudantes após cursarem as disciplinas de temáticas inclusivas, tópicos como: a organização e a qualidade das disciplinas; a formação do(s) professor(es); a aplicação prática dos conhecimentos; aos aspectos legais que garantem o acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola. Lakatos e Marconi (2017), definem questionário como: “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.

Participaram deste estudo 41 estudantes, com a idade entre 23± 34 anos, sendo 27 homens (65,85%) e 14 mulheres (34,15%), matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física de duas Instituições de Educação Superior (IES) pública federal de Minas Gerais, sendo elas, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais/Campus Rio Pomba (IFSMG-Rio Pomba) e a Universidade Federal de Viçosa/Campus Viçosa (UFV). Os estudantes se encontravam matriculados entre o quarto e oitavo período. Como critérios adotados para inclusão nesse estudo, necessariamente deveriam estar matriculados no curso de licenciatura em Educação Física e terem cursado a disciplina de temática inclusiva obrigatória oferecida pela instituição. A fim de preservar a identidade dos estudantes, ao longo das discussões eles foram identificados pela letra P (participantes), e um número que representa a ordem dos relatos.

O quadro 18 abaixo traz detalhado o período ofertado e a carga horária das disciplinas:

Quadro 18: Disciplinas de temáticas inclusivas investigadas

Instituição	Disciplina	Período ofertado	Carga Horária
IFSMG- Rio Pomba	- Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva	- 3º período	- 70 horas
	- Estágio na Educação Física Inclusiva	- 5º período	- 100 horas
Universidade Federal de Viçosa- UFV	- Educação Física Adaptada I	- 3º período	- 60 horas
	- Educação Física Adaptada II	- 4º período	- 30 horas

Fonte: Autores

Para a análise de dados obtidos por meio do questionário, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), onde as respostas foram organizadas, tratadas e analisadas, de acordo com as seguintes fases: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração do material e 3ª fase: tratamento dos dados, inferência e interpretação. Com base nos resultados obtidos pela coleta de dados foram criadas três categorias de discussão, sendo

elas I) Panorama dos aspectos da disciplina inclusiva e seu ensino na formação inicial; II) Debates sobre deficiência e dicotomias no contexto educacional; e por fim III) As experiências formativas na disciplina e os impactos na prática profissional.

Em relação aos aspectos éticos, os voluntários consentiram sua participação na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa/UFV sob o parecer n.º 6.055.044/CAAE: 68969623.6.0000.5153. Além disso, foi seguido os preceitos éticos conforme a Resolução CNS 466/12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico nos debruçamos sobre os resultados e discussão das três categorias que emergiram: I) Panorama dos aspectos da disciplina inclusiva e seu ensino na formação inicial; II) Debates sobre deficiência e dicotomias no contexto educacional; e por fim III) As experiências formativas na disciplina e os impactos na prática profissional.

I) Panorama dos aspectos da disciplina inclusiva e seu ensino na formação inicial

Essa categoria surgiu, diante de alguns apontamentos observados nas respostas dos alunos. Nesse sentido, buscamos contemplar discussões que permeiam por toda disciplina: estrutura, aspectos normativos e desenvolvimento no contexto pandêmico e seus impactos.

Ao discutirmos sobre o currículo fornecido aos estudantes do curso de Educação Física, observamos que o tal, desempenhava um papel crucial na garantia de uma formação abrangente, tendo um impacto direto na formação profissional. Por meio do currículo, são estabelecidos os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem e os objetivos a serem atingidos, tornando-se uma ferramenta fundamental para promover discussões sobre a inclusão no percurso acadêmico e para oferecer diretrizes que orientam a relação entre a formação de docentes em Educação Física e pessoas com deficiência, como afirma Martins (2019):

A presença de disciplinas nas Universidades voltadas para a perspectiva inclusiva é o ponto inicial que contribuem para eliminar barreiras e preconceitos, na medida em proporcionam aos estudantes de Educação Física reflexão sobre a prática na inclusão. Sendo assim, a ausência delas pode colaborar para a continuidade dos preconceitos e promoção de exclusão (Martins, 2019, p. 25).

Compreendemos que apenas com um currículo bem estruturado e planejado para o trabalho acerca da Educação Física Adaptada, se torna possível garantir uma preparação adequada dos profissionais, isso permite que eles enfrentam os desafios educacionais e sociais, enquanto também promovem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e engajada (Borella, 2010). Ao avançarmos, pontuamos o papel dos docentes nesses debates, uma vez que esses atuam no ensino e aprendizagem, articulando os saberes e, assumindo um papel como mediadores de sua prática profissional, conforme aponta Tardif (2014, p.21) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

Dessa forma, ao ampliarmos nossos olhares para os aspectos estruturais e organizacionais, podemos afirmar conforme Castro e Alves (2018), que a organização dos conteúdos e planejamento didático-pedagógico bem elaborado, oportuniza condições de aprendizagem efetivas nas práticas pedagógicas inclusivas. Em relação aos aspectos organizacionais e estruturais das disciplinas de Temáticas Inclusivas, os estudantes relataram:

Além das aulas práticas e teóricas o professor trouxe palestras de professores em outras áreas da educação, além de professores da que atuam na APAE (P5IFRP).

[A disciplina] visava a importância de cada grau de deficiência, buscando trabalhar conteúdos de forma que incluía essas pessoas na sociedade, no ambiente escolar e principalmente nas práticas de educação física (P17 IFRP).

Aulas práticas dessa disciplina foram muito significativas, considerando que tivemos contato direto com deficientes e fomos tirados da nossa zona de conforto ao precisar planejar e executar planos de aula que envolviam a participação destes (P24 UFV).

Na minha experiência na disciplina, consegui identificar características de algumas deficiências, cuidados, estereótipo (P28UFV).

Vimos um tipo de deficiência, realizaram-se discussões em sala e realizamos aulas para estudantes do próprio curso, as avaliações eram por meio de autoavaliações, atividades em sala (rodas de conversa, palestras), planos de aula e prática pedagógica (P29 UFV).

Podemos observar que em todas as respostas destaca-se a importância na inclusão das pessoas com deficiência, onde prevalece uma preocupação em tornar a Educação Física acessível para todos, percebemos que em cada instituição a abordagem dessa temática foi experienciada de forma diferente, outrora apontavam as contribuições significativas do contato com pessoas com deficiência em aula, já um estudante expõe

uma palestra ocorrida durante a disciplina com um professor da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ressaltamos que esse tipo de instituição, por mais que possuam profissionais com qualificações mais abrangentes, acabam sendo segregadoras por excluírem a socialização com outros estudantes que não possuem deficiência, como afirmam Amaral e Castro (2021). Todavia, a possibilidade de vivências com pessoas com deficiência é um fator de extrema importância, segundo Mauerberg- deCastro (2013), os estudantes desenvolvem habilidades e competências, tornando-os mais hábeis e capazes de lidar no contexto inclusivo nas aulas de Educação Física. Além do mais, essa vivência faz com que o estudante ressignifique sua percepção sobre as potencialidades e diminua barreiras em trabalhar com esse público (Silva, Silveira e Marques, 2022).

Prosseguindo, averiguamos nos relatos dos estudantes lacunas que foram perceptíveis no momento em que estavam cursando a disciplina de temática inclusiva, tais apontamentos revelaram-se em diferentes momentos, sendo as seguintes:

Poderia ter tido mais experiências práticas com algumas deficiências (P1IFRP).

Falta de maior orientação clara e elaborada sobre cada deficiência previamente aos discentes montarem seus planos de aulas (P3IFRP).

Senti falta de ser fornecido também mais exemplos de atividades e/ou temáticas diferente das pensadas pelos discentes, algo mais feito pelo professor atualmente responsável pela disciplina (P31IFRP).

Houve uma defasagem no ensino desta área, pois a metodologia da professora se embasava na aula com perguntas sobre o que deveríamos fazer em certas situações, e desta forma por não termos certa experiência sobre a aula ficávamos perdidos (P36UFV).

Senti falta do contexto escolar mais inserido na prática (P21UFV).

O professor responsável pela disciplina é capacitado para lecionar, talvez o que seja necessário sejam mudanças na forma de se abordar os conteúdos (P24UFV).

A partir da análise dos relatos apresentados, identificamos a existência de lacunas presentes nas disciplinas de temáticas inclusivas, algumas apontadas são bem recorrentes na formação inicial, como a falta de experiências práticas e a dissociação entre teoria e prática. Sabemos que essa vivência é intrinsecamente associada à confiança e preparação para o trabalho na perspectiva inclusiva, como aponta Silva, Silveira e Marques (2022). Layne e Blasingame (2018) expõem que o tempo das atividades práticas durante a formação inicial deveria ser maior, devido ao volume de aulas teóricas em consideração das práticas. As autoras sugerem que essa experiência prática seja prolongada e

direcionada para atividades no campo, a fim de permitir um aumento no tempo de prática pedagógica, isso contribuiria para o fortalecimento e aquisição de confiança e entusiasmo dos estudantes, proporcionando uma melhor preparação ao lidar com alunos que possuem deficiência.

Algo observado em nossas análises, foi o desenvolvimento dessas disciplinas pelos docentes responsáveis, por meio dos relatos, os estudantes apontaram aspectos relacionados às abordagens utilizadas, metodologias e estratégias de ensino adotadas ao decorrer do desenvolvimento da disciplina de temática inclusiva. Queiroz e Cardoso (2014) destacam que os docentes apresentam muitas dificuldades no processo de “fugir” do que se chama de “ensino tradicional”, segundo os autores tais modelos encontram-se enraizados no “chão” dos âmbitos educacionais, o que acarreta em grandes dificuldades e a demanda de muito tempo para permitir mudanças e reformulações. Souza *et al* (2020) contribui dizendo que as dificuldades em abandonar o ensino tradicional, juntamente com métodos já estabelecidos, realçam as lacunas na formação inicial, mas prevê-se que essas barreiras sejam superadas gradualmente nos contextos educacionais.

A carência de aproximar as discussões para o contexto escolar, também foi uma narrativa interessante que contribuiu nesta discussão, segundo Santos e Menezes (2018, p.108) “a desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos teve destaque como uma grande dificuldade da formação inicial”. Portanto, é crucial que a preparação dos docentes esteja alinhada com uma abordagem que prepare os futuros docentes a integrar teoria e prática. Isso permitirá utilizar suas próprias experiências e conhecimentos como base para desenvolver as ferramentas pedagógicas necessárias para oferecer um ensino de qualidade em uma sociedade composta por diversidade (Silva, Duarte e Almeida, 2011). Santos e Menezes (2018), destacam que o distanciamento entre as experiências vividas no ambiente de formação e as experiências reais no campo de atuação é notável, uma vez que as competências reais dos licenciandos se desenvolvem a partir das demandas emergentes da realidade escolar.

Por fim, podemos discutir as possíveis expectativas dos estudantes em relação às "receitas prontas" para o ensino do aluno com deficiência, considerando diversos aspectos. É compreensível que os futuros docentes busquem soluções simplificadas e diretrizes claras para lidar com os estudantes públicos da educação especial. No entanto, ao tratarmos desses estudantes que apresentam deficiência, é importante considerar a necessidade de procedimentos específicos que devem ser descobertos. Cada caso é único,

e, segundo Sanches (2011, p.151), necessita "de uma resposta única, de onde a necessidade de experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas e a necessidade de formar docentes investigadores das suas práticas". Dessa forma, pontuamos que as adaptações precisam ser entendidas como algo que mobiliza o docente na busca de caminhos para atuar com os alunos desses públicos, e não como uma receita pronta para o processo de ensino e aprendizagem, como aponta Aquino (2021).

Outra lacuna presente e que vem ultimamente sendo discutida no ambiente acadêmico, é relacionado a carga horária destinada para as temáticas inclusivas durante a formação inicial, os autores Ranzan *et al.* (2016) apontam que é insuficiente tal período para uma formação qualificada, onde evidenciam a necessidade de ampliação. Conseguimos identificar tal problemática, em nosso estudo, por meio dos relatos seguintes:

Na graduação existe uma dependência desta matéria para se apoiar nessa vertente de ensino, porém, os poucos créditos desta matéria não conseguem comportar a necessidade de trabalhar o ensino inclusivo nas escolas (P1 IIFRP).

Na disciplina não tem tempo para trabalhar tudo de modo aprofundado, somente nos dá uma noção básica que ajuda na prática, mas não qualifica para trabalhar com todas as deficiências (P23UFV).

No curso todo são apenas duas disciplinas de dois créditos, ou seja, uma vez por semana. Não tem como aprender tudo. Vemos o básico de algumas deficiências, porém ainda é superficial (P25UFV).

Foram somente duas disciplinas e que foi separada em tópicos para poder observar tudo. Mas como foi pouco tempo, passou rapidamente nas deficiências mais (P26 UFV).

Pela pouca carga horária da disciplina que é oferecida, e pela magnitude da temática, devíamos ter mais horas e mais disciplinas, aliás tem a segunda disciplina [Educação Física Adaptada] da mesma, porém, de dois créditos (P28UFV).

Não foram trabalhadas todas as deficiências, e as quais foram trabalhadas não eram tão aprofundadas pela questão de carga horária, seria necessária uma formação continuada, ou, mas abordagens sobre a temática durante a formação inicial (P28UFV).

Somente com a carga horária que tive durante o curso não é possível abarcar todas as deficiências (P30UFV).

A partir dos relatos apresentados, podemos perceber que as disciplinas das instituições pesquisadas, também refletem as ideias expostas pelos autores supracitados. Tal realidade reflete o cenário aqui do Brasil, onde mesmo os currículos apresentarem condições estruturais e curriculares para atender às demandas da inclusão, ainda é notório,

uma carga horária da disciplina de temática inclusiva insuficiente para o que se espera de um profissional recém-formado (Rossi-Andrion e Munster, 2013; 2019). No estudo realizado por Dias e Silva (2020) também foi encontrado uma baixa carga horária das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, comparado a carga horária total dos cursos de licenciatura analisados no estudo (Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia).

Ademais, para além de uma análise sobre a carga horária, ressaltamos a necessidade de os estudantes compreenderem todas as deficiências, algo que jamais deverá ser desassociado de uma perspectiva pedagógica. A formação inicial necessita propiciar uma base sólida e abrangente em relação às diferentes deficiências, mas não esquecendo de viabilizar uma abordagem contínua e reflexiva, a fim de que se possa viabilizar metodologias e práticas pedagógicas inclusivas.

A fim de potencializar as discussões em relação a temática inclusiva é essencial que elas se estendam para além de uma única disciplina., onde devido a carga horária reduzida os debates tornam-se superficiais e aligeirados, a infusão curricular visa propiciar aos estudantes a disseminação transversal nos conteúdos curriculares sobre a inclusão, não apenas na disciplina de temática inclusiva, mas entre as demais disciplinas curriculares ao longo dos cursos de formação inicial (Oliveria *et al.* 2021). Em relação ao conceito supracitado, foi observado no relato de um estudante:

Em todas as disciplinas da Educação Física deveriam haver uma parte na ementa em que se aborda a deficiência, não só em disciplinas específicas. Pois na Fisiologia, nos Esportes Tradicionais, no Crescimento e Desenvolvimento Humano, entre outras. A deficiência faz parte, porém não é trabalhada no currículo. (P27UFV).

Ademais, quando na formação inicial, consegue-se trabalhar a inclusão de forma comum a mais de uma disciplina, o efeito de sua aprendizagem pode ter maior impacto, como afirma Silva, Silveira e Marques (2022).

Prosseguindo em nossa análise, algo que foi experienciado por alguns estudantes das duas instituições, foi cursar a disciplina de temática inclusiva durante o cenário pandêmico, ocasionado pela Covid-19³ que afetou não apenas a Educação Superior, mas diretamente o sistema educacional em vários níveis. Segundo Leite *et al* (2020) o tempo limitado dos docentes das IES e a falta de recursos adequados afetaram a formação dos estudantes. Tal fato foi percebido pelos estudantes que participaram desse estudo. Vejamos os relatos:

Como a primeira disciplina [Educação Física Adaptada I] foi em período remoto, não pude ter a prática com PCDs e a segunda disciplina [Educação Física Adaptada II] também, o que pode ter sido prejudicial para nós alunos (P20UFV).

Fiz elas [disciplinas] no meio da pandemia, onde não podíamos estar dando aula, porém ela foi complementada totalmente com diversas formas diferentes de aulas teóricas, palestras, filmes e discussões a respeito de vários assuntos do meio (P40UFV).

A disciplina [Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva] ser ofertado no Ensino Remoto pela pandemia, acredito que faltou o momento prático ³(P10IFRP).

Pelo fato da disciplina [Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva] ter sido feita no ensino remoto acredito que ficou algumas lacunas em determinados tipos de situações que possam vir a acontecer (P14IFRP).

Ressaltamos desafios significativos observados pelos relatos dos estudantes no contexto do ensino da disciplina de temática inclusiva durante a pandemia. É notório que nas duas IES a ausência de experiências práticas com pessoas com deficiência, juntamente com a abordagem predominantemente teórica das disciplinas, suscita preocupações quanto à eficácia da formação. Segundo Moises e Lopes (2022, p. 4):

O momento de pandemia, notadamente exigiu alterações na intensidade da utilização dos elementos constitutivos da organização do trabalho didático, logo, também no currículo escolar: a ampliação do uso da tecnologia digital, a transposição do espaço físico escola para o espaço físico casa, e a exigência de maior domínio por parte do professor, pais, e estudantes no uso das tecnologias digitais, sendo que no caso dos primeiros, tiveram que em pouco tempo especializarem-se em lives, podcasts e outros recursos virtuais, muitas vezes por meio de custeio pessoal e desgaste físico-emocional pela sobrecarga de funções (Moises e Lopes, 2022, p. 4).

Ponderamos também que o modelo de ensino remoto estabelecido “recebeu críticas, por desconsiderar as dificuldades de conexão e de acesso à internet, aos recursos tecnológicos em seus diferentes suportes (tablet, notebook, celular) e a necessidade de discentes e docentes”, como afirmam Nunes, Amorim e Caldas (2020, p.46). Silva e Fumes (2023, p.14) desenvolveram um estudo que teve o objetivo de explicitar os desafios e as barreiras implicadas na prática docente no tocante à inclusão de um

³ A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, surgiu em Wuhan, China, em dezembro de 2019. O vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, levando a uma crise global de saúde pública. Essa pandemia forçou uma rápida transição para o ensino online, com aulas síncronas (em tempo real, via videoconferência) e assíncronas (conteúdo acessado a qualquer momento), devido às medidas de isolamento social impostas, impactando a qualidade de ensino dos estudantes em todo o mundo, principalmente nos países subdesenvolvidos. Esse cenário pandêmico ocasionou centenas de milhares de mortes, que poderiam ter sido evitadas se decisões baseadas em evidências científicas tivessem sido tomadas, em vez de um discurso negacionista promovido pelo então ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

universitário com deficiência visual em tempos de pandemia da Covid-19, os resultados evidenciaram que “durante as aulas remotas, os professores vivenciaram diversos desafios que limitaram a prática docente, sobretudo numa perspectiva inclusiva”. Já Fonseca, Santos e Oliveira (2022) pontuam que o distanciamento entre docentes e estudantes se intensificou durante a pandemia, destacando uma ênfase excessiva nos conteúdos e avaliações em detrimento da reflexão, do diálogo e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, visando refletir sobre os aspectos legais que garantem o acesso e a permanência do estudante com deficiência, buscamos averiguar se leis, decretos e normativas, nestas perspectivas, foram trabalhadas/discutidas durante as disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Destacamos algumas respostas:

Pelo que lembro foi trabalhado o Estatuto da Pessoa com Deficiência e LDB (P11FRP).

O professor passou atividades para todos das turmas para apresentar um seminário sobre direito da pessoa com deficiência (P51FRP).

Lembro de termos como base a LDB (P14IFRP).

Não me recordo. Se trabalhou, não deu muita ênfase (P21UFV).

Nas discussões e debates durante a aula, surgiam assuntos semelhantes onde eram mencionados, documentos como Estatuto da Pessoa com Deficiência, LDB (P28UFV).

Abordado sobre os direitos da pessoa com deficiência e leis específicas como para os autistas entre outros. O ponto que mais me recordo é que até mesmo os direitos básicos às pessoas com deficiências são negados (P30UFV).

Podemos destacar que os relatos apresentados pelos estudantes, expõem diferentes perspectivas dos estudantes em relação ao conteúdo abordado nas aulas, que envolveu temas como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e os direitos das pessoas com deficiência, normativas que proporcionaram uma visão ampla da inclusão e dos documentos que garantem seus direitos.

Dessa forma, percebemos que incorporar “as políticas educacionais nos currículos dos cursos de formação de docentes, promove avanços significativos que capacitam os futuros docentes a atuar na educação escolar em conformidade com a perspectiva inclusiva”, como afirma Bonfat *et al.* (2017, p.364). No entanto, ressaltamos que ainda existem desafios, como a defasagens entre as políticas em constante construção e os

currículos mais estáticos, além das adaptações às diferentes realidades locais e a abordagem de questões estruturais mais amplas que impactam a eficácia da inclusão.

Ao aprofundarmos nesta discussão, Martins e Louzada (2020) destacam a importância de orientar os futuros docentes sobre as leis e normativas da Educação Especial, preparando-os para auxiliar as famílias de seus futuros estudantes em questões de direitos no ambiente escolar. Ferreira *et al.* (2013) informam que há um consenso que os cursos de Educação Física não podem se eximir das discussões voltadas a fim de promover intervenções e adaptações para as pessoas com deficiência. Dessa forma, considerando os docentes como principais agentes de transformação, “um dos aspectos importantes para a construção de escolas para todos é, sem dúvida, a formação dos docentes” (Vitaliano, 2017, p. 591). Ressaltamos que a inclusão de estudante com deficiência no contexto escolar é um direito assegurado por legislação, como apontado pela Lei e Estatuto supracitado. Portanto, a abordagem desses aspectos legais na disciplina demonstra a preocupação em formar profissionais conscientes de suas responsabilidades e diretrizes legais para promover uma educação inclusiva.

II) Debates sobre deficiência e a dicotomias no contexto educacional

Nessa categoria, os debates transcorreram a fim de analisarmos em qual dimensão as discussões desenvolvidas durante as disciplinas perpassa, além de vislumbrarmos os múltiplos olhares dos estudantes em relação ao processo de ensino, no que se relacionava, as discussões para o contexto educacional.

Sabemos que o debate em relação aos fundamentos da Educação Inclusiva atravessa, por uma formação docente que considera, entre diversos fatores, as particularidades dos estudantes e seu processo de aprendizado. Tal fato, mostra a relevância em analisarmos em quais dimensões os currículos de formação de docentes foram adaptados para promover debates e reflexões em torno da diversidade dos estudantes.

Todavia, embora possamos destacar que devido às mudanças de paradigmas, perspectivas e conceitos, a disciplina de Educação Física Adaptada/ Educação Física Inclusiva/ Atividade Motora Adaptada nos Curso de Licenciaturas, têm se concentrado em debates políticos, históricos e sociais sobre a inclusão das pessoas com deficiência (Gonçalves *et al.* 2020). No presente estudo, observamos fortemente uma discussão com o caráter médico, por meio dos relatos apresentados pelos estudantes, onde segundo

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017), há um modelo comum presentes nos cursos de Educação Física, onde as disciplinas foram implementadas com a finalidade de fornecer características dos estudantes com deficiência, a forma como aprendem e os aspectos metodológicos específicos. Já Seabra (2012) aponta que a compreensão sobre essas disciplinas está intrinsecamente relacionada à deficiência, fundamentada no modelo médico e consequentemente focando apenas no “diagnóstico das limitações físicas e cognitivas” e “características das deficiências”. Vejamos os relatos abaixo:

Oportunidade de criarmos um “e-book” [durante a disciplina de temática inclusiva] que nos ajudasse a identificar as deficiências e suas particularidades (P7IFRP).

A disciplina foi a primeira a abrir um leque de entendimento e formas de abordagem com alunos que precisam de auxílio por determinada limitação (P10 IFRP).

Buscou identificar a importância de cada grau de deficiência, buscando trabalhar conteúdos de forma que incluía essas pessoas na sociedade, no ambiente escolar e principalmente nas práticas de educação física (P17IFRP).

Na minha experiência na disciplina [temática inclusiva], consegui identificar características de algumas deficiências, cuidados, estereótipo (P28UFV).

Conteúdos vistos na disciplina ajudaram no trabalho com os alunos, devido a compreensão das características de cada deficiência, levando sempre em consideração a individualidade de cada sujeito (P21UFV).

Uma formação de caráter biomédico, apesar da disciplina problematizar isso, é uma dificuldade de trazer o estudante para a realidade, visto que na educação pública existem diversas problemáticas que podem ser um fator adicional de dificuldades para a educação de deficientes (P24UFV).

Discutir sobre as deficiências e ainda lidar com as pessoas é ótima para nossa futura prática profissional, mas a educação física adaptada II é um pouco vaga, visto que não há práticas (P35UFV).

Dias e Silva (2022, p. 410) indicam a importância de “refletir como os currículos para a formar profissionais preparados para a Educação Inclusiva estão sendo elaborados, baseando-se em modelos práticos em vez de teorias abstratas”. Observamos nas respostas, que um estudante apresenta a perspectiva em que a disciplina é trabalhada com um “caráter biomédico”. Nesse viés, Gonçalves, Leite e Duarte (2020, p.7), apontam que a “essência da formação em temáticas inclusivas, situa-se no conhecimento técnico-funcional aplicado, reforçando o conhecimento biológico, funcional e de desenvolvimento da deficiência”. Ao confrontarmos os relatos apresentados com as produções publicizadas sobre essa temática, encontramos um achado onde apontou que a utilização do termo “deficiência”, foi citado em todas respostas apresentadas, suscitando

a uma insistência na ênfase biológica da condição, indicando um modelo médico e um viés terapêutico da Educação Física (Carvalho, Salerno e Ferreira, 2022). Por fim, contribuindo com essa discussão as autoras Fonseca e Maia (2021, p.77) pontuam que:

É notório que num curso de Educação Física, as questões biológicas constituem parte importante de seu currículo, mas não se pode esquecer que lidamos com uma diversidade enorme de pessoas, que não são automatizadas ao movimento e ao funcionamento de seu próprio corpo; que para além de suas potencialidades e limites anatômicos, fisiológicos e biomecânicos, têm suas potencialidades e limites sociais e psicológicos e isso deve ser bem equilibrado (Fonseca e Maia, 2021, p.77).

Dessa forma, urge a necessidade de uma revisão nos currículos de formação nos cursos de Educação Física, fomentando a integração de uma perspectiva mais ampla da inclusão, que transcenda as abordagens biomédicas e incorpore uma compreensão abrangente das necessidades e potencialidades dos estudantes. Algo que perpassou no estudo, foi a utilização de abordagens centradas nas práticas seguidas de discussões, o que sugere uma metodologia ativa e participativa. Entretanto, alguns estudantes ressaltaram que em alguns momentos as discussões dos conteúdos relacionados às práticas inclusivas, eram realizadas apenas em no momento da aula, observamos que essas considerações ressaltam a importância de encontrar um equilíbrio entre teoria e prática no ensino, além da necessidade de comunicação clara e fornecimento adequado de informações para garantir uma compreensão efetiva dos estudantes. Carvalho *et al.* (2017) enfatizam a relevância do desenvolvimento teórico e prático na graduação em Educação Física, especialmente relacionado a pessoas com deficiência.

Para concluir, buscamos analisar como manifestou-se os relatos relacionados entre a teoria e prática no contexto educacional, ou seja, como os estudantes perceberam e compreenderam as discussões nas disciplinas e como tais conhecimentos se aproximaram das situações práticas. Sabemos que essas disciplinas são essenciais para oferecer aos futuros profissionais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para trabalhar com pessoas com deficiência, das quais terão contato em algum momento de sua carreira, como afirma Ferreira *et al.* (2013). Os autores Bonfat *et al.* (2017, p. 358) sinalizam como à forma como vêm “gestados os processos de formação inicial de docentes na atualidade, especialmente no que concerne à relação entre os conhecimentos considerados de caráter teórico e os caracteres práticos, articulados à busca pela autonomia docente.” Nesse sentido, observamos tais aspectos nos seguintes relatos:

[...] sabemos que a realidade das escolas nos apresenta mais dificuldades e ter mais vivências e mais conhecimentos podem nos ajudar nessas questões (P7IFRP).

Senti falta do contexto escolar mais inserido na prática (P21UFV).

Muito vinculada às características de cada deficiência, mas pouco pensadas no chão da escola. Se fala em inclusão, mas pouco realmente se pensa em conjunto com o aluno (P29UFV).

[...] Acredito que pouco se vê na formação inicial questões relacionadas a essa temática, logo, pouco se vê sendo tratada pedagogicamente no contexto escolar (P28 UFV).

Conscientização da sociedade, inclusão de políticas públicas, e apoio da comunidade escolar e um certo conhecimento acerca das deficiências e suas características (P28UFV).

Que a inclusão vai além dos alunos estarem inseridos em escolas tradicionais, é de fato fazer que eles se sintam incluídos não deixando largados com professores apoios que é o que muitas vezes ocorrem (P36UFV);

Podemos perceber que os estudantes concordam que a relação teoria e prática são fundamentais no contexto educacional, reconhecem que a teoria fornece a base de conhecimento, mas a prática é crucial para a aplicação efetiva desse conhecimento. Dessa forma, a relação teoria-prática ocupa um papel indispensável no sucesso da formação (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2017). No entanto, percebe-se também que há um distanciamento nas discussões teoria e prática no contexto escolar, como abordado por um estudante no “chão da escola”. O autor Goya (2021, p. 359) aponta que

Na verdade, esse fato prova mais uma vez o grande abismo que existe entre o discurso teórico e a realidade prática. A grande dificuldade enfrentada pelos profissionais é justamente ter consciência de tudo o que teoricamente estabelece o princípio da inclusão (Goya, 2021, p.359).

Observamos que há uma divergência nos relatos dos estudantes em relação às complexidades do contexto educacional, onde por hora, apontam a necessidade de abordar de forma abrangente questões relacionadas ao afastamento das discussões que concerne entre teoria e prática, falta de vivências e conhecimentos específicos. Nesse sentido, apontamos que a escassez de diretrizes claras na condução dos currículos reverbera em um distanciamento entre a formação inicial em diversidade e inclusão, a realidade nas escolas e uma desconexão entre teoria e prática (Louzada, 2016; Mahl, 2016; Rossi-Andrion e Munster, 2019). Diante desse cenário, percebemos a importância de repensarmos os currículos de formação inicial na busca por uma maior interlocução entre teoria e prática, além de debates contextualizados e efetivos do contexto educacional. Entendemos que a implementação de diretrizes claras e abrangentes às diversidades é fundamental, resultando em uma capacitação não meramente técnica, onde

muitas vezes enfatizam-se características de determinadas deficiências, mas sim com atitudes e habilidades que promovam uma educação inclusiva.

III) As experiências formativas na disciplina e os impactos na prática profissional

Por fim, na última categoria buscamos averiguar nas respostas dos estudantes aspectos que indicassem o reconhecimento e as experiências na e para além da disciplina em temáticas inclusivas, assim como, perceber por meio dos relatos o impacto dela para a prática profissional na atuação com o público da Educação Especial.

Sabemos que a presença dessas disciplinas nos currículos de graduação tem fomentado experiências aos estudantes, tanto na área social e escolar, como também desportiva, como afirmam Chicon, Peterle e Santana (2014). Ao analisarmos as respostas dos estudantes, encontramos falas que demonstram o reconhecimento da disciplina de temática inclusiva. Vejamos

Importante e necessária, todos profissionais da área precisam ter esse conhecimento para atender todas as pessoas (P5IFRP).

Percebo que há uma grande necessidade de saber trabalhar com esse tema, até o momento não tive tanta curiosidade em procurar, mas sei que é muito necessário (P6IFRP).

Acredito que ela tem uma importância interessante na formação do professor (P14IFRP).

É importante alterações na formação curricular dos sujeitos graduandos em Educação Física, para que ocorra uma significativa mudança na educação inclusiva é importante refletir acima de tudo sobre como nós como sociedade nos inserimos na vida do deficiente(P24UFV).

Me senti instigado a cursar mais disciplinas relacionadas ao tópico[...] (P30UFV).

A partir dos conhecimentos estudados na disciplina, e com o auxílio da professora, senti que foi uma experiência enriquecedora, que com certeza agregou em minha formação (P33UFV).

Evidenciamos que os conhecimentos que foram desenvolvidos nas disciplinas de temáticas inclusivas, tiveram uma contribuição significativa na formação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física das duas IES pesquisadas. Nota-se a presença de discussões que refletem diretamente no currículo, fundamental para a efetivação da prática pedagógica do ensino, e que reflete incisivamente na formação do profissional. Segundo Martins (2019) o currículo possui um papel primordial ao traçar os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem, além dos objetivos a serem alcançados, tem um papel importante de fomentar discussões a respeito da temática inclusiva.

Outro ponto que buscamos compreender, foram as experiências vivenciadas pelos estudantes na e para além da disciplina de temática inclusiva. Sabemos que estudos nacionais apontam o despreparo para trabalhar com pessoas com deficiência, devido a falta de experiências práticas, da precariedade do estágio supervisionado, a dicotomia entre teoria e prática e da falta de interdisciplinaridade nos cursos superiores de formação inicial em Educação Física, causando insegurança e dificuldades para a atuação profissional, tanto por recém-formados como por docentes que já atuam há muito tempo na área (Chicon, Peterle e Santana, 2016; Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019). Ao nos depararmos com tal cenário e, voltarmos nossos olhares para os relatos dos estudantes, conseguimos perceber um panorama diferente. Vejamos os trechos:

Tive a oportunidade de fazer estágio na APAE de minha cidade. Sim, os conhecimentos adquiridos na disciplina foram de grande ajuda, mas como sabemos a realidade é um pouco distante do que aprendemos na faculdade (P7IFRP).

No estágio de inclusiva. Os conhecimentos passados pelo professor foram resgatados e de suma importância para o andamento do estágio (P13IFRP).

No começo da graduação, eu e mais alguns colegas de turma, ficamos à frente de um projeto de natação para pessoas com deficiência. Um projeto enriquecedor e que fazia muito bem aos alunos que participavam. O projeto parou devido a pandemia (P21UFV).

As experiências que eu tive foram durante a própria disciplina com pessoas da APAE, após cursar a disciplina eu tive experiências em programas como a Residência Pedagógicas (P28UFV).

Estou na residência das duas turmas que ministrei aula, tinha crianças com deficiência na primeira turma os dois alunos eles nem iam pra quadra (P31UFV).

Acredito que quanto mais contato eu tiver com disciplinas relacionadas a esse tópico permitirão me tornar um profissional mais completo (P33UFV).

Minha atuação com esse público foi pelas aulas práticas em que ela trouxe alunos da APAE para darmos aulas e no final de cada aula dava dicas de como melhorar e como incluir os alunos (P37UFV).

[...] foi feito uma dinâmica onde mostrávamos diversas formas de estarmos planejando e ideias de como se comportar nas aulas, que posteriormente no estágio nas escolas eu encontrando eu soube como lidar e o que fazer (P40UFV).

Podemos perceber que muitos estudantes apontaram aquisição de experiência nas APAES, como ressaltamos, trata-se de uma escola especializada, não podemos considerá-la como uma instituição inclusiva, percebemos a ênfase nas características individuais e a necessidade de um ensino especializado, na grande maioria, enfatizando a segregação. Dessa forma, afirmamos “nas instituições especializadas o trabalho educacional se caracterizou historicamente, por uma organização de caráter funcionalista, tendo por base

um conjunto de ações terapêuticas” (Ferrazzo, 2014, p. 70). Avançando, nota-se que as experiências compartilhadas pelos estudantes demonstram a pertinência das vivências práticas na formação inicial, principalmente no contexto da inclusão.

Destacamos a presença do Estágio Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica. Sabemos que nesse período de formação inicial, torna-se importante proporcionar experiências em estágios e projetos/programas educacionais, tais vivências contribuem para o desenvolvimento do conhecimento prático e empírico, complementando a aprendizagem teórica (Pacheco, Barbosa e Fernandes, 2017). A residência pedagógica vislumbra um importante espaço nos currículos e propostas direcionadas às políticas de formação inicial de docentes. Criada em 2018, propõe entre inúmeros objetivos, o aprimoramento da formação inicial, com relação entre a teoria e prática no contexto da atuação (Brasil, 2018). No estudo de Silva e Fumes (2023) que teve finalidade analisar os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), foi evidenciado com base na análise dos documentos utilizados na coleta de dados (cartas e relatos de experiências) que a dimensão do estudo e reflexões sobre a Educação Inclusiva, como algo fundamental no processo de desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem planejadas e vivenciadas no programa de residência pedagógica, além disso, as autoras apontam que:

Os estudos e vivências ao longo do programa como essenciais para o desenvolvimento de atividades junto ao estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em especial para o olhar à demanda por maior reflexão, aprofundamento, pesquisa e formação sobre a temática Educação Inclusiva (Silva e Fumes, 2023, p. 3).

Ademais, Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster (2019, p.8) analisaram a produção científica acerca da formação profissional inicial na área de Atividade Física Adaptada em uma perspectiva internacional, os resultados apontaram que a “experiência prática” era de “extrema importância na preparação dos estudantes em formação inicial para se sentirem confiantes ao atuar junto aos estudantes com deficiência (p.8)”. Segundo as autoras:

Essa experiência prática envolveu atividades em que os participantes acompanhavam e vivenciavam de perto o trabalho realizado com as pessoas com deficiência, como, por exemplo, estágios supervisionados dentro e fora do campus universitário, estágios curriculares em escolas de Educação Especial e Regular; projetos de extensão e projetos comunitários que envolviam as pessoas com deficiência (Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster. 2019, p.08).

Percebemos que as vivências não contribuem apenas para a aquisição das habilidades básicas, mas fomentam a busca do entendimento mais profundo sobre inclusão. Nesse sentido, torna-se importante que os estudantes em formação atribuam a si responsabilidade pela condução do processo formativo, de que forma que se apropriem dos componentes curriculares e atividades que visam ampliar suas vivências e conhecimentos (Bonfat *et al.* 2018). Nesse âmbito, Bisconsini e Oliveira (2018) apontam a necessidade de docentes e estudantes buscarem por experiências desde o início do curso, como forma de aproximar do futuro ambiente profissional e conhecer o cotidiano e suas especificidades.

Por fim, buscamos compreender a partir dos relatos apresentados pelos estudantes, qual impacto a disciplina de temática inclusiva desempenha na preparação para a futura atuação com alunos público alvo da Educação Especial. Destacamos as falas a seguir:

Devido ao interesse por esse assunto, busquei realizar cursos complementares de Educação Física inclusiva(P1IFRP).

Uma graduação e uma especialização dentro do âmbito [educação especial], com toda certeza(P4IFRP).

Procurar recursos extracurriculares para complementar o conhecimento (P11IFRP).

Seria importante fazer um curso especializado na área, para ter mais conhecimentos(P17IFRP).

Saio da graduação com recursos para desenvolver um trabalho, ou, ao menos com conhecimento o bastante para poder buscar mais informações de maneira eficiente, acredito eu (P21UFV).

[...] após a disciplina temos uma noção base dos conhecimentos necessários para prática (P23UFV).

A primeira disciplina, em que eu já cursei, foi importante para que inicialmente eu tivesse reflexões do ponto de vista mais humanista através de textos e discussões, no que diz respeito à inclusão do deficiente na sociedade (P24UFV).

Subsídios necessários para a atuação com esse público de forma satisfatória e 100% não, mas permitiu possibilidades para trabalhar com este público para além de suas limitações, mas sim suas potencialidades (P28UFV).

Caso eu venha a encontrar alguma especificidade que eu não esteja dando conta de trabalhar a ideia é estudar sobre e fazer o melhor que posso, o que não pode acontecer é privar o meu aluno de ter aulas de educação física por uma falha na minha formação (P30UFV).

Observamos que a base de conhecimento adquirido pelos estudantes durante a formação inicial, se ampara em um alicerce importante, que enxerga a formação inicial como um processo contínuo, que não se encerra com a inicial. Percebemos que ao finalizarem essa etapa, tais estudantes terão o entendimento básico dos princípios que norteiam a Educação Inclusiva, mais ainda, fomentados pela busca do aprimoramento de

sua formação para atender o público alvo da Educação Especial. Entretanto, embora tenhamos conhecimento das mudanças curriculares e da inclusão de disciplinas que abordam temáticas sobre pessoas com deficiência e inclusão nos cursos de graduação em Educação Física, propiciando aos estudantes uma formação sólida para atuação nesse campo (Jung et 2013). A autora Siqueira (2022) nos apresenta que a disciplina de temática inclusiva, como componente curricular, em especial, nos cursos de Educação Física, não garante que os estudantes saiam preparados para atuar com estudantes com deficiência, porém tem um papel importante na mediação de questões relacionadas à inclusão.

Percebe-se também, que os estudantes observam a formação continuada como forma de compreender a área estudada, mas também como forma de se atualizarem sobre os saberes teóricos e práticos, metodologias e práticas de ensino mais atuais, a fim de suprimir algumas necessidades advindas da formação inicial. Isso reforça o aprofundamento em abordagens modernas de ensino, estratégias de avaliação, utilização de tecnologia educacional e metodologias de ensino diferentes para o atendimento às necessidades da sala de aula diversificada (Silva e Santos, 2020). Ademais, o autor Missias-Moreira (2017, p. 300) aponta que:

Tanto a formação básica, quanto a continuada devem responder às novas demandas, traçando um perfil de docente que se configura por sua função em eleger e sublimar a diversidade de alternativas pedagógicas aquela que lhe aparente ser a mais indicada à realidade da aula e da escola numa perspectiva inter/multicultural (Missias- Moreira, 2017, p. 300).

Percebemos que as propostas de formação inicial definidas por aspectos da Educação Inclusiva, no que tange ao relato dos estudantes em relação a formação continuada é interpretada como uma forma de superação das lacunas existente durante a formação inicial, grande parte dos participantes elucidaram um conhecimento raso e até mesmo biomédico (características e definições sobre as deficiências) em relação aos conteúdos que foram desenvolvidos durante as disciplinas. Martins e Louzada (2018) sugerem que as estratégias de investimento em formação em serviço é uma alternativa viável para capacitar os docentes a atender às demandas educacionais do público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destacou que a formação de docentes de Educação Física relacionada às temáticas inclusivas merece nossa atenção e reflexão contínua. Com base nas categorias de discussão apresentadas, foi possível destacar que estrutura curricular

desempenha um papel vital na formação inicial, pois define os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem e os objetivos a serem atingidos. Sabemos que a presença de disciplinas relacionadas à perspectiva inclusiva nas Instituições de Educação Superior são fundamentais na eliminação de barreiras, propiciando aos estudantes de Educação Física oportunidade para refletirem sobre a prática de ensino, voltadas aos aspectos inclusivos.

Na primeira categoria de discussão, observamos que os relatos dos estudantes evidenciaram lacunas em sua formação inicial, alguns apontaram a falta de contextualização durante a disciplina com a realidade educacional e falta de abordagens inovadoras. Durante esse percurso, os estudantes apontaram o contexto desafiador que se apresentou no ensino durante a pandemia, onde as experiências práticas se tornam ainda mais difíceis de serem oferecidas, além da sinalização da pouca carga horária destinada às temáticas inclusivas, algo bem recorrente nas pesquisas realizadas na última década.

Conseguimos perceber que aspectos legais, como leis e normativas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência foram pautadas nas disciplinas de temáticas inclusivas, embora muitos estudantes não se lembrem de quais documentos foram discutidos. Pontuamos que o debate sobre tais tratativas são fundamentais para a formação inicial, possibilitando que os futuros profissionais, promovam uma educação inclusiva de acordo com as legislações.

Prosseguindo, na segunda categoria, conseguimos perceber que o desenvolvimento das discussões em torno da disciplina, estavam alinhado a um viés biomédico, onde muitas vezes, eram destacadas as limitações físicas e cognitivas, tal como, diagnósticos afins de entender sobre determinadas características das deficiências. Consideramos como pertinente uma abordagem mais ampla e social para a formação de docentes no que concerne às temáticas inclusivas, onde perpassam discussões que visam apenas características biológicas, mas que contemplem as dimensões sociais. Apresentou-se também nessa categoria, o distanciamento entre a teoria e a prática do contexto escolar, destacamos a necessidade de garantir aos futuros docentes, uma formação que proporcione aproximação ao contexto em que irão atuar, cenário esse que terão que lidar com a diversidade e promover a inclusão.

Por fim, na última categoria evidenciamos que os estudantes reconhecem a importância da disciplina de temática inclusiva em seu processo formativo, foi destacado por eles a necessidade de adquirirem conhecimento para atendimento do público-alvo da Educação Especial. Notamos uma consciência sobre a importância da preparação dos estudantes para o contexto inclusivo no campo de atuação. Além disso, embora

percebemos que parte dos estudantes consideraram que as disciplinas de temática inclusiva não forneceram subsídios necessários para a atuação com o público da Educação Especial, os estudantes afirmaram que elas abrem possibilidades de considerar as potencialidades dos estudantes com deficiência, para além de suas limitações. Além disso, alguns estudantes expressaram o desejo de buscar cursos complementares e especializações na área de Educação Especial, apresentando um compromisso contínuo com o aprimoramento de seus conhecimentos, a fim de preparar e atender da melhor forma os alunos com deficiência.

As experiências práticas mencionadas pelos estudantes, como estágios, projetos e Programas de Residências Pedagógicas, desempenham um papel significativo em sua formação. Eles reconhecem que a realidade é um pouco diferente do que aprendem durante o processo de formação inicial, mas destacam a importância de aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina em contextos reais, essas experiências práticas proporcionam a oportunidade de lidar com desafios do mundo real e desenvolver habilidades práticas.

Sabemos que a formação inicial é apenas o começo, e a formação continuada é essencial para atender às demandas em constante mudanças, concluímos assim, que a presença de disciplinas relacionadas à perspectiva inclusiva nas Instituições de Educação Superior é fundamental para a eliminação de barreiras, proporcionando aos estudantes oportunidades cruciais para refletirem sobre práticas de ensino voltadas à inclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. T.; CASTRO, J. A. Escolas especializadas: uma análise sobre sua subsistência frente à política pública de inclusão. **Conjecturas**, v. 21, n. 6, p. 468-483, 2021.

AQUINO, S. S. **Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual**. Orientador: Jeanes Martins Larchert. 2021. 1 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação mestrado profissional em educação, Ilhéus, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201910161D.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BATISTA, P.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física**. Porto: FADEUP, p. 9-41, 2014.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. 2018.

BONFAT, D. L. *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa** (Brasil), v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017.

Brasil. (2018). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União. <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2010.

CARVALHO, C.; SALERNO, M.; ARAÚJO, P. Produção acadêmica brasileira sobre inclusão de alunos com deficiência na Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 1, p. 207-207, 2022.

CARVALHO, C. L. *et al.* A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 153-169, 2017.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

CHICON, J. F. ; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

FERRAZZO, G. **Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO**. Orientador: Antônio Carlos Maciel. 2014. 161 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Porto Velho- RO, [S. l.], 2014.

FERREIRA, E.; LOPES, R. G. B.; FERREIRA, R.; NISTA-PICCOLO, V. L. Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Educação Física**, Maringá, v. 24, n. 4, p. 581-95, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed Porto Alegre: Artmed, 2009. 405.

FIORINI, M. L. S. ; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: etapas para o planejamento de um programa de formação para prover o professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, p. 387-404, jul./set. 2014

FONSECA, M. P. S.; MAIA, M. V. C. M. Formação Docente em Educação Física: A Perspectiva Inclusiva nos Documentos Oficiais. **Revista Interações**, v. 17, n. 58, p. 57-81, 2021.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. L. M.; OLIVEIRA, K. M. A. Ensino remoto e formação docente em Educação Física: percepções de licenciandos com deficiência. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022070-e022070, 2022.

FREITAS, M. S.; OLIVEIRA, D. R. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2019.

GONÇALVES, V. O.; LEITE, S. T.; DUARTE, E. A Educação física adaptada no currículo de formação em educação física. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 3, p. 01-15, 2020.

GÓYA, A. L.. **Inclusão na educação física**. EDUCAmazônia, v. 26, n. 1, p. 354-363, 2021.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, p. 307-324, 2013.

JUNG, L. G. *et al.* Cotidiano da prática de atividade física de crianças e jovens com deficiências da Rede Municipal de Pelotas-RS. **Movimento**, p. 207-226, 2013.

LAYNE, T. E.; BLASINGAME, J. Analysis of a Physical Education Teacher Education field experience of working one-on-one with students with severe and profound. **The Physical Educator**, v. 75, p. 683-700, 2018.

LEITE, L. *et al.* Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-14, 2020.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional: Em foco a formação de professores de Educação Física**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2016.

LOTTERMANN, A. L. F. *et al.* Formação de professores de educação física para o trabalho junto de alunos com deficiência: contribuições do ensino, pesquisa e extensão. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 255-263, 2019.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de Educação Física: Possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016.268f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MAUERBERG-DECASTRO, E. *et al.* Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, p. 649-661, 2013.

MARTINS, J. P. O.. **A formação de professores diante da educação inclusiva: uma análise curricular dos cursos de licenciatura em educação física das universidades públicas de Pernambuco**. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

MARTINS, S E. S.; LOUZADA, J. C. Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional. **Educação em Foco**, 2020.

MISSIAS-MOREIRA, R. Percepções de professores de Educação Física sobre educação inclusiva. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 2, 2017.

NASCIMENTO, T. T.; MILITÃO, A. N.. **O lugar do estágio curricular supervisionado na formação de professores: análise da licenciatura em pedagogia/UEMS-dourados.** ANAIS DO ENIC, n. 10, 2018.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de Covid-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, A. *et al.* (org.). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia.** Rio de Janeiro; Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz, 2020. p. 45-47

OLIVEIRA, P. S. de; NUNES, J. S.; FREITAS, J. F. F.; ROSSI-ANDRION, P. Possibilidades formativas em Educação Física na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 2, e 021032, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI:<https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.2.16490>

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. 2017.

POKER, R. B. ; VALENTIM, F. O. D. ; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

QUEIROZ, E. D.; CARDOSO, C. **A Articulação da Teoria e Prática na Construção de uma Atividade Docente Crítica E Reflexiva: Compreendendo a realidade dos Professores de Geografia da Educação Básica na Baixada Fluminense, RJ.** Anais do VII CBG. Vitória –ES, p. 1-12, 2014.

RANZAN, M. E.; DENARI, F. E. Disciplina específica para pessoas com deficiência e demais disciplinas nos cursos de educação física. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52194-52201, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14025>. Acesso em: 24 ago. 2020.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

RODRIGUES, D. M. P. *et al.* Percepção de universitários do curso de educação física sobre o ensino e a inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 493-507, 2023.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. A. **Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso.** In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 8., 2013, Londrina. Anais [...]. Londrina, PR, 2013.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. A. **Formação inicial em educação física na perspectiva Inclusiva: A percepção de licenciandos.** In: Congresso brasileiro de educação especial, 7., 2019, Bauru. Anais [...]. Bauru, SP: UNESP, 2019. Tema: Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo.

ROSSI-ANDRION, P. VILARONGA C. A. R.; MUNSTER, M. A. Formação Profissional Inicial em Atividade Física Adaptada: Análise da produção científica Internacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25056, 2019.

SALERNO, M. B. *et al.* O conceito de inclusão de discentes de educação física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento**, v. 24, p. 721-734, 2018.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista lusófona de educação**, v. 19, n. 19, 2011.

SANTOS, J. V.; MENEZES, M.C. F. As contribuições formativas do PIBID na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

SCHMITT, J. A. *et al.* Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19. jan./mar. 2015.

SILVA, G. G.; SILVEIRA, J. R.; MARQUES, A. C. Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

SILVA, C. M. B.; SANTOS, E. O. Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e9281-e9281, 2020.

SILVA, S. C.; FUMES, N. L. F. Inclusão e o Programa Residência Pedagógica (PRP): reflexões sobre os relatórios e cartas produzidas pelas residentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. e19389-e19389, 2023.

SIQUEIRA, D. S. **Educação física e inclusão: análise da formação inicial nas perspectivas do projeto pedagógico e dos discentes.** 2020. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

SOBREIRA, V.; LIMA, S. R.; PICCOLO, V. L. N. A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 01, jan./mar. 2015.

SOUZA, A. S. *et al.* Ensinando os conteúdos da educação física na perspectiva das atividades adaptadas: Compartilhando a experiência durante intercâmbio em Portugal. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 9107-9116, 2020.

SOUZA, A. S. *et al.* Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9488-e9488, 2020.

SEABRA, L. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender**. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física-Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012

TAVARES, L.M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. S. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Roteiro**, v. 46, 2021.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

ESTUDO III

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM EM DISCIPLINAS DE TEMÁTICAS INCLUSIVAS

RESUMO

RESUMO: O presente estudo buscou compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/MG e Campo das Vertentes/MG. Tratou-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, onde utilizou-se de um questionário semiestruturado *online* e entrevista semiestruturada *online* para obtenção dos dados. Participaram desse estudo quatro docentes, do sexo feminino, com a idade média de 44.5 anos que atuavam no curso de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Educação Superior (IES) pública federal de Minas Gerais e que ministravam a disciplina de temática inclusiva. Para a interpretação dos dados foi utilizado a Análise de Bardin (2011), onde emergiram duas categorias de discussões, sendo elas I) Formação e Experiência em Educação Especial e Inclusiva: As trajetórias dos docentes universitários e II) Dimensão das disciplinas nos currículos de Formação da Educação Física: Abordagens, perspectivas inclusivas e aspectos legais. Os resultados mostraram que além da diversidade na formação inicial e continuada dos docentes, foi apontado que alguns (P1 e P2) tiveram acesso a disciplina relacionada à Educação Especial/Inclusiva durante a formação inicial, outros não, o que pode levar a possíveis lacunas na preparação para lidar com a diversidade na sala de aula, no que tange aos seus desdobramentos no curso de formação, os docentes indicaram uma discussão voltada aos aspectos biofisiológicos da deficiência, além de uma carga horária reduzida dessas disciplinas apontada como um desafio para trabalhar todo conteúdo, a interdisciplinaridade da disciplina de temática inclusiva é sugerida como uma forma de garantir que os conteúdos relacionados à inclusão permeiam todas as disciplinas do curso. Concluímos que mudanças se tornam necessárias, principalmente uma abordagem mais abrangente e especializada na formação inicial e continuada de docentes que ministram as disciplinas relacionadas a Educação Especial e Inclusiva nos cursos de Educação Física.

Palavras-chave: formação docente; educação física; disciplinas inclusivas

INTRODUÇÃO

A questão da formação de docentes de Educação Física sob a perspectiva inclusiva requer maior discussão, uma vez que ainda há uma quantidade reduzida de estudos a respeito, como afirmam Matos, Cardoso e Nicoletti (2020). Rodrigues e Rodrigues-Lima (2017) indicam que o professor que não possui a formação adequada para atuar no modelo inclusivo, terá dificuldade para lidar com o estudante público-alvo da Educação Especial. Os estudos de Poker, Valentim e Garla (2017) e Uliana e Mól (2021) evidenciam lacunas na formação dos cursos de Licenciatura e enfatizam que os estudantes de graduação

apresentarão dificuldades em lidar com a heterogeneidade necessária para a inclusão no sistema educacional.

Nesse sentido, observamos a importância de uma formação inicial consolidada e abrangente para atuação em temáticas inclusivas. Reforçando essa discussão, os estudos de Cunha e Gomes (2017), Barcelo *et al.* (2020), Silva, Silveira e Marques (2022) informam que os docentes desenvolvem práticas inclusivas nas aulas de Educação Física escolar com base em seus conhecimentos da formação inicial. A partir do exposto, sabemos que esses conteúdos são difundidos muitas vezes das experiências formativas que envolvem esse processo, mas principalmente da disciplina de temática inclusiva, ofertadas nos cursos de formação.

Existem alguns documentos que norteiam a inserção de conteúdos relacionados à essa temática nos currículos, como por exemplo a Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987 que implementou a disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos de graduação em Educação Física, em que tinha como finalidade propiciar conhecimentos voltados para adaptação de atividades físicas para pessoas com deficiências ou necessidades especiais devido a condições de saúde, muito influenciada pela reabilitação de soldados feridos durante a Segunda Guerra Mundial (Salerno, 2018). Seguindo, a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, em que o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, tendo em vista a Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994, ao considerar a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais⁴

Art.1º. Recomenda a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Torna-se oportuno falarmos sobre o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), onde no capítulo II da Inclusão da Libras como disciplina curricular, aponta que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

⁴ Termo inadequado popularmente utilizado no Brasil entre 1986 e 1996, atualmente, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência”.

públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Por fim, evidenciamos a Resolução n.º 02/2015 em que, além de destacar em seu artigo 5, que formação dos estudantes deve ser conduzida a fim de alcançar “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015). Esse documento ainda afirma que “os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares [...] educação especial”. Desse modo, observamos como essa Resolução está alinhada em desempenhar uma preparação dos futuros docentes da Educação Básica voltada para a inclusão educacional, propiciando fundamentos teóricos e práticos imprescindíveis no atendimento das especificidades e necessidades educacionais, como apontam Prais e Rosa (2016).

Vale ressaltar que os documentos legais direcionados para a perspectiva inclusiva visam colaborar com a atuação dos futuros docentes de Educação Física, no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, como apontam Matos, Cardoso e Nicoletti (2022). Todavia, os docentes que ministram as disciplinas possuem uma responsabilidade diante do processo de ensino, indo além de seguir as diretrizes estabelecidas pelas leis. Ao destacarmos o trabalho docente, compreendemos que demanda desse profissional um entendimento amplo da função que desenvolve, do meio em que atua e, principalmente, dos sujeitos com os quais convive (Santos e Reis, 2016). Já Nóvoa (2019), afirma que o professor possui uma dupla função: primeiro ele assume o papel de ensinar o seu componente curricular e, posteriormente, ainda tem que garantir o desenvolvimento da disciplina, condutas e comportamentos de seus alunos. Por fim, ainda pontuamos que a profissão docente ocupa uma função interativa em que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro dos trabalhadores” (Tardif e Lessard, 2012, p. 20).

Entender como se dá o processo de formação desses docentes que ministram as disciplinas de temáticas inclusivas dentro dos cursos de Educação Física é algo importante, uma vez que, Matos, Cardoso e Nicoletti (2022, p.72) indicam que “uma boa formação dos docentes pode proporcionar aos alunos uma vasta variedade de ações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de todos”. Compreendemos que muitos docentes se preocupam na aquisição de experiências, indo além das disciplinas dispostas na graduação (Santos, 2017), onde a formação continuada é vista como um processo de

aperfeiçoamento da prática docente, um momento de reflexão, para que o docente possa ministrar suas aulas com mais qualidade e segurança, como afirmam Castro *et al.* (2020).

Diante a problemática exposta, o objetivo do presente estudo foi compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG..

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Michel (2015), esse tipo de pesquisa parte do pressuposto de que há uma relação entre o pesquisador e a temática pesquisada. A autora aponta que essa natureza de pesquisa permite destacar a perspectiva dos participantes envolvidos no sistema social estudado (neste caso, o contexto de formação inicial e continuada em temáticas inclusivas e a perspectiva de trabalho nessas disciplinas) e está muito mais preocupada com o processo que com o resultado.

Participaram desta pesquisa quatro docentes universitários que atuavam ministrando as disciplinas de temáticas inclusivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior, localizadas em duas regiões de Minas Gerais sendo, Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes.

O quadro abaixo apresenta uma breve caracterização das docentes. A fim de preservar a identidade das participantes, iremos apresentá-las com a letra P (professora), seguidos de um número P1, P2, P3 e P4.

Quadro 19- Caracterização das docentes

DOCENTES	IDADE	REGIÃO DA IES QUE ATUA	PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO
P1	39 anos	Campo das Vertentes/MG	Questionário
P2	39 anos	Campo das Vertentes/MG	Questionário
P3	40 anos	Zona da Mata Mineira/MG	Questionário Entrevista
P4	60 anos	Campo das Vertentes/MG	Questionário Entrevista

Fonte: Autores

Para produção de dados foram utilizados dois instrumentos, questionário *online* e um roteiro de entrevista não estruturada *online*. Em um primeiro momento foi disponibilizado um questionário pelo aplicativo *Google Forms*, visando facilitar o acesso e participação das docentes. Lakatos e Marconi (2003, p.201), definem questionário como: “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”. Tal instrumento possuía oito perguntas sobre caracterização da amostra (nome, idade, data de nascimento, cidade, cor/raça, e-mail, telefone) e 19 questões abertas e fechadas, que buscaram investigar a trajetória de formação inicial e continuada, assim como as experiências e as práticas pedagógicas relacionadas às temáticas inclusivas.

No segundo momento foi realizada uma entrevista semiestruturada *online*, onde tínhamos como finalidade aprofundarmos em questões que não ficaram tão nítidas no questionário, dessa forma, convidamos as docentes participantes e em função da disponibilidade, tivemos o retorno de duas docentes, onde uma (P4) concordou em participar de uma entrevista realizada através do *Google Meet*, tendo a duração de 1h10. Já a outra (P3) participou de uma entrevista feita na plataforma de comunicação do WhatsApp, onde teve uma duração de 20 minutos. Nessa entrevista, direcionamos a seguinte pergunta para as docentes participantes: “*Como você percebe e analisa a formação de docentes de Educação Física em temáticas inclusivas, levando em consideração a disciplina que você ministra no curso de Licenciatura em Educação Física?*”.

Em relação ao instrumento utilizado, Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 119), afirmam que “a entrevista semiestruturada propicia ao/a pesquisador/a maior interação com o/a participante e conseqüentemente, mais detalhes acerca do fenômeno educativo investigado”

● **CrITÉRIOS de Inclusão e Exclusão**

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos docentes foram: Aqueles que ministravam disciplinas na qual as ementas se aproximavam das discussões gerais sobre Educação Inclusiva, educação da pessoa com deficiência e público-alvo da Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Educação Física; Aqueles que tivesse interesse e disponibilidade (de forma voluntária) para um aprofundamento das questões que emergiram ao decorrer das análises.

Os critérios de exclusão foram: Docentes que ministravam disciplinas que as suas mentes se afastaram das discussões mais aprofundadas em relação à Educação Inclusiva, educação da pessoa com deficiência e público-alvo da Educação Especial.

- **Análise de dados e questões éticas**

Para a análise de dados (questionário e entrevista não estruturada *online*), empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), onde as respostas foram organizadas, tratadas e analisadas, de acordo com as seguintes fases: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração do material e 3ª fase: tratamento dos dados, inferência e interpretação. Com base nos resultados obtidos pela coleta de dados foram criadas duas categorias de discussão, sendo elas: I) Formação e experiência em Educação Especial e inclusiva: as trajetórias das docentes universitárias e II) Dimensão das disciplinas de temática inclusivas nos currículos de Formação da Educação Física: Abordagens, perspectivas e aspectos legais

Em relação aos aspectos éticos, os voluntários consentiram sua participação na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa/UFV sob o parecer n.º 6.055.044/CAAE: 68969623.6.0000.5153. Além disso, foi seguido os preceitos éticos conforme a Resolução CNS 466/12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar nossas análises torna-se necessário elucidar quem são essas docentes participantes, dessa forma, apresentaremos informações complementares sobre sua formação acadêmica.

As docentes apresentaram diferentes níveis de formação (tabela 1), sendo 75% com formação em Educação Física (P1, P2 e P3) e os outros 25% no curso de Pedagogia (P4). Sobre os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (tabela 1) verificamos que apenas P2, possuía especialização em temáticas inclusivas, sendo na área da Educação Física Adaptada e Atividade Motora Adaptada, uma outra docente (P3) possuía curso de pós graduação, entretanto, não estava relacionado à área pesquisada, as demais (P1 e P4) não possuem nenhuma especialização. Em relação ao curso de pós-graduação *stricto sensu* verificamos que P1, P3 e P4 tinham mestrado na área da Educação (75 %), já a outra (P2) em Educação Física. Prosseguindo, sobre o curso de doutorado, constatamos que metade dessas docentes (P1 e P4) se formaram em Educação (50%), uma docente (P3) em

Estudos do Lazer e a outra (P2) em Educação Física. As docentes concluíram o doutorado nos anos 2023 (P1), 2016 (P2), 2021(P3) e 2015 (P4).

Figura 2 - Formação acadêmica dos participantes do estudo

Nível de formação	Área de formação	n	%
Curso de Graduação	Educação Física (P1, P2, P3)	3	75%
	Pedagogia (P4)	1	25%
	Total	4	100%
Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Educação Física Adaptada (P2)		
	Dança e Consciência Corporal (P2)		
	Aspectos Metodológicos da Pesquisa Científica (P2)		
	Atividade Motora Adaptada (P2)		
	Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (P3)		
	Treinamento de força e fisiologia do exercício (P3)		
Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> - Mestrado	Educação (P1, P3 e P4)	3	75%
	Educação Física (P2)	1	25%
	Total	4	100%
Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> - Doutorado	Educação (P1 e P4)	2	50%
	Educação Física (P2)	1	25%
	Estudos do lazer (P3)	1	25%
	Total	4	100%

Elaboração: Autores

Em relação à experiência docente, as docentes foram indagadas sobre o tempo em que atuavam na Educação Superior. Verificamos que P1 e P3 tinham treze anos de atuação, enquanto P2 possuía dezesseis anos, sendo a mais experiente, e P4 atuava há vinte anos. No que tange ao tempo de atuação nas IES em que se encontravam, obtivemos as seguintes informações: P1 e P3 atuavam há oito anos, em regime de dedicação exclusiva (DE). P4 possuía três anos e oito meses, em regime de dedicação exclusiva. Por fim, P2 era docente substituta, atuando há um ano e seis meses em regime de 40 horas semanais. Ao serem questionadas sobre o tempo de atuação na disciplina de temática inclusiva, P1 ministrava há três meses, P2 há dezesseis anos, P3 há oito anos, e por fim, P4 possui três anos.

I) Formação e experiência em Educação Especial e inclusiva: as trajetórias das docentes universitárias

Nessa categoria, buscamos averiguar aspectos em relação à formação inicial e continuada, além das experiências que as docentes universitárias que ministravam a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física possuíam sobre a área da Educação Especial e Inclusiva. Compreendemos que a prática pedagógica dos docentes está diretamente relacionada aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e continuada, além das experiências adquiridas ao longo do percurso formativo. Segundo Tardif *et al.* (1991, p.218) o saber docente é conceituado como “o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações”, o autor em sua obra aponta que o saber docente pode ser compreendido como “um amálgama, mais ou menos coerente” de saberes provenientes dos i) Saberes da formação profissional; ii) Saberes das disciplinas; iii) Saberes curriculares e por fim iv) Saberes da experiência.

Prosseguindo, ao indagarmos as docentes se durante a formação inicial tiveram alguma disciplina relacionada à temática da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada ofertada de forma obrigatória, constatamos que P1 e P2 responderam que “sim”, já P3 e P4 afirmaram que “não”. Ao serem questionadas sobre a oferta de disciplinas eletivas⁵, todas as docentes (P1, P2, P3 e P4) responderam que não

⁵ Em alguns cursos, a nomenclatura "optativa" refere-se a disciplinas que não são obrigatórias no currículo do aluno, mas que podem ser escolhidas para complementar a formação. Essas disciplinas permitem que o aluno explore áreas de interesse pessoal ou profissional, proporcionando uma educação mais personalizada e abrangente.

eram ofertadas. Cabe ressaltar que estudos como o de Fiorini e Manzini (2014) que investigou a formação de docentes para atuarem diante da inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física apontou que 53,84% dos docentes que possuíam a disciplina de temática inclusiva (Educação Física Adaptada) em sua formação acadêmica sentiram-se preparados para incluir o aluno com deficiência nas aulas. Mazieri, Andrion e Munster (2022, p.115) ao indicarem que é essencial atentar-se para o processo de formação profissional, para que o futuro educador receba o preparo adequado e assim, estar apto a trabalhar com a diversidade, sabendo desenvolver conteúdos escolares para (ou voltada à) uma sociedade inclusiva”. Ao aprofundarmos nas respostas das docentes (P1 e P2) que declararam ter tido a disciplina, buscamos entender como foi a oferta desses conteúdos durante a formação inicial, dessa forma, obtivemos as seguintes respostas

Discussão sobre os tipos de deficiências, modalidades esportivas adaptadas, aulas práticas sobre esporte adaptado, dança em cadeira de rodas (P1- dados do questionário).

A disciplina foi focada no conhecimento das deficiências, pois a disciplina foi ministrada por uma profissional com formação em Terapia Ocupacional, logo a mesma não tinha experiência na área da atividade física ou esporte (P2- dados do questionário).

Podemos observar nos relatos das docentes a ausência de um direcionamento nítido e consistente na abordagem da disciplina durante a formação inicial. Como apontado pela P2 a disciplina foi ministrada por uma profissional que não era da área de Educação Física, tal fato resulta em lacunas e compromete muitas vezes o docente nas práticas educacionais inclusivas. Hutzler *et al.* (2019) afirmam que a qualidade das experiências vividas na formação inicial, por meio das disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva, influencia diretamente a futura atuação docente.

Ao aprofundarmos sobre os conteúdos curriculares que foram ofertados na formação dos docentes dos cursos de Educação Física, destacamos por meio dos trechos das docentes, a prevalência de “discussões sobre os tipos de deficiência” e de “disciplina focada nos conhecimentos das deficiências”. Essas discussões corroboram e enfatizam a influência dos aspectos biológicos muitas vezes presentes na abordagem dessa disciplina nos cursos de Educação Física. Louzana (2017) ressaltava que os componentes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física por muito tempo enfatizaram os tipos e conceitos de deficiência, principalmente os laudos, com fins médicos, desconsiderando

os aspectos sociais dos alunos. Martins (2019) por um outro viés reafirma a importância da teoria sobre os conhecimentos básicos relacionados às deficiências, bem como a fragilidade observada no aprofundamento das questões práticas sobre educação inclusiva.

Ademais, identificamos nos relatos das docentes (P3 e P4) a falta de oferta de disciplinas de temáticas inclusivas durante a formação inicial. Vejamos os recortes: Não tive disciplina, acompanhava projetos de pesquisa com os [docentes]- Natação para pessoas com deficiência. (P3- dados do questionário); Não houveram aulas com esse conteúdo específico. (P4- dados do questionário).

Carmo e Fumes (2018) já haviam apontado em seus estudos o problema como a falta de conteúdos relacionados à Educação Especial nos currículos dos cursos superiores, direcionando para uma formação não satisfatória no que tange esses conteúdos. Nessa perspectiva, Simões (2016) ao analisar quinze cursos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento em universidades federais brasileiras, afirmam que “a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras” (Simões, 2016, p.126). Embora consideremos a necessidade formativa voltada para a temática inclusiva como algo comum aos docentes de todas as áreas, Dias e Silva (2020, p.210) indicam “lacunas na formação docente na maioria dos cursos de licenciatura, âmbito de atuação dos docentes das disciplinas específicas, demandando pesquisas que contribuam de forma mais ampla para mudanças no cenário educacional.”

Ainda sobre a formação inicial, investigamos a presença da oferta do Estágio Supervisionado obrigatório na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/ Atividade Física Adaptada nos cursos que as docentes graduaram. Essa busca se torna importante, uma vez que, no estudo de Agostinho *et al.* (2019), que teve como finalidade analisar a opinião dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física participantes de um projeto de pesquisa sobre uma proposta diferenciada de Estágio Supervisionado na área da Educação Especial, entre muitos achados pelos autores, foi observado que a proposta diferenciada do estágio permitiu que os estudantes se sentissem mais confiantes em atuar com os alunos com deficiência. Em nosso estudo, as docentes P1, P2 e P4 afirmaram que não foi ofertado tal proposta em seus cursos de formação inicial, já a P3 que cursou Educação Física, apontou que foi ofertado o estágio na área. Compreendemos que o Estágio Supervisionado está relacionado às reflexões após as práticas, tais reflexões resultam no amadurecimento de ideias e tomadas de decisões mais coerentes, em que

experiência prévia com pessoas com deficiência, podem ser mais rápidas e eficientes (Schiarolli, Gomes, Both, 2018).

Ao avançarmos em nossas discussões, compreendemos que o processo formativo não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas também implica em uma busca contínua por preparação e qualificação, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional (Nascimento, Silva, 2022). Desta forma, buscamos entender como se deu a formação continuada, tal como outras experiências dessas docentes de modo a investigarmos sua relação com temática da Educação Especial e Educação Inclusiva, nesse sentido, destacamos trechos dos relatos e narrativas das participantes:

Me especializei na área da Educação Física Adaptada, fiz diversas disciplinas, com atividades práticas de simulação de atividades adaptadas, bem como a observação e atuação em atividades reais com pessoas com deficiência (P2- dados do questionário).

Participo como pesquisadora convidada de um grupo de pesquisa da UNIFESP-Guarulhos, que tem como foco de olhar a Educação Inclusiva na escola pública (P4- dados da entrevista).

Dessa forma, considerando Castro *et al.* (2020, p.32) onde afirmam que “a formação continuada se configura em um processo de reflexão, sendo considerada uma política pública para a qualificação da prática docente junto aos alunos com algum tipo de deficiência”. Observamos que P2 e P4 demonstraram interesse na construção de uma base sólida de conhecimentos e experiências práticas relacionada a área da inclusão, dessa forma, percebe-se que ambas as docentes demonstram um envolvimento com a temática da Educação Especial e Educação Inclusiva, trazendo perspectivas e experiências únicas para enriquecer a discussão e prática na área de atuação de cada profissional.

As docentes P2 e P3 apontaram ter participado de formações complementares, realizadas por meio de cursos, palestras, rodas de conversas e mesas redondas relacionadas às temáticas inclusivas. Santos (2017) assevera que os docentes têm se preocupado na aquisição de mais experiências além do curso de graduação, que oferece disciplinas em seus currículos. Segundo Castro *et al.* (2020), quando um professor busca por qualificações, ele desenvolve e fortalece diversas habilidades relacionadas à sua atuação docente, o que resulta em um avanço significativo em sua capacidade de ensino, aprendizagem e na elaboração de estratégias para suas aulas. Os autores ainda fazem uma importante consideração:

A formação continuada tem se tornado um processo ininterrupto de aperfeiçoamento da prática docente, no sentido da reflexão, para que o docente possa ministrar suas aulas com mais qualidade e que ele esteja preparado para enfrentar as dificuldades que possam surgir durante sua docência, com segurança oriunda dos conhecimentos adquiridos em sua formação continuada (Castro *et al.*, 2020, p.34-35).

Consideramos crucial destacar a relevância da formação continuada e do comprometimento das docentes na busca por atualizações e qualificações profissionais. Na análise dessa categoria, percebemos a complexidade e a diversidade de experiências que permeiam tanto a formação inicial quanto a continuada dessas profissionais em relação à temática da Educação Especial e Educação Inclusiva. A prática pedagógica das docentes é moldada não apenas pelos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, mas também pelas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais. No entanto, muitas vezes a falta de direcionamento, especialmente na oferta de conteúdos e o investimento insuficiente em conhecimento sobre a temática inclusiva, resultam em lacunas formativas, limitando e comprometendo as habilidades das docentes em sua prática educacional.

II) Dimensão das disciplinas de temática inclusivas nos currículos de Formação da Educação Física: Abordagens, perspectivas e aspectos legais

Prosseguindo em nossas análises, compreendemos que uma formação de docentes de qualidade propicia aos alunos uma gama de possibilidades em ações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de todos, como evidencia Matos, Cardoso e Nicoletti (2022). Entendemos também que os saberes docentes possuem impacto direto na didática do professor, isto é, em suas práticas de ensino baseadas em suas experiências e conhecimentos, assim como elucida Paulino (2022, p.6) “que a formação de docentes está ligada diretamente com a sua experiência e seus saberes, onde o processo de ensino aprendizagem é influenciado por suas ações e práticas”. Nesse sentido, essa categoria vislumbra discutir como perpassa a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física da qual as docentes fazem parte e são responsáveis, de modo a compreendermos as abordagens, as perspectivas e os aspectos legais nos cursos de formação.

Ao considerarmos a reflexão acerca do processo formativo por parte das docentes como algo de suma pertinência, buscamos entender como elas, que eram responsáveis por ministrar a disciplina de temática inclusiva, estruturavam e percebiam os conteúdos

propiciados para a formação inicial dos estudantes dos cursos de Educação Física. Compreendemos tal indagação como uma forma de análise crítica sobre a preparação desses futuros profissionais para lidarem com as demandas da inclusão educacional. Destacamos alguns trechos abaixo:

Eu vejo que a formação do professor de Educação Física no que tange a licenciatura, ela ainda é uma formação muito fragmentada né, muito balizada ainda pela questão esportiva, é apoiada nas questões biofisiológicas [...] (P3- dados da entrevista).

Início a disciplina de Educação Inclusiva, que é igual nas três licenciaturas, com a mesma ementa, porque ela é geral. Então, eu trabalho com o primeiro momento falando da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e na segunda metade do curso, eu trato das relações étnico-raciais, com foco no racismo e racismo estrutural [...] (P4- dados da entrevista).

A disciplina de Educação Física e Inclusão, o objetivo é conhecer as principais deficiências e o aprendizado de adaptações e estratégias metodológicas para atender esses públicos, bem como conhecer as leis e os processos em torno da inclusão (P2- dados do questionário).

Percebemos perspectivas distintas na formação nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Foi apontado pelas docentes a fragmentação da formação e a ênfase em aspectos biofisiológicos, além de uma discussão mais ampla e aligeirada sobre a inclusão. O trecho das docentes P1 e P2 ressalta algo muito latente nos dias de hoje e que vai ao encontro do que Carvalho (2019) destaca, indicando que a formação recebida nos cursos de Ensino Superior ainda é fragilizada e trata-se de uma barreira significativamente presente nas práticas dos docentes. Já Lima e Lima- Rodrigues (2017, p. 321) estabelece que nesses modelos mais comuns de formação “foram introduzidas disciplinas com o objetivo de dar a conhecer as características dos alunos com condição de deficiência, a forma como aprendem e os aspectos metodológicos específicos a considerar”. Ademais Silva e Ribeiro (2017) corroboram em relação a ênfase nos aspectos biológicos nos cursos, os autores fazem um alerta sobre a utilização de laudos como instrumento norteador das práticas dos docentes, tal fato, enfatiza apenas os aspectos biológicos que influenciam a aprendizagem, sem oferecer alternativas de abordagem pedagógica.

Algo oportuno que merece destaque e que foi presente na fala da P4 é a percepção da grande parte dos estudantes em relação ao entendimento da Educação Especial.

As pessoas às vezes acham que a Educação Inclusiva é sinônimo de Educação Especial, mas não é isso. Então, na ementa do curso, eu poderia ter temas como a questão das mulheres, a questão indígena, a questão da comunidade LGBTQIA+. (P4 - dados da entrevista).

Ressaltamos que a disciplina de Educação Inclusiva, que a docente ministrava era presente nos três cursos de licenciatura (Biologia, Educação Física e Química) que a Instituição de Ensino Superior oferecia, além do mais, a docente não possuía formação em Educação Física. Consideramos que os conteúdos ministrados nesta disciplina levava os alunos a refletirem sobre as políticas educacionais e sua criação, permitindo que eles compreendessem o sentido político e ideológico dessas políticas, preparando-os para uma formação crítica diante das demandas sociais, como aponta Santos (2023). Já os autores Silva, Lodi e Barbieri (2015) relatam a existência de uma desconexão entre os componentes curriculares que abordam a Educação Inclusiva e as práticas futuras dos docentes, eles analisam a Educação Inclusiva de acordo com os processos históricos e as mudanças que ocorreram na educação brasileira ao longo dos anos, abordando o assunto a partir de várias perspectivas, tais como: inclusão como direito à educação, inclusão voltada a diferenças de gêneros, religião, inclusão sobre a diversidade sociocultural, isto é, puramente como um componente de reflexão ao longo dos cursos de licenciatura.

Avançando nas análises realizadas, é notório e de amplo conhecimento que apesar dos cursos de formação em Educação Física, possuem condições estruturais e curriculares atentando-se às questões da inclusão e ofertando a disciplina de temática inclusiva para a área, a carga horária dessas disciplinas é reduzida. (Rossi-Andrion; Munster, 2013; Rossi-Andrion; Munster, 2019). Diante esse cenário, as docentes também apresentaram tal realidade vivenciada na disciplina, além de algumas condições que são implicadas ao conteúdo em razão da carga horária e os possíveis desdobramentos, vejamos:

Em uma disciplina de 4 créditos e, “aí” estou falando da minha experiência enquanto professora dessa disciplina, é uma disciplina de 4 créditos na qual você precisa falar tanto de abordagens metodológicas e didáticas para poder atender a pessoa com deficiência (P3 - dados da entrevista).

Eu ministro, é um olhar ainda superficial, sobre a deficiência na Educação Física e nesse sentido o professor da disciplina acaba ficando um pouco refém da quantidade de conteúdo, da imensa discussão que tem né!? [...] mas que infelizmente o caráter da disciplina, a profundidade e o próprio tempo, não dá conta de atender a grande demanda que nós temos hoje dentro das escolas (P3 - dados da entrevista).

A disciplina tem duas horas aula por semana por semestre, mas para a próxima estrutura curricular, ela virá com quatro horas, o que vejo como um avanço em relação às discussões que poderei ampliar ao longo do semestre letivo (P4 - dados da entrevista).

Os relatos apresentados pelas docentes corroboram com os autores supracitados, apesar da oferta da disciplina inclusiva a carga horária para trabalhar abordagens metodológicas e didáticas é insuficiente, sendo assim, as docentes são colocadas em uma posição desafiadora em que precisam abordar uma ampla gama de conteúdos e um tempo limitado. Em consonância, os autores Ranzan *et al* (2016) apontaram que a carga horária dessas disciplinas ainda é considerada insuficiente para uma formação qualificada dos profissionais de Educação Física, onde existe a necessidade de sua ampliação. Dias e Silva (2020) em seu estudo onde teve como finalidade identificar e caracterizar no currículo de onze cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia), de uma universidade pública baiana, disciplinas relacionadas a abordagem da Educação Inclusiva, constataram que apesar de serem ofertadas disciplinas obrigatórias e/ou optativas relacionadas à Educação Inclusiva nos currículos, elas têm baixa carga horária em relação a carga horária total dos cursos. Consideramos que as reflexões das docentes ecoam as indagações apontadas pelos autores, urge a necessidade da estruturação curricular, possibilitando uma abordagem ampla e aprofundada desses temas tão cruciais para a formação. Destacamos a fala da P4 que aponta para uma ampliação da carga horária da disciplina nas próximas ofertas acadêmicas, consideramos como um importante início de mudança.

O debate fomentado anteriormente vai ao encontro de uma colocação muito importante apontada pela P3, podendo ser visto como uma mudança significativa para a ampliação das discussões inclusivas nos cursos, tal proposta seria a interdisciplinaridade da disciplina de temática inclusiva, onde os conteúdos relacionados a inclusão da pessoa com deficiência deveriam perpassar em todas as disciplinas e não condensada em apenas uma ou duas, como apontam Simim (2014) e Chicon, Peterle e Santana (2014). Nesse sentido, tivemos os seguintes relatos da docente:

A formação em licenciatura em Educação Física, ainda se restringe a uma única disciplina que aborda tal temática e a disciplina, ela é ineficiente ou uma disciplina superficial, no que tange a atuação profissional (P3- dados da entrevista).

Eu falo de inclusão ao ser esse tópico, estar dentro da disciplina de vôlei, dentro da disciplina de basquete, de futebol de futsal, de ginástica então, é todas as disciplinas deveriam ter essa temática, enquanto ponto forte para discussão para que pudesse, trazer esse arcabouço científico, teórico, metodológico e prático para que o professor de Educação Física pudesse ter mais ferramentas para o manejo de suas aulas (P3- dados da entrevista).

Eu acho que é uma questão global, a questão da inclusão deve perpassar todas as disciplinas, então acho que uma disciplina sobre essa temática (...) (P3-dados da entrevista).

Ranzan e Denari (2020, p. 52200) indicam em relação a disciplina de temática inclusiva que “geralmente é a principal, senão a única, a abordar os conhecimentos sobre pessoas com deficiência, o que muitas vezes sobrecarrega o currículo e não é suficiente para garantir uma formação profissional de qualidade para trabalhar com esse público.” Portanto, percebe-se que há pouca oferta dessas disciplinas, principalmente aquelas que fazem a interlocução com os debates propostos nos cursos de formação inicial. Oliveira *et al.* (2021) ressaltam a importância da oferta da infusão do conhecimento entre as demais disciplinas curriculares ao decorrer do curso de formação para os estudantes, e não apenas na disciplina específica. Dessa forma, consideramos como importante a discussão de forma incorporada nas disciplinas de graduação, ao nosso ver, tal proposta não só enriquecerá a formação inicial dos estudantes, mas também contribuirá para uma prática profissional mais humana, ética e engajada nas questões inclusivas.

Ademais, algo que perpassou na condução da disciplina de temática inclusiva, e que nos chamou atenção foi exposto pela P4, onde conteúdos sobre documentos legais relacionados à temática inclusiva foram abordados pela docente ao decorrer da disciplina, sabemos a importância dessas legislações tão necessárias no contexto educacional, por meio delas, garantimos os direitos e a participação plena de todos os indivíduos. Destacamos os seguintes relatos:

Para tratar da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, inicio às aulas dando um panorama da legislação desde a Declaração de Salamanca de 1994 (P4- dados da entrevista).

Dou um panorama geral para que os futuros professores consigam pensar no poder da lei e das políticas públicas em Educação Inclusiva, para que possam estar na escola com mais tranquilidade (P4- dados da entrevista).

Digo aos meus alunos que serão futuros professores que devem aproveitar a força da lei para garantir os direitos dos estudantes com necessidades especiais na escola (P4- dados da entrevista).

Precisamos elucidar que essas discussões reforçam ainda mais que os aspectos legais possuem a finalidade de garantir a permanência dos alunos com deficiência na escola além de proporcionar um ensino de qualidade e docentes capacitados para ensinar, conforme Borges (2016). Percebemos o enfoque histórico onde não apenas contextualiza as leis atuais, como também fornece e propicia uma base sólida, possibilitando um entendimento da evolução das políticas inclusivas até os princípios fundamentais que

norteiam a educação especial na perspectiva inclusiva. Ressaltamos que apresentar tais aspectos na disciplina oportuniza que os estudantes se tornem agentes de mudanças, tornando-os capazes de utilizar essas normativas como instrumento para o seu cumprimento e promoção de uma educação inclusiva, assegurando os direitos básicos compostos em nossa Constituição (1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que é imprescindível realizar discussões acerca da formação inicial e continuada dos docentes. Consideramos que muitas indagações e adversidades são envolvidas no contexto da formação das docentes para a Educação Especial e Inclusiva, em especial dentro do campo da Educação Física. Com base nesse estudo, conseguimos traçar algumas ponderações.

Constatamos em nosso estudo uma diversidade no que tange a formação das docentes participantes, onde predominantemente possuíam sua formação inicial no curso de Educação Física. Percebe-se também, quanto à formação continuada, sobretudo lato sensu, uma limitação relacionada à temática inclusão entre a maioria das docentes, entretanto, destacamos que uma das docentes participantes tendem formação específica na área, tendo se dedicado durante o mestrado e doutorado (*stricto sensu*) à temática inclusão. Esses dados denotam a necessidade de um maior investimento na formação continuada das docentes dos cursos de Educação Física em temáticas inclusivas, pois sabemos que a falta de conhecimentos e habilidades específicas no trato dessas disciplinas, corroboram para uma prática pedagógica superficial e esvaziada, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes

Ressaltamos a urgência de uma formação continuada ampla e especializada para atender às demandas da Educação Especial. Ao averiguarmos a formação inicial relacionada a temas de inclusão, constatamos que esta é frequentemente precária. Embora algumas docentes tenham mencionado que tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial durante sua formação, essas disciplinas muitas vezes não eram obrigatórias. Além disso, quando presentes, as disciplinas frequentemente abordavam a temática de forma biofisiológica, o que resulta no esvaziamento das discussões sociais em torno da deficiência. Em um caso específico, a disciplina foi ministrada por profissionais que não eram da área, o que acarreta lacunas significativas na preparação desses docentes para lidar com os alunos da Educação Especial.

Outro aspecto observado foi a experiência docente que revelou algumas disparidades, por mais que algumas docentes tenham um vasto tempo de atuação no Educação Superior, era limitada a experiência em temáticas inclusivas. No que tange, a dimensão que essas disciplinas possuem nos currículos de formação, as docentes reforçaram sua importância, mas perceberam que seu desenvolvimento ainda é insuficiente, sendo apontado a escassa e insuficiente carga horária para aprofundamento dos conteúdos tornando-os limitados, e que conseqüentemente pode comprometer a preparação dos futuros docentes para trabalhar nessa perspectiva. Ademais, consideramos que o processo de curricularização da extensão, processo esse apresentado por uma docente que ministra a disciplina de temática inclusiva em um curso, mostra-se como uma possibilidade de ampliação e aproximação dos estudantes no contexto educacional, permitindo vivência e diálogos com estudantes público da Educação Especial.

No entanto, algo emerge como proposta para uma discussão das temáticas inclusiva mais abrangente nos currículos de formação, sendo a interdisciplinaridade uma forma de incorporar os debates perpassando por todas as disciplinas e não condensá-la em apenas uma como é em grande parte dos cursos de Educação Física e, como foi apresentado pelas docentes.

Prosseguindo, observamos que a ênfase nas discussões em relação às legislações relacionadas a inclusão trabalhadas por uma docente ao decorrer da disciplina é um aspecto favorável para atitudes positivas à inclusão, pois demonstra a existência e importância do arcabouço legal para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Incorporar esses conteúdos nos currículos e principalmente no desenvolvimento da disciplina é uma forma de preparar os estudantes para uma atuação mais consciente em relação às políticas inclusivas.

Consideramos que mudanças se tornam necessárias, principalmente uma abordagem mais abrangente e especializada na formação inicial e continuada de docentes para a Educação Especial e Inclusiva, possibilitando uma maior ênfase na interdisciplinaridade, a ampliação da carga horária e uma discussão mais incisiva dos conteúdos relacionados à inclusão que perpassam a formação acadêmica. Essas propostas visam contribuir significativamente para a preparação dos futuros profissionais ao enfrentamento da diversidade presente nas escolas, a fim de contribuir para uma verdadeira Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, C. M. *et al.* **Estágio Curricular Supervisionado na área de Educação Especial: Relatos de licenciandos em Educação Física.** In: Congresso nacional de formação de professores de educação física; congresso norte paranaense de educação física escolar, 4., 9., Londrina, 2019. *Anais...* Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/ESTAGIO%20CURRICULAR%20SUPERVISIONADO%20NA%20AREA%20DE%20EDUCACAO%20ESPECIAL.pdf> Acesso em: 9 mar. 2024.

BARCELOS, M. *et al.* A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

BORGES, E. C. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1025>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

BRASIL. 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 o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

CARMO, B.C.M.; FUMES, N. L. F.. **A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas.** Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos. v. 6, ahead of print, 2018. p. 138 –150. ISSN 2317-657. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5700>. Acesso em: 16 de mar. 2024

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 13. ed. Porto Alegre: Meditação, 2019.

CASTRO, Y. L. B. *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, 2020.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, 2014.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

HUTZLER, Y.; MEIER, S.; REUKER, S.; ZITOMER, M. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 3, p.249-266, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2019.1571183?journalCode=cpe20>. Acesso em: 16 de março, 2024.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação do professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.12, n.1, p. 94-109, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31209/16806>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LOUZANA, J. C. A. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148984/louzada_jca_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 06 mar. 2024.

MARTINS, J. P. O. **A formação de professores diante da educação inclusiva: uma análise curricular dos cursos de licenciatura em educação física das universidades públicas de Pernambuco**. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

MATOS, G. F.; CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P. Um conhecimento sobre a formação de professores de educação física na perspectiva inclusiva. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 15, n. 1, 2022.

MAZIERI, E. T.; ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M.A.V. O papel do estágio curricular na formação inicial de licenciandos (as) em Educação Física para atuar frente à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 23, n. 1, p. 113-130, 2022.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração dos trabalhos monográficos**. - 3.ed. - São Paulo: Atlas, 2015.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, P. S. NUNES, J. S.; FREITAS, J. F. F.; ROSSI-ANDRION, P. Possibilidades formativas em Educação Física na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 2,

e021032, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.2.16490>

NASCIMENTO, A. F.; SILVA, V. L.R. Formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores: perspectivas a partir de experiências com a docência remota. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, pág. e572111134163, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.34163. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34163>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RANZAN, M. E. ; DENARI, F. E. Disciplina específica para pessoas com deficiência e demais disciplinas nos cursos de educação física. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52194-52201, 2020.

RANZAN, M. E. *et al.* **Formação em Educação Física e a preparação para atuação junto de alunos com deficiência.** In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial, Marília. Anais, 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108802.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Educação física: formação de professores e inclusão.** Práxis Educativa, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. A. **Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso.** In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 8., 2013, Londrina. Anais [...]. Londrina, PR, 2013.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. A. Formação inicial em educação física na perspectiva Inclusiva: A percepção de licenciandos. In: Congresso brasileiro de educação especial, Tema: **Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo** 7., 2019, Bauru. Anais [...]. Bauru, SP: UNESP, 2019..

SANTOS, E. D. **Formação do professor de educação física para atuar no ensino especial e inclusivo.** 2017. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13114>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SANTOS, P. W.. **A formação dos professores de educação física na atuação com estudantes com deficiência.** 2023. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

SANTOS, T. P.; FREITAS, M. B. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**, v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016.

SILVA, L. S.; OLIVEIRA, G. S. ; NEVES, E. H. C. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 110-112, 2021.

SILVA, G. G.; SILVEIRA, J. R.; MARQUES, A. C. **Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores.** Pensar a Prática, v. 25, 2022.

SCHIAROLLI, G.; GOMES, N. M. Autopercepção de competência profissional de estudantes estagiários de licenciatura em educação física sobre a educação especial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 207-216, jan./jun. 2018.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 01, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 15 mar. 2024

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19119/2/Maria%20Cristina%20Dancham%20Sim%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 25 mar 2024.

SIMIM, M. A. M. Exercício, esporte e inclusão: a formação do profissional de educação física e o esporte adaptado. In: Noce, F. (Org.). **O profissional de educação física na área da saúde**. Belo Horizonte: EEEFTO, 2014. v. 1. p. 71-83.

TARDIF, M. *et al.* **Os professores face ao saber**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: Claud Kreuch. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PAULINO, M. S. C. Formação inicial, saberes docentes e sua importância na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 06, pp. 102-125. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-inicial>.

PRAISA, J. L. S.; ROSA, V. F. Formação Inicial de Professores para Inclusão: das Exigências aos Subsídios Teóricos e Práticos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 5, p. 440-447, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4543>.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão Escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p. 876-889, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. S. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Revista Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27184, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27184>. Acesso em: 9 mar. 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, iremos apresentar nossas considerações frente à pesquisa realizada sobre a formação na perspectiva inclusiva de docentes de Educação Física. Para tanto, nosso debate será ancorado nos três estudos desenvolvidos, uma vez que, essa dissertação foi construída adotando o modelo escandinavo, onde em suas nuances, os estudos tiveram suas próprias conjunturas teóricas, os próprios métodos específicos, e que contribuíram para responder questionamentos que perpassam desde o objetivo geral até os específicos.

Dessa forma, construímos essa dissertação com base em uma análise abrangente e multifacetada, em que os dados de diferentes fontes caminharam por meio de um fio condutor que se manteve entrelaçado durante todo processo de pesquisa e elaboração dos estudos, que foi a formação de docentes e a inclusão. Todavia, as discussões fomentadas possuíam a finalidade de nos ajudar a responder nosso objetivo geral, sendo ele compreender as perspectivas dos docentes e estudantes universitários sobre a formação pedagógica em temáticas inclusivas nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Públicas de Minas Gerais.

De maneira geral, ao vislumbrarmos o desenho metodológico para a produção de dados nesta dissertação, nos deparamos com um longo percurso a fim de ampliarmos e aprofundarmos nosso entendimento acerca da problemática estudada, sendo assim, iniciamos na busca de entendermos as estruturas curriculares, onde os projetos políticos dos cursos de licenciatura em Educação Física, nos forneceu um entendimento sobre a presença ou não de disciplinas relacionadas à inclusão nas IES em Minas Gerais, assim como uma ampla análise de suas ementas e seus desdobramentos. Prosseguimos com a finalidade de ampliarmos nossos debates, buscando compreender também a percepção dos estudantes ao cursarem essa (s) disciplina (s) inclusivas durante o processo de formação inicial, em que nos permitiu vislumbrar um importante espaço de discussão, uma vez que, muitas vezes contrastam com as informações presentes nos PPC's e ementas das disciplinas, e que partir dos relatos dos estudantes, obtivemos *insights* sobre a compreensão e aplicabilidade dos conteúdos, além das experiências e aspectos da disciplina cursada. Por fim, para finalizarmos nossas análises, as professoras que ministram as disciplinas de temática inclusiva dentro dos cursos de licenciatura em Educação Física nos auxiliaram a compreender ainda mais sobre como se dá o processo de desenvolvimento dessas disciplinas, em suma evidenciaram suas perspectivas em

relação ao próprio processo formativo nessas temáticas, pontuaram sobre os métodos utilizados no desdobramento da disciplina que é responsável e, relataram como percebem a formação inicial dos estudantes em temáticas inclusivas.

Após essa visão geral, para esclarecer as movimentações que levaram à construção desta dissertação, apresentamos a seguir as considerações de cada artigo. Ressaltamos que esses artigos são complementares e nos auxiliaram a responder ao nosso objetivo geral.

No **primeiro estudo** “Disciplinas de temáticas inclusivas nos currículos dos cursos de Educação Física em Minas Gerais: Uma análise das ementas curriculares”, teve como objetivo identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais.

Neste estudo, encontramos como resultado a oferta de pelo menos uma disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física, algo que corrobora com o cumprimento das diretrizes legais instituída por documentos normativos tanto da área específica Educação Física, como também para a Educação. Constatamos também a limitada oferta de disciplina obrigatórias que realizam a discussão dessas temáticas e nenhuma de forma optativa/ eletiva nos cursos analisados, embora conseguimos identificar avanços na incorporação das dimensões sociais, culturais e educacionais nos currículos, ficou evidenciado nas análises, referências e discussões pautadas em questões fisiológicas e biodinâmicas, ainda ancorado no modelo médico da deficiência.

Consideramos preponderante a ampliação na oferta dessas disciplinas de temáticas inclusivas de forma obrigatória e optativa/eletiva, além disso, é fundamental aumentar o tempo destinado a essas disciplinas, uma vez que identificamos uma baixa carga horária direcionada aos debates sobre esses temas. Por fim, torna-se crucial que se realize um aprofundamento nos aspectos que perpassam a construção do currículo, a fim de introduzir discussões para além dos aspectos biomédicos tão presentes em nossas análises, além claro, propiciar uma formação onde os conteúdos relacionados às temáticas inclusivas sejam trabalhos na perspectiva da infusão curricular, de modo que perpassam por todas as disciplinas do curso de formação.

Com intuito de aprofundarmos no entendimento dessas disciplinas no processo de formação dos estudantes, realizamos um **segundo estudo** “Disciplinas de temáticas inclusivas: Compreensão dos estudantes em formação dos cursos de Educação Física” em que tivemos como finalidade, perceber a partir da ótica dos estudantes em formação dos

cursos de Educação Física, os conhecimentos relacionados às temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada (s).

A partir das três categorias desenvolvidas nesse estudo, verificamos por meio da percepção dos estudantes lacunas inclinadas para a falta de interlocução com o cenário educacional, apontando que as discussões promovidas distanciam do contexto educacional, constatamos também, um vago conhecimento em relação aos debates sobre normativas e documentos legais relacionados aos aspectos inclusivos apresentados durante a disciplina. Consideramos como fundamental a importância de debates que aproximam do real contexto de atuação profissional, principalmente discussões que apresentem o cenário do público da Educação Especial nas redes de ensino, como forma dos alunos mobilizarem em busca de conhecimentos que propiciem uma formação inicial adequada para a promoção da inclusão, além do mais, é primordial a apropriação dos conhecimentos legais, como forma de uma atuação mais inclusiva e atenta aos direitos dos alunos com deficiência.

Os resultados também evidenciaram que os estudantes consideraram a carga horária direcionada para essas disciplinas como insuficientes, além de que, o seu desenvolvimento estava atrelado a um viés biofisiológico. Ressaltamos a urgência de uma profunda mudança na oferta dessas disciplinas, sobretudo, no que tange a carga horária direcionada para o seu desenvolvimento, é fundamental fomentar tais mudanças uma vez que está associado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos estudantes em formação. Em relação ao desenvolvimento dessas disciplinas, enfatizamos a necessidade da ampliação de debates relacionados a esses conteúdos, em que aspectos da dimensão social carecem ser difundidos nos cursos de formação, o conhecimento de forma aprofundada por parte dos estudantes, contribui para uma formação sólida, alicerçada em fundamentos que favorecem a educação inclusiva.

O estudo também revela que, embora a pandemia de Covid-19 tenha trazido desafios para as experiências práticas previstas nas disciplinas, comprometendo parte do processo de aprendizagem, muitos estudantes consideraram importantes tanto a disciplina quanto as experiências relacionadas a temáticas inclusivas, expressando até interesse na busca de formação complementar e especializações relacionadas à essas temáticas com a finalidade aprimorar sua formação. Portanto, é imprescindível investir na formação inicial desses estudantes e proporcionar experiências na área da Educação Especial de forma que possam vivenciar plenamente esse processo, consideramos também a necessidade de um

maior campo de investigação a fim de entendermos o impacto na prática profissional dos docentes que não conseguiram ter experiências práticas em decorrência da pandemia.

Por fim, buscando ter uma compreensão ampla de todo o processo formativo, desde a disciplina de temática inclusiva que é ofertada pelas Instituições até a percepção dos estudantes ao cursá-la, nos debruçamos na compreensão do processo formativo das docentes que ministram essas disciplinas, dessa forma, em nosso **terceiro artigo** “Docentes do Cursos de Educação Física que atuam em disciplinas de temáticas inclusivas: Formação e práticas pedagógicas” tivemos como finalidade compreender a formação inicial e continuada dos docentes e como eles trabalham a disciplina de temática inclusiva nos cursos de Educação Física das Instituições de Educação Superior Pública da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG.

Os resultados deste estudo demonstraram que a formação inicial e continuada das docentes que ministram as disciplinas de temáticas inclusivas possui algumas fragilidades, sendo i) carência de disciplinas e experiências relacionadas a inclusão na formação inicial; ii) limitação na formação continuada em temáticas inclusivas. Nossa análise permitiu compreender que quando era ofertada a disciplina durante a formação inicial, as discussões eram voltadas aos aspectos biofisiológicos, além disso, apenas uma docente realizou sua formação continuada em temáticas inclusivas.

Sabendo dessa realidade, ressaltamos a necessidade das Instituições de Ensino Superior fomentar atualizações que debatam sobre essa temática, a fim de reduzir essa carência advinda muitas vezes da formação inicial e continuada, além de fortalecer o espaço de formação. Consideramos necessária essa proposta, uma vez que uma formação bem fundamentada e sólida favorece o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de desenvolver aspectos favoráveis para as práticas pedagógicas inclusivas por parte dos estudantes em formação.

No que tange ao desenvolvimento dessas disciplinas nos cursos de Educação Física em relação às suas abordagens, perspectivas e aspectos legais, destacamos alguns percalços como i) fragmentação e ênfase nos aspectos fisiológicos e; ii) carga horária insuficiente para aprofundamento dos conteúdos. Considerando os achados, torna-se fulcral fundamentar o desenvolvimento dessas disciplinas pautados numa perspectiva ampla e social, visando uma apropriação do conhecimento por parte dos estudantes que ultrapassem modelos médicos tão recorrentes na docência desse conteúdo, além disso, consideramos a necessidade de trabalhar os conteúdos inclusivos numa perspectiva

interdisciplinar nos currículos de formação potencializando a formação inicial, fornecendo um arcabouço teórico, metodológico e prático.

Refletir sobre os desafios do processo de formação de estudantes e docentes no que tange às temáticas inclusivas no contexto atual se torna urgente e necessário, com base nos estudos desenvolvidos, observamos como esses atores educacionais são/ sofrem influências durante o processo formativo, nesse sentido, evidenciamos a fragmentação da formação principalmente pela predominância de uma abordagem que visa apenas aspectos técnicos, característicos e biologizantes, que não é atenta ao reconhecimento das diferenças, tendo um reflexo direto tanto na ação como também na formação de docentes área de Educação Física.

Todavia, torna-se importante ressaltar que os desafios que envolvem o processo de formação são complexos e multifacetados, entretanto, pontuamos que os currículos dos cursos influenciam diretamente nas escolhas dos conteúdos a serem ensinados, refletindo de forma incisiva as prioridades e as perspectivas da instituição de ensino e consequentemente, reverberando na preparação dos atores educacionais para lidar com o público da Educação Especial. Desse modo, consideramos importante que essas disciplinas possam ser difundidas de maneira abrangente e crítica, perpassando aspectos que realmente contemplem debates que humanizam a preparação para a atuação profissional, preparação essa que deve estar alinhada com as diferenças que são presentes no contexto real de exercício da docência, e que estejam de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

Por fim, esperamos que os resultados desta pesquisa de mestrado possam contribuir para que questões referentes à formação de docentes de Educação Física e às temáticas inclusivas sejam cada vez mais difundidas e discutidas, tornando-se objeto de estudo em diversos campos. Podendo contribuir para o desenvolvimento de novos métodos e práticas pedagógicas que auxiliem docentes e estudantes a ampliarem seu repertório e exercerem práticas inclusivas em seus contextos de atuação.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: Fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre/RS, v. 19, n. 01, p. 117-137, 2013

ANTUNES, A. C. Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 138, p. 1-5, 1 nov. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd138/resolucao-03-87-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ARAÚJO, P. F.; SILVA, R. F.; SEABRA JR, L. **Educação Física Adaptada do Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução nº 7**, de 31 de Março de 2004. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid. Acesso em: 12 abr 2024.

BRASIL. **Resolução nº. 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e das outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, ed. 243, p. 49, 10 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/core/jornalList.action>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 30 de agosto de 2022. [Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 160, n. 166, p. 112, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/core/jornalList.action>. Acesso em: 16 mai. 2024.

CARDOSO, D. E. C.; ENS, R. T.; LIMA, T. V. Educação 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1327-1349, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.19>. Acesso em: 16 mai. 2024.

CARVALHO, R. A. ; NETO, A. S. Panorama da pesquisa sobre formação de professores no Brasil presente em periódicos da área de educação: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 5, n. 4, p. 106-118, 2018.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de educação física frente a uma realidade de inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 237-49, 2009.

COSTA, M.C.S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Acesso em: 20 de mar de 2024.

CHICON, J. F. ; PETERLE, L. L. ; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016.

DIAS, V. B. ; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. The qualitative research interview. **Medical Education**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Acesso em: 16 mai. 2024.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E.R.; BRITO, A.R.P. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Acesso em: 16 mai. 2024.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 08 mai. 2024.

FINOQUETO, L. C.; BERSCH, A. A. S.; RIBEIRO, C. B. Embates históricos em torno das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física: perspectiva de unidade da formação ou avanço da fragmentação? **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 2, n. 2, 2021.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p.387-404, 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FIORINI, M. L. S. ; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 183-198, 2018.

FURTADO, R. P. . **Novas diretrizes e antigos debates: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física–Resolução CNE/CES 06/2018**. In.: SOARES, M. G.; ATHAÍDE, P.; LARA, L. Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em, v. 40, p. 115-136, 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. In: GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009. p.1-158.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMEZ, J. G.; BARTOLL, O. C.; PUIG, M. M. The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, p. 467-484, 2015.

GONÇALVES, S. R. V. ; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897/4529>. Acesso em: 25 jun. 2018.

GIARETA, P. F. ; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023031-e023031, 2023.

GREGUOL, M. ; MALAGODI, B. M. ; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 33-44, 2018.

HODGE, S. R. *et al.* Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, p. 1-20, dez. 2017.

HONÓRIO, M. G. *et al.* As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em: 02 jul. 2018.

HUTZLER, Y.; BARAK, S. Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. **Research in Developmental Disabilities**, v. 68, p. 52-65, 2017.

LOTTERMANN, A. L. F. *et al.* Formação de professores de educação física para o trabalho junto de alunos com deficiência: contribuições do ensino, pesquisa e extensão. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 255-263, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P. J.; LILJEDAHN, M. Twelve tips for conducting qualitative research interviews. **Medical Teacher**, v. 41, n. 9, p. 1002-1006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>.

MAIA, F. E. S.; SILVA, S. V. ; PEREIRA, A. S. M. Crise estrutural do capital e Educação Física: embates sobre a formação docente. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.

MAIA, J. C. ; SACARDO, M. S. Contra-ataque histórico-crítico às Diretrizes de 2018: pela superação da reafirmação hegemônica dos grupos dominantes sobre a formação e intervenção em Educação Física. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 2, p. 610-629, 2022.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percorso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARTINS, J. P. O. **A formação de professores diante da educação inclusiva: uma análise curricular dos cursos de licenciatura em educação física das universidades públicas de Pernambuco**. 2019. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2019

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

MATOS, G. F.; CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P. Um conhecimento sobre a formação de professores de educação física na perspectiva inclusiva. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 15, n. 1, 2022.

MEDEIROS, Mônica Xavier. **As novas diretrizes nacionais para a formação de professores e o recrudescimento do neoliberalismo na educação**. Encontro Nacional perspectivas do ensino de história-perspectivas web, v. 11, nov. 2020. Disponível: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020>. Acesso em: 16 mai. 2024.

METZNER, A. C. ; DRIGO, A. J. Avanços e retrocessos das DCN para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021.

MUNSTER, M. A.; ALVES, M. L. T. Educação Física e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Brasil: Contrapontos entre Legislação e Produção Científica. **Revista da Sobama**. Marília/SP, v. 19, n. 2, 171-184, 2018.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PACHECO, J.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 619-27, 2017.

PEREIRA, Júlio E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-42.

PIRES, M. de A.; CARDOSO, L. de R. BNCC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300073&script=sci_arttext. Acesso: 16 mai. 2024.

POKER, R. B. ; VALENTIM, F. O. D. ; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia (School inclusion and initial teachers training: the perception of students graduated in Education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

RODRIGUES, Lucas Paula *et al.* Políticas de formação inicial docente em Educação Física no Brasil: uma revisão integrativa. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021.

ROSSI-ANDRION, P. ; VILARONGA, C. A. R.; MUNSTER, M.A. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: Análise da produção científica internacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e. 25056, 2019.

SANTANA, K. C. L. **Relação professor-materiais curriculares em Educação Matemática: uma análise a partir de elementos dos recursos do currículo e dos recursos dos professores**. 163f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2017.

SANTOS, M. R. **Educação Física inclusiva para alunos deficientes visuais: um olhar crítico sobre a proposta curricular do estado de Goiás**. 2021. 150 p. Mestrado em Ciências da Educação. Corporação Universitária de Humanidades e Ciências Sociais de Chile, Mineiros, GO, 2021.

SANTOS, P. W. **A formação dos professores de educação física na atuação com estudantes com deficiência**. 2023. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: Diretrizes Curriculares pós-1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549/16760>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SCHIAROLLI, Gustavo; GOMES, Nilton Munhoz; Both, Jorge. Autopercepção de competência profissional de estudantes estagiários de licenciatura em educação física sobre a educação especial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 207-216, jan./jun. 2018.

SCHMITT, Jessica Aline *et al.* Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19. jan./mar. 2015.

SILVA, L. S.; OLIVEIRA, G. S.; SALGE, E. H. C. N. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 110-112, 2021.

SILVA, O. O. N. A Formação e produção acadêmica na educação física adaptada: uma discussão à luz das diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 214, p. 10-23, 2019.

SIQUEIRA, D. S. **Educação física e inclusão: análise da formação inicial nas perspectivas do projeto pedagógico e dos discentes**. 2020. 98 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

SOBREIRA, V.; LIMA, S. R. ; PICCOLO, V. L. N.. A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 01, jan./mar. 2015.

SOUZA, M. S. FUCHS, M. M; RAMOS, F. K. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 17-29, 2014.

SOUZA, F. A. **Formação, educação física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

TINDALL, D. *et al.* Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: an Irish perspective. **European Physical Education Review**, v. 21, n.2, e p. 206-221, 2014.

ULIANA, M. R.; MÓL, Gerson de Souza. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Roteiro**, v. 46, 2021.

VENDITTI JR, R. **Autoeficácia Docente e Motivação para a Realização de Profissionais de Educação Física Adaptada**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

VICKERMAN, P.; COATES, J. K. Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 2, p. 137-153, 2009.

VIEIRA, A. F. B.; FREITAS JUNIOR, M.A. TESE EM ARTIGOS: POR QUE ESCOLHER E COMO FAZER?. In: MIRANDA, Oão Irineu de Resende; MOREIRA, Dirceia. **Cadernos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas**. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023. cap. 3, p. 58-79. ISBN 978-65-85725-62-0. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375488718_Tese_em_artigos_por_que_escolher_e_como_fazer. Acesso em: 5 jul. 2024

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

WOODRUFF, E.A.; SINELNIKOV, O. A. Teaching young adults with disabilities through service learning. **European Physical Education Review**, v. 21, n.3, p. 292-308, dec. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

APÊNDICE I

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)

Eu, “NOME DO RESPONSÁVEL DA IES/ COORDENADOR DO CURSO”, na qualidade de responsável pela “NOME DA INSTITUIÇÃO”, e do curso de Educação Física autorizo a realização da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: OLHARES DOS PROFESSORES FORMADORES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador mestrando MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA, sob a orientação da professora DRA. SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

(CIDADE), _____de _____de 2023.

Assinatura

(Carimbo)

* PREZADO (A), ESTA AUTORIZAÇÃO DEVE VIR EM PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO COLABORADORA, OU NO MÍNIMO COM CARIMBO IDENTIFICADOR.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: OLHARES DOS PROFESSORES FORMADORES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS**

Nesta pesquisa, pretendemos realizar uma busca ampliada acerca das IES Públicas (Estaduais e Federais) de Minas Gerais e posteriormente selecionar as IES que oferecem Cursos de graduação em Educação Física (habilitação em Licenciatura); identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais; Analisar e compreender a formação inicial e continuada dos professores formadores que ministram a disciplina de temática inclusiva nos cursos de educação física das instituições de ensino superior da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG; Averiguar, a partir da ótica dos alunos em formação dos cursos de educação física, os conhecimentos relacionados as temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada; Verificar a percepção de professores formadores e alunos em formação sobre os conteúdos referentes a disciplina inclusivas nos cursos de educação física das instituições de ensino superior da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG.

O motivo que nos leva a realizar tal estudo se justifica pela necessidade de investigarmos a formação de professores nos cursos de educação física em temáticas inclusivas no estado de Minas Gerais. Para tanto, nesta pesquisa será composto pelas seguintes etapas:

I) Pretende-se aplicar um questionário online estruturado com perguntas abertas e fechadas relacionadas a caracterização da amostra, formação do discente de forma a compreender sua formação profissional, II) Posteriormente será realizado uma entrevista online a fim de aprofundarmos nos conhecimentos envolvendo a formação na perspectiva inclusiva, assim como, sua atuação profissional ao ministrar tal disciplina, III) Por fim, aplicaremos um questionário estruturado online com perguntas abertas e fechadas para os alunos do curso de licenciatura em educação física que já tiveram a disciplina de temática inclusiva, visando analisar a percepção

A pesquisa será desenvolvida virtualmente, o questionário será elaborado na plataforma do Google Formulário, cujo link será disponibilizado aos participantes por e-mail. Pretende-se, do mesmo modo, realizar as entrevistas por meio de videochamada com os professores após todo o questionário ser respondido. Somente os que aceitarem participar da pesquisa, via aceite a este TCLE digital, deverão responder ao questionário e serão convidados, para uma entrevista com a finalidade de aprofundamento das respostas ao questionário.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: possibilidade de invasão de privacidade; divulgação de dados confidenciais; tomar o tempo dos sujeitos ao responder ao questionário/entrevista; interferência na vida e na rotina dos sujeitos, constrangimento. Para minimizá-los garante-se que serão tomados todos os cuidados para que os dados obtidos no questionário, entrevistas sejam utilizados somente para os fins desta pesquisa,

ficando a análise de dados restrita a estes instrumentos, o armazenamento dos dados obtidos no questionário e na entrevista, serão armazenados em dispositivos sem acesso à internet (pen drive ou hd externo). Além disso, o e-mail enviado para o professor terá uma cópia única (um remetente e um destinatário), estes dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger sua privacidade, para tanto o download dos dados será realizado diretamente em pasta específica do computador do pesquisador.

Com relação à interferência na rotina dos participantes, foram estipulados no cronograma quinze (15) dias para que o questionário seja respondido. As respostas a este instrumento poderão ser editadas e reformuladas por você a qualquer tempo, mesmo após finalização do período de realização das respostas estipulado no cronograma. Para evitar desconfortos, é garantida a liberdade de não responder questões - obrigatórias ou não - que sejam consideradas constrangedoras pelos participantes, tanto no questionário, na entrevista.

Com relação aos cuidados éticos, serão tomadas, ainda, as seguintes preocupações: o convite para participação na pesquisa por correio eletrônico será enviado somente ao destinatário, participante da pesquisa, para evitar a visualização por terceiros; antes de responder às perguntas do pesquisador, disponibilizadas em ambiente presencial ou virtual (questionário/formulário e entrevista), será apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua anuência; ao participante é reservado o direito de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos (tópicos que serão abordados) antes de responder às perguntas, para uma tomada de decisão informada, porém este acesso será fornecido somente após o seu consentimento. Necessário lembrar que autorizo também o uso da minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeos, fotos e documentos para serem utilizadas nessa pesquisa (entrevista). No mais, os dados dessa pesquisa obtidos por meio dos instrumentos utilizados (questionário e entrevista) serão guardados sob a responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Quanto às contribuições da pesquisa, consideramos que esta será fundamental para conhecer de modo mais aprofundado nos currículos sobre a formação na perspectiva inclusiva nos cursos de educação física em Minas Gerais, tal como analisar além da formação dos docentes que ministram essas disciplinas, como tais conhecimentos e práticas reverberam no processo da atuação profissional, na formação de professores.

Os benefícios indiretos da pesquisa incluem a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Outro benefício é o mapeamento da formação na perspectiva inclusiva na região pesquisada e um aprofundamento nas questões relacionadas ao processo de formação de professores e alunos, além de fomentar questionamentos sobre os conhecimentos acerca das temáticas inclusivas presentes no processo de formação.

Para participar deste estudo, realizado de modo virtual, você não terá nenhum custo e não receberá, igualmente, qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Além disso, você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você

não será identificado(a) em nenhuma publicação resultante deste estudo e seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento, realizado de modo digital, será arquivado/guardado no computador da pesquisadora responsável e uma cópia digital devidamente assinada pelo pesquisador será fornecida à você. Assegura-se que estes arquivos serão destruídos após o tratamento e análise dos dados e que não serão utilizados em outras pesquisas. Por fim, os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Ao preencher os itens abaixo você expressa a vontade de participar ou não da pesquisa e confirma que foi informado dos seus objetivos, de maneira clara e detalhada, e que teve esclarecidas todas as suas dúvidas. Está ciente de que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar. Declara que está de acordo em participar da pesquisa e que recebeu uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento. Fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para os pesquisadores.

ACEITO PARTICIPAR

NÃO ACEITO PARTICIPAR

Nome do Pesquisador Responsável e Orientadora: Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Avenida Governador Lamenha Filho, 988. Bairro: Feitosa. CEP:57043-000. Maceió/AL

Telefone: (82) 99989-0904

Email: soraya.santos@iefe.ufal.br

Pesquisador: Mestrando Márcio José Rodrigues da Silva

Telefone: (32) 99914-1239

Email: marcio.silva1@ufv.br

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO- DOCENTE (*GOOGLE FORMS*)

BLOCO 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO (NOME, IDADE, RAÇA/COR (COMO VOCÊ SE DECLARA...), ESTADO CIVIL, CIDADE, TELEFONE DE CONTATO, E-MAIL)

BLOCO 2-FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2. Qual sua formação acadêmica? IES e ano de conclusão
☐ graduação _____
☐ especialização _____
☐ mestrado _____
☐ doutorado _____
☐ outra. _____
3. Qual IES você trabalha? Há quanto tempo?
4. Qual o seu regime de trabalho na IES (20H/40H e DE)?
5. Exerce alguma outra função ou cargo para além da docência?
6. Há quanto tempo atua como docente universitário?
7. Em sua formação inicial foi ofertado alguma disciplina na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada de forma **obrigatória**? ()Sim. ()Não. Qual(is)_____
 E de forma **eletiva**? ()Sim ()Não. Qual(is)_____.
8. Fale um pouco sobre os conteúdos que foram ofertados na(s) disciplinas na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada durante sua formação inicial (objetivos/propostas das disciplinas, metodologias).
9. Em sua formação inicial foi ofertado Estágio Supervisionado obrigatório na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?
☐ sim ☐ não.
10. Você participou durante a pós-graduação de alguma disciplina na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada? () sim () não. Qual(is).
11. Fale um pouco sobre os conteúdos ofertados na(s) disciplinas na área da Educação Especial/ Inclusiva durante sua pós-graduação (objetivos/propostas das disciplinas, metodologias)

12. Participou de alguma formação complementar relacionada a formação na temática inclusiva nos últimos 5 anos? (cursos, palestras, rodas de conversa, mesa redonda)?
13. Participou de algum grupo de estudo e/ou de pesquisa na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada? Qual?
14. Você ministra disciplina (s) na temática inclusiva no curso de licenciatura em educação física? Se sim, qual o nome e objetivo dela (as)? Qual(is) período(s)?
15. Há quanto tempo ministra a disciplina na área Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?
16. Nos últimos cinco anos quais produções científicas você desenvolveu na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada (artigos científicos, Orientação de TCC, projetos de pesquisas, organização de eventos, dissertação, tese)?
17. Você aceita participar de uma entrevista online para aprofundarmos sobre algumas questões relacionadas à formação de professores de Educação Física? Se sim, coloque sua disponibilidade.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO-ESTUDANTES

BLOCO 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO (NOME, IDADE, RAÇA/COR (COMO VOCÊ SE DECLARA...), CIDADE, ESTADO CIVIL, TELEFONE DE CONTATO, E-MAIL)

BLOCO 2- FORMAÇÃO

1. Qual curso e IES você está matriculado(a)?
2. Qual período você está matriculado?
3. Já cursou disciplina(s) na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada? Qual o nome dela(s)?
4. Como você avalia a organização pedagógica, metodológica, avaliativa e desenvolvimento da disciplina de temática inclusiva no período que você a cursou?
5. Como você observa a formação e didática do professor formador responsável pela disciplina de temática inclusiva? Acha que ele forneceu os subsídios necessários para sua atuação com esse público na Educação Básica? Por quê?
6. Teve alguma experiência com estudantes com deficiência (aulas, estágios, ambientes escolares) após cursar a disciplina? Se sim, os conhecimentos expostos pelo professor durante a disciplina foram resgatados em sua prática? Como?
7. Como você observa a formação em temáticas inclusivas considerando a disciplina que você cursou?
8. Você considera após cursar a disciplina de temática inclusiva que detém o conhecimento para trabalhar com todos os tipos de deficiência? Por quê?
9. Durante o período que você cursou a disciplina de temática inclusiva, você recorda de o professor ter trabalhado aspectos legais e documentos que abordassem sobre o direito da pessoa com deficiência? Fale sobre
10. Quais são os requisitos necessários para realizar a inclusão do aluno com deficiência? Você acredita que os conteúdos desenvolvidos na disciplina contribuíram para essa ação?
11. Considerando os conteúdos desenvolvidos pelo professor na disciplina de temática inclusiva, você se sentiu instigado em buscar cursos de formação sobre Educação Física Adaptada/Educação Inclusiva? Qual sua percepção sobre essas a importância desses conhecimentos?
12. Teria mais considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesse questionário.

APÊNDICE V

RESPOSTAS DOS DOCENTES

1. P1
2. P2
3. P3
4. P4

1. Qual sua formação acadêmica? IES e ano de conclusão GRADUAÇÃO: (Curso/ Instituição/ Ano) ESPECIALIZAÇÃO: (Curso/ Instituição/ Ano) MESTRADO: (Área/ Instituição/ Ano) DOUTORADO : (Área/ Instituição/ Ano)

1. Graduação: Educação Física/UFJF/2007; Mestrado: Educação/UFF/ 2010; Doutorado: Educação/UFBA/2023
2. Graduação em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON - 2005. Especializações lato sensu em: Educação Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 2007), Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho (UGF - 2007), Aspectos Metodológicos da Pesquisa Científica (UFJF - 2009), Atividade Motora Adaptada (UFJF - 2009) e MBA em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo (USP - 2019). Mestre em Educação Física na área de concentração Movimento Humano pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF em 2011 e doutora em Educação Física na área de Atividade Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP em 2016.
3. Lic. e Bach. Educação Física/UFV/2006
4. Graduação Em Pedagogia- USF-1998, Mestrado em Educação-UNICAMP- 2002, Doutorado em Educação: Psicologia da Educação-PUCSP- 2015

2. Qual IES você trabalha? Há quanto tempo?

1. IFSudesteMG/Barbacena, 8 anos
2. UFLA (substituição 1 ano e 6 meses)
3. IFSUDESTEMG campus Rio Pomba. 8 anos.
4. sou professora no Instituto Federal Sudeste de Minas- Barbacena, três anos e oito meses

3. Qual o seu regime de trabalho na IES

1. DE (DEDICAÇÃO EXCLUSIVA)
2. 40h
3. DE (DEDICAÇÃO EXCLUSIVA)
4. DE (DEDICAÇÃO EXCLUSIVA)

4. Exerce alguma outra função ou cargo para além da docência?

1. No momento não
2. Não
3. Atualmente não.

4. Não
- 5.

5. Há quanto tempo atua como docente universitário?

1. 13 anos
2. 16 anos
3. 13 anos
4. 20 anos

6. Em sua formação inicial foi ofertado alguma disciplina na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada de forma obrigatória?

1. sim
2. sim
3. não
4. não

7. Se a resposta anterior for sim, qual (is)?

1. Educação Física Adaptada
2. Educação Física Adaptada

8. E de forma eletiva?

1. não
2. não
3. não
4. não

9. Se a resposta anterior for sim, qual (is)?

10. Fale um pouco sobre os conteúdos que foram ofertados na(s) disciplinas na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada durante sua formação inicial (objetivos/propostas das disciplinas, metodologias).

1. Discussão sobre os tipos de deficiências, modalidades esportivas adaptadas, aulas práticas sobre esporte adaptado, dança em cadeira de rodas
2. A disciplina foi focada no conhecimento das deficiências, pois a disciplina foi ministrada por uma profissional com formação em Terapia Ocupacional, logo a mesma não tinha experiência na área da atividade física ou esporte.
3. Não tive disciplina, acompanhava projetos de pesquisa com Evelive e Paulo Lobato (natação para PC).
4. Atua com a disciplina pedagógica "Educação Inclusiva" em cursos de Licenciatura do IFSUDESTEMG. A disciplina em linhas gerais trata dos fundamentos da educação especial e das relações étnico raciais. Tem por objetivo traçar um panorama histórico da educação especial/inclusiva e refletir sobre as relações étnico raciais e estratégias de atuação.

11. Em sua formação inicial foi ofertado Estágio Supervisionado obrigatório na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?

1. Não
2. Sim
3. Não
4. Não

12. Você participou durante a pós-graduação de alguma disciplina na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?

1. Não
2. Sim
3. Não
4. Não

13. Fale um pouco sobre os conteúdos ofertados na(s) disciplinas na área da Educação Especial/ Inclusiva durante sua pós-graduação (objetivos/propostas das disciplinas, metodologias).

1. Não houveram aulas com esse conteúdo específico
2. Como me especializei na área da Educação Física Adaptada fiz diversas disciplinas, com atividades práticas de simulação de atividades adaptadas, bem como a observação e atuação em atividades reais com pessoas com deficiência.
3. Não tive disciplina
4. Não fiz pós graduação em Educação especial/inclusiva

14. Participou de alguma formação complementar relacionada a formação na temática inclusiva nos últimos 5 anos? (cursos, palestras, rodas de conversa, mesa redonda)?

1. Não
2. Sim
3. Sim
4. Não

15. Participou de algum grupo de estudo e/ou de pesquisa na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada? Qual?

1. Não
2. Sim... GEEFA, Grupo de Estudos em Educação Física Adaptada, que coordeno
3. Não
4. Participo como pesquisadora convidada de um grupo de pesquisa da UNIFSP-Guarulhos que tem como foco de olhar a educação inclusiva na escola pública

16. Você ministra disciplina (s) na temática inclusiva no curso de licenciatura em educação física? Se sim, qual o nome e objetivo dela (as)? Qual(is) período(s)?

1. Prática como componente curricular em EF Inclusiva, 8º período. Compreensão e vivências de ações docentes voltadas para uma Educação Física inclusiva. Discussão e elaboração de trabalhos práticos relacionados ao processo de ensino

e aprendizagem na Educação Física direcionado a: i) pessoas com deficiência; ii) educação de jovens e adultos, e; iii) educação em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnico distintos.

2. Sim. Educação Física e Inclusão, o objetivo é conhecer as principais deficiências e o aprendizado de adaptações e estratégias metodológicas para atender esse públicos. Bem como conhecer as leis e os processos em torno da inclusão.
3. Prática pedagógica da Educação Física inclusiva. Aproximar os alunos da licenciatura com a questão da inclusão, educação e educação física.
4. Ministro a disciplina Educação Inclusiva que tem por objetivos: possibilitar uma compreensão da situação atual da Educação Inclusiva: seus desafios e dificuldades; refletir sobre os desafios e dificuldades do educador frente às exigências da Educação Inclusiva; Refletir sobre As relações étnico raciais e sobre algumas estratégias de atuação A disciplina é oferecida no 6º período

17. Há quanto tempo ministra a disciplina na área Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?

1. 3 meses
2. 16 anos
3. 8 anos
4. faz três anos

18. Nos últimos cinco anos quais produções científicas você desenvolveu na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada

1. Orientação de TCC
2. Artigos científicos, Orientação de TCC
3. Orientação de TCC, Projetos de pesquisas, Organização de eventos
4. Artigos científicos, Orientação de TCC

19. Você aceita participar de uma entrevista online para aprofundarmos sobre algumas questões relacionadas à formação de professores de Educação Física? Se sim, coloque sua disponibilidade

1. Na questão 18 eu coloquei "orientação de TCC", no entanto, a resposta correta é nenhuma. Como adiantei por telefone, retornei recentemente do afastamento para qualificação e a disciplina já havia sido iniciada pela professora substituta e, acabou ficando sob minha responsabilidade, entretanto, essa não é minha área de atuação, não tenho estudos específicos sobre a temática. Tenho disponibilidade às quartas-feiras se, ainda assim, quiser aprofundar em alguma questão. Desejo sucesso com a pesquisa!
2. Sim
3. Sim
4. sim. Minha disponibilidade neste semestre é na quinta-feira na parte da tarde ou noite.

APÊNDICE VI

RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

5,7 e 8º Período (IFET 1 AO 19)

5,7,8,10º Período (UFV 20 AO 41)

1. Aluno 1
2. Aluno 2
3. Aluno 3
4. Aluno 4
5. Aluno 5
6. Aluno 6
7. Aluno 7
8. Aluno 8
9. Aluno 9
10. Aluno 10
11. Aluno 11
12. Aluno 12
13. Aluno 13
14. Aluno 14
15. Aluno 15
16. Aluno 16
17. Aluno 17
18. Aluno 18
19. Aluno 19
20. Aluno 20
21. Aluno 21
22. Aluno 22
23. Aluno23
24. Aluno 24
25. Aluno 25
26. Aluno 26
27. Aluno 27
28. Aluno 28
29. Aluno 29
30. Aluno 30
31. Aluno 31
32. Aluno 32
33. Aluno 33
34. Aluno 34
35. Aluno 35
36. Aluno 36
37. Aluno 37
38. Aluno 38
39. Aluno 39
40. Aluno 40
41. Aluno 41
42. Aluno 42

3. Já cursou disciplina(s) na área da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada? Qual o nome dela(s)?

1. Prática da Educação Física Inclusiva
2. Sim. Prática pedagógica da educação física inclusiva
3. Sim. Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva (3º período)
4. Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva
5. Práticas Pedagógicas da Educação Física Inclusiva
6. Práticas inclusivas e estágio inclusivo
7. Sim, Práticas Pedagógicas da Educação Física Inclusiva
8. Prática Pedagógica da Educação Física Inclusiva
9. Sim
10. Educação física inclusiva
11. Sim, Práticas pedagógicas inclusivas
12. Sim. Práticas da Educação Física Inclusiva
13. Práticas Inclusivas e estágio da mesma
14. Sim
15. Práticas Inclusivas e estágio da mesma
16. sim, edição inclusiva
17. Sim, Prática Inclusiva e Estágio Inclusivo
18. Práticas inclusivas e estágio inclusivo
19. Práticas pedagógica inclusivas e estágio inclusivo
20. Educação física adaptada I e II
21. Já sim. Na minha grade curricular constava as disciplinas de educação física adaptada I e II.
22. Já, educação física adaptada
23. Sim, Educação Física Adaptada I
24. Já cursei "Educação Física Adaptada I" e estou cursando "Educação Física Adaptada II" (Professor 1- G)
25. Sim. Educação Física adaptada I (pROFESSOR 2- L)
26. Sim - Educação Física Adaptada I e II. (pROFESSOR 3-C)
27. Educação Física Adaptada I, Educação Física Adaptada II
28. Educação Física Adaptada I
29. Educação Física Adaptada I e Educação Física Adaptada II
30. Sim. Educação Física adaptada I e II, Prática de ensino de adaptadas e uma optativa
Tópicos especiais - esporte: a criança com transtorno do espectro autista tea e atividade física, libras.
31. Adaptada I e II
32. Sim. Educação Adaptada 1 e 2
33. Sim, Tópicos especiais em Educação Física I e Educação Física adaptada I
34. Sim, adaptadas I, adaptadas II e uma sobre autismo
35. Educação física adaptada
36. Sim, Educação Física adaptada I, Educação Física adaptada II.
37. Sim, educação física adaptada 1 e 2.
38. Sim! Educação física adaptada 1 e 2
39. Sim, educação física adaptada I e II, Libras e módulo II da prática de ensino em Educação física adaptada
40. Ja sim, Educação física adaptada 1 e 2 e Libras
41. Sim educação física adaptada 1 e 2 e a prática de ensino sobre educação física adaptada, totalizando 3 matérias

4. Como você avalia a organização pedagógica, metodológica, avaliativa e desenvolvimento da disciplina de temática inclusiva no período que você a cursou?

1. Eu considero muito boa, mas que poderia ter tido mais experiências práticas com algumas deficiências, que geralmente nos deparamos no ambiente escolar, pois foi mais

- abordados deficiências físicas. Mas, em tese foi uma disciplina que abriu uma nova visão para o mundo trazendo conhecimentos que antes eu nem imaginava deter.
2. A professora que me deu aula nessa matéria foi excelente eu avalio muito bem ela, me explicou tudo direitinho tudo certinho, as atividades propostas tudo direitinho.
 3. A disciplina abordou esportes variados tanto os já adaptados, quanto os tradicionais mas visando que fosse como se para uma turma que houvesse um aluno deficiente, variando uma deficiência diferente para cada esporte, definido pela professora, para que todos vivenciassem como se também tivesse tal deficiência, como usando venda nos olhos, ou ouvidos tampados e silêncio, ou brincadeiras sentados. Senti falta de maior orientação sobre as deficiências e sobre os tratamentos para com os tipos diferentes de deficiência e para os demais supostos alunos para com seu colega deficiente, por mais que haja muitas particularidades a cada caso e indivíduo. Senti falta de ser fornecido também mais exemplos de atividades e/ou temáticas diferente das pensadas pelos discentes, algo mais feito pelo professor atualmente responsável pela disciplina. A escolha das deficiências podia ser mais conversada, pois alguns tiveram fortes dificuldades, principalmente com deficiência intelectual como autismo e TDAH, mesmo que fosse para definir que cada aluno trabalhasse com a deficiência que fosse ter mais dificuldade de elaborar alguma atividade.
 4. Muito produtiva, e muito interessante as aulas práticas, bastante lúdico, e com o intuito em leis e estatuto do deficiente
 5. Muito Boa, professor trabalha muito bem todos os temas
 6. Boa
 7. Foi de MUITO GRANDE aprendizado, tivemos a oportunidade de criarmos um “e-book” que nos ajudasse a identificar as deficiências e suas particularidades e nesse e-book ainda tínhamos algumas indicações de atividades que poderíamos fazer com cada uma dessas deficiências
 8. Foi muito boa na medida do possível, pois foi uma das disciplinas que eu mais consegui assimilar o conteúdo durante a fase de Pandemia
 9. Boa
 10. Entre os estágios a disciplina foi a 1ª assim abrindo o leque de entendimento e formas de abordagem com alunos que precisam de auxílio por determinada limitação.
 11. Didaticamente foi legal, porém, o que deixou a desejar foi a estrutura pobre do campus com materiais e espaços.
 12. Fiz on-line. Mas foi uma disciplina de grande proveito e avalio como bom os recursos pedagógicos.
 13. Teve uma boa organização e administração dos conteúdos ministrados
 14. Avalio como satisfatória
 15. Então dos alunos no qual conversei eles falam bem da metodologia do tema da disciplina onde vemos o lado das pessoas que não são incluídas dentro da sociedade
 16. muito importante para entender e saber conduzir as aulas
 17. Foi muito bem organizada, visando a importância de cada grau de deficiência, buscando trabalhar conteúdos de forma que incluísse essas pessoas na sociedade, no ambiente escolar e principalmente nas práticas de educação física.
 18. Boa
 19. Muito boa
 20. Acredito que foi bem pensada visto que uma é “continuação” da outra. Como a I foi em período remoto não pude ter a prática com PCDs e a II também o que pode ter sido prejudicial para nós alunos porém acho que a professora responsável conseguiu contornar a situação da melhor forma possível.
 21. Considero de boa qualidade, a estrutura da disciplina como um todo. Como ponto negativo, penso no fato de que a professora se perdia um pouco ao dar a teoria da temática, não no sentido de não saber a teoria, pelo contrário, ela perdia o foco pecando pelo excesso de informação. No mais, senti falta em ter contato com uma

- turma escolar, cujo um aluno com deficiência fizesse parte, vivenciando assim, o desafio de estruturar uma aula que abarcasse o todo. Geralmente esta professora trás alunos do APAE para que possamos ministrar as aulas. Apesar de serem diversas deficiências, considero a estruturação de aula para uma turma composta em 100% de alunos com deficiência, uma tarefa mais tranquila, do que quando se trata da heterogeneidade de pessoas com e sem deficiência.
22. Muito boa, professora com ótimo domínio do conhecimento e boa didática.
 23. Avalio como boa, está bem organizada, os conteúdos são relevantes, mas não concordo com a avaliação por prova.
 24. No que diz respeito a primeira disciplina, em que eu já cursei, foi importante para que inicialmente eu tivesse reflexões do ponto de vista mais humanista através de textos e discussões, no que diz respeito a inclusão do deficiente na sociedade. Apesar dessa discussão inicial, o resto da disciplina ainda teve caráter biologicista, pautando mais aspectos biomédicos do que sociais, o que na minha visão gerou uma certa defasagem nesse aspecto. No entanto, as aulas práticas dessa disciplina foram muito significativas, considerando que tivemos contato direto com deficientes e fomos tirados da nossa zona de conforto ao precisar planejar e executar planos de aula que envolviam a participação destes. Quanto a segunda disciplina, está sendo até então, uma discussão totalmente teórica e pautada no ponto de vista biomédico.
 25. Ruim. Quando eu fiz não tinha chamada, não tinha prova.
 26. Uma metodológica diferente, não sendo vista em outras disciplinas. Tendo auto avaliações ao invés de provas escritas. Além de muitas atividades práticas para atender diversas deficiências, buscando incluir qualquer um na atividade e com tecnologia assistiva.
 27. Excelente, abordando múltiplas individualidades físicas, cognitivas e psicológicas para desenvolvimento do ensino.
 28. Acredito que pela quantidade de horas que a disciplina oferta (60hrs), ela contempla de modo geral sobre essa temática, porém, de forma bem genérica passando brevemente por diferentes deficiências e suas características, processos históricos, modelos (biomédicos, sociais) e entre outros. Além da disciplina ser distribuída em teoria e prática, então tínhamos 2 aulas de teoria (discussões e debates) e 2 aulas de prática.
 29. Cada parte do período vimos um tipo de deficiência, realizavam-se discussões em sala e realizávamos aulas para estudantes do próprio curso, as avaliações eram por meio de autoavaliações, atividades em sala (rodas de conversa, palestras), planos de aula e prática pedagógica. Diante disso, acho que deveria apenas abordar de conteúdo mais prático e pedagógico, a distribuição de nota embolou tudo no final.
 30. Acredito que tenha sido muito boa dentro das possibilidades que a professora tinha.
 31. Eu cursei no período remoto, foi uma disciplina no meu ponto de vista superficial. A metodologia também, pois nós tinha que pesquisar um tipo de deficiência que a professora definia na aula anterior e gente tinha que levar o que a gente achou na próxima aula pra gerar uma discussão.
 32. Pedagógica: Apesar de ter muita prática nas aulas, em relação ao contato com os alunos e no diálogo para organizarmos as aulas, que foram pontos positivos. Senti falta da teoria para entender as múltiplas deficiências e sobre metodologias de ensino, mas foram só esses pontos que melhoraria, visto que o contato com os alunos e com a equipe multidisciplinar que tivemos foi muito bom para aprendizado. Avaliativo: por ser autoavaliação, percebi que muitos não levavam essa disciplina tão a sério, não estudando tanto como deveriam, pois sabiam que mesmo sem participar tanto das aulas, poderiam se avaliar positivamente.
 33. Achei muito interessante. A disciplina abordou tópicos de discussão essenciais, ao meu ver, para um docente em formação. Alguns temas, inclusive, com os quais eu não tinha familiaridade prévia.
 34. Muito boa

35. Boa, a oportunidade que temos de discutir sobre as deficiências e ainda lidar com as pessoas é ótima para nossa futura prática profissional, mas a educação física adaptada 2 é um pouco vaga, visto que não há práticas.
36. Acho que houve uma defasagem no ensino desta área, pois a metodologia da professora se embasavam na aula com perguntas sobre o que deveríamos fazer em certas situações, e desta forma por não termos certas experiência sobre a aula ficávamos perdidos. Da pra ver que a professora tem muito conhecimento acerca do assunto, porém a forma de transpassar o conteúdo acabava deixando vago, sendo um momento que elas não transpassavam as experiências já vivenciadas por elas e sim só a busca pela resposta certa sem termos um embasamento teórico e prático.
37. Eu gostei bastante da disciplina, a metodologia da professora foi focada na prática e depois debater sobre elas.
38. Excelente
39. Sem muita instrução
40. Achei as disciplinas em uma metodologia muito boa, extremamente participativa, infelizmente fiz elas no meio da pandemia, onde não podíamos estar dando aula, porém ela foi complementada totalmente com diversas formas diferente de aulas teóricas, palestras, filmes e discussões a respeito de vários assuntos do meio.
41. Tôi diferente, participativa no qual nós alunos éramos o centro do processo, foi uma matéria com muitas aulas prática

5. Como você observa a formação e didática do professor formador responsável pela disciplina de temática inclusiva? Acha que ele (a) forneceu os subsídios necessários para sua atuação com esse público na Educação Básica? Por quê?

1. Eu considero muito competente e com várias experiências para agregar ao nosso conhecimento. Forneceu muitos conhecimentos, mas devido a pouca experiências práticas com algumas temáticas ainda me sinto um pouco insegura. Por exemplo temáticas com inclusão de alunos com autismo e tdah poderiam ter sido mais abordados e não ter ficado nas deficiências físicas.
2. Sim. Pois ele conseguiu passar e retratar tudo para a gente é melhor forma possível
3. Senti falta de maior orientação sobre as deficiências e sobre os tratos para com os tipos diferentes de deficiência e para os demais supostos alunos de uma turma para com seu colega deficiente, por mais que haja mtas particularidades a cada caso e indivíduo. Também senti falta de maior orientação clara e elaborada sobre cada deficiência previamente aos discentes montarem seus planos de aulas.
4. Bastante cooperativa, e com força de vontade para se dedicar aos alunos prática e teoria da disciplina
5. Sim, pois além das aulas práticas e teóricas o professor trouxe palestras de professores em outras áreas da educação, além de professores da que atuam na APAE
6. Sim, era um professor que já trabalhava na área em um tempo considerável, tinha domínio muito bom do assunto e tinha projetos envolvidos .
7. Conduziu a disciplina de forma que conseguíssemos compreender toda a temática da disciplina, tenho certeza de que todos os que participaram dessa disciplina tem um bom norte para que possam atuar com esse público! Principalmente pelo fato de termos feito esse e-book que ainda temos acesso e podemos utilizá-lo a ilaquear momento.
8. Foi muito bom e sim, dividiu a turma em alguns grupos e fez com que fizessemos um e-book tratando todas as deficiências e alguns exemplos de aulas para cada deficiência como forma de avaliação e esse e-book com certeza vai nos ser útil um dia caso realmente formos trabalhar nessa área.
9. Formação ótima, sim professor muito bem capacitado

10. Apesar a disciplina ser ofertado no Ensino Remoto pela pandemia, acredito que faltou o momento prático mas além disso sim
11. Sim, pq as aulas foram bem dinâmicas e práticas.
12. Sim. A professora se mostrou muito competente e dominava o conteúdo.
13. Professor qualificado e com ótima didática
14. Acredito que sim só que a único impecílio foi a cursar a matéria durante a pandemia pois ficou um pouco engessado o método de aplicação das atividades ficando apenas no campo da teoria.
15. Uma formação muito boa, onde o professor domina a prática da disciplina
16. sim, acredito que com as informações aprendida em sala vai ajudar muito na prática,
17. Sim, por que ela usou várias formas que quebrasse qualquer paradigma de não seria possível incluir as pessoas com deficiência nas aulas.
18. Boa. Sim. As aulas por ele ministradas foram de suma importância para meu conhecimento sobre
19. Muito boa! Sim! Pois a partir do conteúdo apresentado na disciplina, tivemos uma experiência enriquecedora.
20. Sim, além de ser referência na área a professora sempre buscou trazer outros métodos para a sala
21. Como dito acima, a professora responsável tem domínio da temática, inclusive participei de outros projetos junto com ela, no começo da minha graduação e aprendi muita coisa. Senti falta do contexto escolar mais inserido na prática. Tudo sempre ficou muito no campo da imaginação, o que tornava um pouco confusa a tarefa, não atendendo as vezes a expectativa dela, e ao perguntar o que fazíamos de errado e qual precisava ser o raciocínio naquela circunstância, ela respondia com outra pergunta, o que por vezes não nos levava a lugar algum. Os meios para extrair de nós a solução do problema, não era eficiente e com isso ficávamos a mercer.
22. Muito boa, sim. A professora nos desafiava a pensar e criar atividades inclusivas.
23. Muito boa, sim, pois uma das principais cobranças foi a análise, o pensar fora da caixa e procurar as informações necessárias para a atuação.
24. Acredito que o professor responsável pela disciplina esteja capacitado para lecioná-la, talvez o que seja necessário sejam mudanças na forma de se abordar os conteúdos. Quanto ao que me foi fornecido, considero importante para um início de reflexão ao respeito da temática, mas não o suficiente para minha atuação profissional.
25. A professora responsável pela disciplina é totalmente competente no que se refere a embasamento teórico/prático sobre a temática. Entretanto ela não facilita a obtenção de informações e parece que ela quer que a gente já saiba de algo que na verdade deveríamos estar aprendendo.
26. Sim, sendo foco principal de estudo do professor e com experiências prévias em diversas áreas de atuação do professor de educação física.
27. O professor abordou múltiplas deficiências e individualidades, nos instigando a criar atividades que incluíssem todas as pessoas.
28. Como mencionado anteriormente pela pouca carga horária da disciplina que é oferecida, e pela magnitude da temática devíamos ter mais horas e mais disciplinas, aliás tem a disciplina 2 da mesma, porém, de 2 créditos. contudo, na minha experiência na disciplina, consegui identificar características de algumas deficiências, cuidados, estereótipos. Desta forma, subsídios necessários para a atuação com esse público de forma satisfatória e 100% não, mas permitiu possibilidades para trabalhar com este público para além de suas limitações, mas sim suas potencialidades.
29. A formação do professor é excelente e realmente ela tem muito conhecimento sobre o assunto mas as aulas foram muito pautadas nas condições da deficiência, mas pouco se abordava em perspectiva prática. A professora nos orientava a "pensar fora da caixinha", construir tecnologias assistivas, contudo, nunca houve uma aula prática ministrada pela própria professora e nenhum exemplo de tecnologia assistiva, para que

pelo menos a nível de formação, nos orientasse à pensar fora da caixa. Considero muito importante o nosso desafio de construção de aulas em Educação Física, em qualquer panorama, mas a construção de subsídios vai além da teoria, senti falta de manifestações práticas do próprio conteúdo pelo professor, antes de iniciarmos nesse percurso de realização de aulas.

30. Com certeza. Aprendi que na verdade não tem receita, querer encaixar pessoas com deficiência todos dentro de uma caixa não funciona é preciso conhecer o seu aluno para compreender suas especificidades para dar sua aula como com qualquer outro aluno que não tenha deficiência também, todos possuímos individualidades e elas devem ser respeitadas.
31. Não. Até por que eu estou na residência as duas turmas que ministrei aula tinha crianças com deficiência na primeira turma os dois alunos eles nem iam pra quadra. Na segunda turma os alunos já iam pra quadra mas a preceptora incentivava eles muito a participar da aula e a gente também quando fosse montar o plano de aula pensasse neles.
32. Sim, a professora é uma das referências na área, nos incentivava a trazer informações para discutirmos em aula, fazia com que procurasse nós resolver situações- problemas que ela trazia, levou palestrantes para abrir nosso leque de conhecimento. Só senti falta de mais teoria sobre os temas, visto que as aulas focavam muito em relatos e experiências práticas.
33. Definitivamente. A professora responsável pela disciplina apresentou bastante experiência nos assuntos abordados, e sempre respondia de maneira esclarecedora os questionamentos que surgiam por parte dos alunos.
34. Sim, a professora é muito
35. Sim, a união das aulas teóricas e práticas sem dúvidas nos ajudarão a ensinar todas as pessoas independente de suas deficiências.
36. Não, pois a professora apenas perguntava sem dar algum embasamento antes. Queria respostas corretas, sem dar um exemplo antes.
37. A professora tinha uma boa didática. Acho que ela ajudou na minha atuação com esse público pelas aulas práticas em que ela trouxe alunos da APAE para darmos aulas e no final de cada aula dava dicas de como melhorar e como incluir os alunos. Outra coisa, é que estudando pra concurso público eu vi muito que o aluno com deficiência deve "preferencialmente" estudar na rede regular de ensino. E acho que seria interessante a professora ter trabalhado na aula inclusão de um aluno com deficiência, que estuda em uma rede regular de ensino.
38. Sim! Porque era uma professora altamente capacitada para o desenvolvimento da disciplina com alunos PCDs. E também devido ao seu laboratório trabalhar com PCDs, desta forma acredito que foi satisfatório os subsídios oferecidos por ela.
39. Não fornecia informações suficientes, focando somente na criticidade por parte do aluno
40. Acredito que sim, mesmo sem termos essa parte prática direta com os alunos, foi feito uma dinâmica onde mostrávamos diversas formas de estarmos planejando e ideias de como se comportar nas aulas, que posteriormente no estágio nas escolas eu encontrando eu soube como lidar e o que fazer.
41. Não

6. Teve alguma experiência com estudantes com deficiência (aulas, estágios, ambientes escolares) após cursar a disciplina? Se sim, os conhecimentos expostos pelo professor durante a disciplina foram resgatados em sua prática? Como?

1. Sim. Muitos desses conhecimentos foram resgatados, eles se tornaram um ponto de partida para que eu pudesse trabalhar da melhor maneira. E outros conhecimentos foram adquiridos ao longo do tempo.

2. Sim. Já tive várias experiências com alunos autistas, consegui fazer ele participar das atividades pois ele não estava querendo, falando que não ia fazer porque estava com medo.
3. Ainda não tive.
4. Sim, sim, com práticas em esportes em eventos em escolas
5. Não
6. Sim, alunos com TDAH e alunos com alguma deficiência cognitiva. Tentei promover aulas adaptadas onde todos podiam fazer da mesma forma .
7. Sim, tive a oportunidade de fazer estágio na APAE de minha cidade. Sim os conhecimentos adquiridos na disciplina foram de grande ajuda, mas como sabemos a realidade é um pouco distante do que aprendemos na faculdade. O e-book foi de MUITO GRANDE AJUDA na hora da “prática”
8. Sim, fiz um estágio em uma APAE e sim, tive que resgatar os conhecimentos adquiridos nessa disciplina.
9. Não
10. Sim, através de visualização da deficiência em si e elaborar estratégias para incluir o aluno modo geral
11. Sim, no estágio! E sim! Estou usando bem dos recursos para adaptação das aulas. Tendo que também procurar recursos extra curricular para complementar o conhecimento.
12. Apenas deficientes mentais. Não tive aulas práticas mas fizemos um e-book com atividades e conceitos sobre as deficiências.
13. Sim, no estágio de inclusiva. Os conhecimentos passados pelo professor foram resgatados e de suma importância para o andamento do estágio
14. Sim, acabou ajudando, no modo de trato das pessoas e a paciência.
15. Não dentro do âmbito escolar mas sim familiar onde tenho prima de 2º grau com síndrome de down onde aprendi muito na convivência com ela dentro da família onde ela é muito querida e aceita dentro da minha família
16. Sim, entendendo a dificuldade do aluno e incluindo ele nas aulas e incluindo os alunos não deficiente a prática também
17. Sim, de forma de relatórios e preparação para as aulas.
18. Sim. Sim, foram bem úteis, pois me ajudaram a saber como agir
19. Ainda não
20. Não tive.
21. No começo da graduação, eu e mais alguns colegas de turma, ficamos a frente de um projeto de natação para pessoas com deficiência, tínhamos grupo de estudos com f sio terapeutas de uma faculdade privada de Viçosa, que t mb m atendiam no laboratório que ela supervisionava. Foi um projeto enriquecedor e que fazia muito bem ao alunos que participavam. O projeto parou devido a pandemia. Os cont  dos vistos na disciplina ajudaram no trabalho com os alunos, devido a compreensão das características de cada deficiência, levando sempre em consideração a individualidade de cada sujeito.
22. Sim, foram resgatado ,porém na prática nem sempre a teoria funciona.
23. O contato foi durante a disciplina, pois havia créditos práticos, foram resgatados e alinhados com os conhecimentos passados durante a disciplina.
24. Como dito anteriormente, durante a disciplina tivemos experiências significativas com esse público, e a práxis construída durante as aulas práticas, observando o que aconteceu anteriormente e projetando as próximas intervenções, foi significativa para lidar de forma mais congruente com essas pessoas.
25. Sim, nos estágios do ensino fundamental e educação infantil tive alunos com deficiência, e t mb m em colônia de férias. Os conhecimentos adquiridos foram muito importantes, principalmente na forma de olhar e entender a deficiência, compreender que cada um

- possui suas particularidades e especificidades. Um embasamento teórico e prático faz toda a diferença na hora de lidar com essas pessoas.
26. Não tive contato.
 27. Tive experiência na prática esportiva em aulas e treinamentos, em que os conhecimentos foram muito importantes para saber lidar com os alunos e planejar atividades com a cobrança adequada.
 28. As experiências que eu tive foi durante a própria disciplina com pessoas da APAE, após cursar a disciplina eu tive experiências em programas como a Residência Pedagógica, os resgatei principais que eu busquei, visto que, as pessoas com deficiências que eu tive contato até agora era deficiências de "graus/níveis menos severos", sem a necessidade de adaptações para participações de equidade entre os demais estudantes, porém, trouxe na minha percepção que algo que desconstruí durante minha formação que não devemos ter "dó/piedade" desses alunos, devemos lhes tratar como um estudante qualquer, devemos dizer não, devemos colocar limites, devemos mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma que os mesmos venha a atuar de forma crítica, reflexiva e com um posto de protagonista, assim, busquei não enxergar as limitações, mas para além disso.
 29. Não.
 30. Sim, durante a residência tive muitos alunos dentro do espectro Autista, no PELU pessoas com TDAH e utilizei de várias estratégias aprendidas nas aulas que tive.
 31. Sim tive o contato. Porém nenhum conhecimento foi resgatado
 32. Tivemos contato com os alunos da APAE nas aulas práticas da disciplina, os conhecimentos foram resgatados durante essas aulas, pois tínhamos um norte de como agir. Lembro que a professora falou que as vezes tratamos crianças com deficiência permitindo que elas façam tudo que queiram, mas temos que impor limites, para que elas saibam o que é certo ou errado, durante a aula lembro que um aluno cuspiu em mim e fui firme ao conversar com ela que isso não podia, mesmo ela ficando muito agressiva.
 33. Sim, tivemos experiência com indivíduos com deficiência durante a própria disciplina. A professora conseguiu um projeto com funcionários da APAE, onde deveríamos desenvolver e ministrar aulas para os alunos dessa instituição uma vez por semana. A partir dos conhecimentos estudados na disciplina, e com o auxílio da professora, senti que foi uma experiência enriquecedora, que com certeza agregou em minha formação.
 34. Sim, foram, só que foi um pouco difícil por conta que trabalhamos com um grupo coletivo da APAE
 35. Sim, tivemos a oportunidade de contato com as pessoas da APAE, demos aulas e participamos das aulas ministradas pelos nossos colegas.
 36. Tive contato no estágio, porém o único conhecimento resgatado foi perante a características de autismo, onde sei que não pode haver muitas informações nas atividades pois podem fazer com que eles se percam na atividade, e também questão de sensibilidade ao som que alguns autistas podem ter. Então com essas informações procurei procurar saber se a criança havia algum tipo de sensibilidade e fazer atividades com menos informações.
 37. Ainda não tive essa experiência.
 38. Sim! Tive um aluno de natação que tinha uma perna amputada. Os conhecimentos adquiridos pelas aulas de educação física adaptada, me deram um norte de como agir com meu aluno que possuía uma perna amputada, por ter que ajudar em outra mecânica de nado.
 39. Não.
 40. Como disse anteriormente, sim, tive que dar aula para uma aluna com síndrome de down, e diversas formas de como estar agindo ali com a aluna foi conversado e discutido em sala de aula.
 41. Sim, e os conteúdos apreendidos me facilitaram muito

7. Como você observa a formação em temáticas inclusivas considerando a disciplina que você cursou?

1. Eu considero que eu aprendi muito durante essas disciplinas, consegui adquirir uma nova visão da realidade. Além disso, considero que independente da nota máxima que se adquira dentro da disciplina, ainda será necessário buscar novas formas de se aprender mais. Mas com essa temáticas consegui ter um ponto de partida e começar a trabalhar com aulas mais inclusivas e que atendam a todos
2. A forma que a que a época minha professora dividiu foi muito boa foi dividido em vários temas, foram divididos em deficiências intelectuais, e entre outros.
3. Extremamente importante, além de ser muito interessante ampliando nossos bagagem de atividades a serem utilizadas futuramente, inclusive mesmo sem aluno deficiente, tanto pelas diferentes ludicidades e maiores chances de novidades aos alunos quanto pela importância de se abordar deficiências, e educar sobre, mesmo sem ter deficiente presente no contexto.
4. Muito importante não só como professor mas sim como pessoa e um bom cidadão.
5. Importante e necessária, todos profissionais da área precisam ter esse conhecimento para atender todas as pessoas e não excluir
6. Boa
7. Na minha opinião fomos “muito bem” formados nossas questões!
8. Acho boa, mas ainda sinto que posso aprender muito mais.
9. Muito boa
10. Boa.
11. Na graduação existe uma dependência desta matéria para se apoiar nessa vertente de ensino, porém, os poucos créditos desta matéria não consegue comportar a necessidade de trabalhar o ensino inclusivo nas escolas.
12. Boa
13. Como toda disciplina há prós e contras, a disciplina foi ministrado no período do ERE então perdemos a prática, mas o estágio foi presencial então supriu um pouco.
14. Acredita que ela tem uma importância interessante na formação do professor, e não podemos a ignorar.
15. Como próprio nome fala de inclusão das pessoas onde elas não são aceitas pela sociedade .
16. muito importante, essencial
17. Eu observei de forma profunda, uma vez que essa disciplina deveria ser oferecida para todos os anos de ensino.
18. Boa
19. De acordo com o conteúdo proposto, tivemos uma gama de materiais e aulas, que nos proporcionou uma vivência muito boa das temáticas inclusivas.
20. Ainda uma formação carente justamente pois não tive a oportunidade de fazer as aulas com PCD de fato
21. Levando em conta que muitos cursos não levam em conta a formação referente a este tema, acredito que a UFV até tem uma boa base. Eu adquiri um pouco mais devido ao período de estágio. Mas há alunos que relatam não compreender bem o assunto após a disciplina, então acredito que ainda há muito em que melhorar.
22. A formação é complexa e requer muito estudo.
23. Boa, pois após a disciplina temos uma noção base dos conhecimentos necessárias a prática.
24. Observo ainda uma formação de caráter biomédico, apesar da disciplina problematizar isso, e uma dificuldade de trazer o estudante para a realidade, visto que na educação pública existem diversas problemáticas que podem ser um fator adicional de dificuldades para a educação de deficientes, que muitas vezes não foram trazidos para

- a discussão em sala de aula. Me parece que faltou a visão de quem realmente esteve e vivenciou a prática profissional em uma instituição pública, sem contar que a maioria das aulas dialogavam mais com a área do bacharelado do que da licenciatura.
25. Muito importante, porém o conhecimento é raso.
 26. Eu não tive prática após a disciplina, acredito que foi uma base mais simples mas eu iria precisar reforçar muito mais os estudos na hora da atuação.
 27. As disciplinas que cursei, apesar de terem sido muito completas dentro da proposta pedagógica e da ementa, ainda não agregou muitos âmbitos da temática inclusiva.
 28. É uma formação que se restringe a parte de características, adaptações, cuidados, inclusão, mas pouco se vê questões como o paradesporto por exemplo.
 29. Muito vinculadas às características de cada deficiência, mas pouco pensadas no chão da escola. Se fala em inclusão, mas pouco realmente se pensa em conjunto com o aluno. Discutir filmes e temáticas relacionadas às pessoas com deficiência é importante, mas ainda mais importante é pensar em estratégias de inclusão, inclusive em perspectiva prática. Se ressalta em que não se deve pensar na deficiência, mas o que se vê é a reprodução de um ensino pautado em suas características e de pouca reflexão prática para além das aulas realizadas pelos próprios estudantes.
 30. Acredito que seja uma boa formação por termos uma professora referência na área, mas ainda pode melhorar, pois apenas as matérias que fiz não suprem todas as nossas necessidades para proporcionar aulas inclusivas, esses temas deveriam ser abordados em outras disciplinas também e não somente nas que fiz. Falta muito a parte prática para entrarmos em contato com pessoas com deficiência, no entanto, eu entendo a dificuldade da viabilidade disso, ainda mais que fiz as adaptadas logo após o período pandêmico.
 31. Muito superficial. E acho a mesma coisa esporte de aventura que deveria ter uma disciplina com esse conteúdo no curso.
 32. Não entendi bem essa pergunta.
 33. Considero de extrema importância. Acredito ser muito importante que nós, alunos da licenciatura, possamos ter o maior contato possível com as possíveis situações que a realidade docente possa apresentar.
 34. Muito boa
 35. Uma boa experiência.
 36. Acredito eu que essa temática é de suma importância, pois nas aulas muitas vezes o contato com o aluno com deficiência fica negligenciado de forma que somente o professor apoio interage com esse aluno, e desta forma o aluno acaba de fato não sendo incluído.
 37. Considero boa, mas acho que quem realmente quer seguir na área precisa buscar mais conhecimento.
 38. Não sei responder.
 39. Parecia utópico, porém necessário.
 40. Nós passamos por estudo de diversas necessidades especiais, mas acredito que não por todas.
 41. Na minha opinião muito boa, mas exige uma dedicação muito maior por parte dos alunos

8. Você considera após cursar a disciplina de temática inclusiva que detém o conhecimento para trabalhar com todos os tipos de deficiência? Por quê?

1. Não. Pois algumas deficiências não foram abordadas em tempo, devido a alguns problemas no andamento das aulas práticas. Devido a esse fato de tenho pouco conhecimento em determinados assuntos.
2. Com algumas deficiências sim outras eu teria um pouquinho mais de dificuldade mas tirando isso eu acho que eu me daria bem.

3. Definitivamente não. Conhecimento ainda raso, leigo, por mais que muito melhor do que antes da disciplina, principalmente pela pouca experiência.
4. Não, falta de prática
5. Sim, pois diante das aulas estão sendo abordados todos os temas e passando total conhecimento sobre a área
6. Acho que sim, tive todo o apoio necessário...porém precisaria de estudar mais um pouco .
7. Sim! Pelo fato de termos feito esse e-book e termos e adquirido um conhecimento amplo sobre as deficiências.
8. Com certeza, porém dependendo da quantidade de alunos que precisem de um olhar mais atento acho que precisaria de alguma ajuda para conseguir aplicar aulas de qualidade.
9. Não, pois o professor não consegue trabalhar e passar todo o conhecimento
10. Não, pela falta de modo presencial
11. Todas não!
12. Sim, na teoria. Falta vivência para que eu domine melhor.
13. Sim, mas é necessário e cabível mais conhecimentos
14. Não, pelo fato da disciplina ter sido feita no ensino remoto acredito que ficou algumas lacunas em determinados tipos de situações que possa vir a acontecer.
15. Sim, porque é uma área boa de trabalhar e também aprendemos com a convivência dessas pessoas com deficiência
16. não, tenho muito a aprender, acredito que a prática vai ajudar
17. Não, pois tem vários tipos de deficiência que não são abordados diretamente em sala de aula, mas seria importante fazer um curso especializado na área, para ter mais conhecimentos
18. Sim, por que com o que o professor nos passou, sabemos nos virar bem
19. Sim, pois tivemos uma disciplina onde foram trabalhadas várias situações onde desenvolvemos atividades para vários tipos de deficiência.
20. Não, acho que as aulas práticas fizeram falta e a carga horária pequena para englobar tanta informação.
21. Todos os tipos não, é um campo muito vasto de possibilidades, existem casos com graus diferentes, não tivemos contato com uma gama tão grande assim. Tivemos contato, em sua maioria, com os tipos de autismo, paralisia cerebral, Down e deficiência intelectual. Eu saio da graduação com recursos para desenvolver um trabalho, ou, ao menos com conhecimento o bastante para poder buscar mais informações de maneira eficiente, acredito eu.
22. Não, a disciplina nos dá uma noção básica mas só a prática mesmo que aprofundamos como lidar calmamente
23. Não, pois a disciplina não tem tempo para trabalhar tudo de modo aprofundo, somente nos dá uma noção básica que ajuda na prática mas não qualifica para trabalhar com todas as deficiências.
24. De forma alguma, o conhecimento da disciplina foi muito introdutório para isso. Mas considero que a disciplina foi importante para que eu chegasse a essa compreensão.
25. Não. No curso todo são apenas duas disciplinas de 2 créditos, ou seja, uma vez por semana. Não tem como aprender tudo. Vemos o básico de algumas deficiências, porém ainda é superficial.
26. Não, pois foram somente duas disciplinas e que foi separada em tópicos para poder observar tudo. Mas como foi pouco tempo, passou rapidamente nas deficiências mais ocorrentes.
27. Não detenho todos os conhecimentos.
28. Com certeza não. Porque não foram trabalhadas todas as deficiências, e as quais foram trabalhadas não eram tão aprofundadas pela questão de carga horária, seria

necessário uma formação continuada, ou mas abordagens sobre a temática durante a formação inicial.

29. Não. É necessário ainda pensar didaticamente o conteúdo e realmente de forma inclusiva, e não focada à deficiência. Mas deu uma base para entender a deficiência, alguns cuidados e olhar para essa parte de realmente todos estarem inseridos na aula, mesmo com a falta de uma base.
30. Todos não. Somente com a carga horária que tive durante o curso não é possível abarcar todas as deficiências, no entanto, entendo que caso eu venha a encontrar alguma especificidade que eu não esteja dando conta de trabalhar a ideia é estudar sobre e fazer o melhor que posso, o que não pode acontecer é privar o meu aluno de ter aulas de educação física por uma falha na minha formação.
31. Não. Pelo o que eu pude perceber na prática exige um pouco mais de aproximadamente da disciplina.
32. Todos os tipos não, visto que são pessoas então é muito subjetivo a manifestação de cada deficiência e de como aquela pessoa diante da sua deficiência. Exemplo pessoas com autismos, nem todas vão ter os mesmos comportamentos.
33. Acredito que não todos. Acredito que apenas um período estudando tópicos de inclusão não sejam suficientes para me preparar para lidar com todos os tipos de deficiência. Ademais, Acredito que justamente a aquisição de maior experiência prática nessa área deveria ser o próximo passo para garantir meu maior preparo.
34. Conseguiria trabalhar, só que algumas deficiências eu teria mais dificuldade.
35. Não, porque nenhuma disciplina consegue unir todo conhecimento sobre determinada área, são diversas deficiências, não é possível contemplar tudo em uma só disciplina.
36. Não, acho que é muito abrangente as características e dificuldades que devem ser observada em casa tipo deficiência, que não tenho conhecimento, mesmo fazendo matérias na área.
37. Acho que todos os tipos de deficiência ainda não, é preciso ter mais experiência na área e ter uma boa formação continuada.
38. Não! A disciplina da um breve conhecimento de como são as diferentes deficiências humanas. Acredito que para trabalhar com outros tipos de deficiência eu teria que estudar além daquilo que a disciplina oferece.
39. Não, como dito anteriormente, pareceu ser muito superficial.
40. Acredito que não, porem teríamos um bom caminho por onde começar.
41. Não tenho, mas a disciplina me deu uma introdução muito boa

9. Durante o período que você cursou a disciplina de temática inclusiva, você recorda de o professor ter trabalhado aspectos legais e documentos que abordassem sobre o direito da pessoa com deficiência? Fale sobre

1. Sim. Pelo que lembro foi trabalhado estatuto da pessoa com deficiência e LDB.
2. Sim . Ela passou um documento falando tudo sobre os direitos e os deveres das pessoas com deficiência, o que deveríamos fazer o que eles têm direito essas coisas em geral.
3. Sim. Foi abordado sobre como apesar da legislação, foi sendo absolutamente ignorado de maneira convencionada, além de discutido diferença de inclusão e integração. Também discutida as opiniões de separação de turmas específicas para deficientes, pensamos sobre quando um caso passa a ser necessitado disso em contraponto a perda da inserção desse deficiente nos contextos escolares mais comuns a maioria das pessoas principalmente nao deficientes. Ainda sim, me sinto meio vago nos assuntos, em quanto não é algo praticado.
4. Sim, como a maioria de leis em vigor e estatutos
5. Sim, o professor passou atividades para todos das turmas apresentar um seminário sobre direito da pessoa com deficiência.
6. Sim, documentos que exigem o apoio para o PCD , como adaptações entre outros .

7. Sim, falou sobre as leis que garante o acesso às escolas, que no momento eu não vou me recordar o nome.
8. Sim, mas me lembro vagamente, teria que recorrer aos estudos para poder falar com propriedade sobre esse assunto.
9. Não
10. Sim, sobre leis e regimentos de acessibilidade e oportunidades.
11. Sim, usamos materiais didáticos, livros e artigos.
12. Sim. A professora abordou leis, conceitos e atividades.
13. Sim, foi exposto uma lei que dá o direito da pessoa com deficiência tenha acesso a escola tradicional e os mesmos direitos e acesso a conhecimentos
14. Sim, lembro de termos como base a LDB.
15. Não me recordo
16. sim.
17. Não me recordo, mas provavelmente sim.
18. Sim. Foi bem explicado isso nas aulas
19. Sim, foram abordados aspectos legais, relacionados ao direitos dos alunos com deficiência.
20. Sim
21. Não me recordo. Se trabalhou, não deu muita ênfase.
22. Não abordou.
23. Sim, alguns direitos que as pessoas com deficiência detém mas nada muito aprofundado.
24. Não me recordo de ter tido contato com esses aspectos e documentos.
25. Não trabalhou nada disso.
26. Não estou lembrando se houve, mas provável que não.
27. Sim, foram abordados os direitos e deveres das pessoas com deficiência, como prioridades em locais públicos, de estacionamento, sobre como a infraestrutura urbana ainda não está 100% preparada para atender pessoas com deficiência, sobre acessibilidade em escolas, sobre como devemos nos referir a pessoas com deficiência e como devemos tratá-las.
28. Trabalhar diretamente não, mas discussões e debates durante a aula, surgia assunto semelhantes onde era mencionados, documentos como Estatuto da pessoa com deficiência, LDB. Mas não era algo planejado e específico para tal aula, e sim questões e dúvidas que havia a necessidade de tais ponderamentos.
29. De forma direta não, mas em suas falas foram expostos documentos como o estatuto da pessoa com deficiência, cartilhas. Utilizou-se de uma dissertação como ferramenta de cuidados relacionados à diferentes deficiências.
30. Sim. Foi abordado sobre os direitos da pessoa com deficiência e leis específicas como pra pessoas autistas entre outros. O ponto que mais me recordo é que até mesmo os direitos básicos às pessoas com deficiências são negados, como por exemplo se um local não tem rampa para pessoas com cadeira de rodas, seu direito de ir e vir foi negado.
31. Não lembro
32. Sim, abordou, mas não teve tanto aprofundamento nessas questões.
33. Não me recordo especificamente de discussões acerca de documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência. Mas acredito que as discussões sobre os direitos dessas pessoas foi abordada sim, porém talvez de uma forma mais geral.
34. Siimm
35. Sim, mas não recordo muito bem quais
36. Documento em si não lembro de ter trabalhado, mas lembro de terem falado sobre direitos que a pessoa com deficiência tem, lembro de terem falado sobre o direito que eles tem de ir em uma escola normal, e também dos deveres de o estado tem que proporcionar a inclusão destes alunos na escola.

37. Vagamente, me lembro dela ter comentado sobre algumas direitos.
38. Não! Não lembro a respeito dessa documentação
39. Nenhum momento.
40. Sim, tivemos diversas discussões sobre direitos e deveres, além de toda hora a professora estar relembando certos pontos durante as aulas seguintes.
41. Não lembro

10. Quais são os requisitos necessários para realizar a inclusão do aluno com deficiência? Você acredita que os conteúdos desenvolvidos na disciplina contribuíram para essa ação?

1. É necessário conhecer o aluno, conhecer qual deficiência ele tenha, qual nível da deficiência, quais dificuldades que ele possui, entre outros. Considero que contribuiu de uma maneira acentuada para essa ação.
2. Adaptar as brincadeiras, as atividades, ter a inclusão do aluno não a exclusão. Sim
3. Acredito sim. Principalmente as discussões sobre os direitos e sobre incluir de verdade, em "via de mão dupla", em vez de só integrar a uma sala de não deficientes em que só o deficiente é quem tem que se adaptar.
4. Ter uma graduação e uma especialização dentro do âmbito, com toda certeza
5. Os requisitos necessários é ter o conhecimento sobre a inclusão na aula para aplicar nas aulas e todos poderem participar sem que alguns alunos fiquem excluídos de determinada atividade por conta da sua deficiência.
6. Sim, acho que a inclusão ocorre quando a aula é igual para todos. Onde o aluno com deficiência é o aluno sem deficiência conseguem adquirir conhecimento e conseguem fazer a aula tranquilamente.
7. Incluir o aluno, de forma que ele se sinta parte da turma e não colocando atividades únicas e exclusivas para ele, mas sim algo que todos consigam jogar e brincar com as mesmas oportunidades. Acredito que sim, esses conteúdos foram bem trabalhados
8. Conhecimento e poder de improvisar, e acredito que em qualquer aula podemos incluir os alunos com deficiência.
9. Na minha perspectiva, não existe um requisito, o aluno tem que ter o máximo de inclusão possível. Não
10. Sim
11. Conhecer a deficiência, suas propriedades e o aluno. Sim! Contribuiu bastante.
12. Inicialmente conhecer a limitação do seu aluno, ter a conscientização dele e fazer um trabalho integrativo.
13. Conhecer a deficiência e saber abordar a mesma, assim como, lidar com o aluno. Sim, a matéria nos ensinou o básico.
14. Acredito que conhecer a deficiência e como abordar e em alguns casos uma sala adaptada dependendo da deficiência que ele possui. Sim.
15. Que os alunos são pessoas que precisam ser incluído dentro da sociedade para que o mesmo possa ser incluso na sociedade
16. inclusão, acredito que sim
17. Se colocar no lugar do próximo, como seria se fosse você o deficiente?! Sim, teve grande contribuição.
18. Sempre se reinventar. Sim
19. Ter a intenção de incluir-los, querer que todos participem. Sim, a partir do que foi desenvolvido na disciplina, temos essa capacidade.
20. Adaptação do espaço as vezes é necessária e a forma como o professor traz a aula para o resto da turma também. Acredito que contribuíram muito, já que realizamos planos de aula.
21. Requisitos são sua participação, sim contribuiu
22. Requisitos são sua participação, sim contribuiu.

23. Avaliar e observar os aspectos necessários à prática, depois escolher a melhor linha a se seguir, sim.
24. Eu acredito que necessita-se de acontecer uma mudança estrutural, desde as políticas gerais de como se lida com uma pessoa deficiente, até as políticas educacionais de como as instituições devem lidar com esse público, visando uma verdadeira inclusão, e não o que custa menos, ou é mais conveniente. A partir dessas mudanças, é importante alterações na formação curricular dos sujeitos graduandos em Educação Física, para que ocorra uma significativa mudança na educação inclusiva, é importante refletir acima de tudo sobre como nós como sociedade nos inserimos na vida do deficiente. Eu acredito que os conteúdos da disciplina contribuíram para que fosse colocada uma "pulga atrás da orelha", mas eu ainda estou longe de encontrar as soluções.
25. Olhar a pessoa e não a deficiência. Focar no que se PODE fazer ao invés de focar no que não consegue. Entender que uma mesma deficiência se manifesta de formas e graus e níveis diferentes em cada pessoa e que cada um irá se adaptar de um jeito. É importante entender a possível causa e fazer uma avaliação completa da pessoa. Eles podem fazer tudo, desde que adaptado a suas potencialidades. As atividades devem contemplar a todos os alunos e não haver separação.
26. Contribuíram sim, pois a visão que tinha era que a pessoa com deficiências precisava fazer atividades mais específicas, mas isso não é inclusão. A inclusão mesmo seria incluir a pessoa com deficiência nas atividades da mesma forma que outros participam, o ideal é pensar em formas de como ele poderia participar. Como por exemplo, tecnologia assistiva.
27. Os requisitos necessários são a criação de atividades que incluam todos, sem ser algo específico para a deficiência, para não ressaltá-la como o motivo da atividade, mas sim a atividade ser capaz de ser realizada por todos independentemente se possui uma pessoa com deficiência na aula ou não. Além disso, a fala também é muito importante para que o entendimento seja acessível para todos. Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas contribuíram para essa ação.
28. Conscientização da sociedade, inclusão de políticas públicas, e apoio da comunidade escolar e um certo conhecimento acerca das deficiências e suas características. Na minha percepção ela ajudou de certa maneira eu conhecer as deficiências e cuidados para tais planejamentos.
29. Entender o sujeito, suas individualidades, sentimentos, pensamentos e da turma/realidade que ele está inserido. Contribuíram para entender características das deficiências e pelo menos em panorama teórico expositivo, instigou a pensar em aulas que todos pudessem participar, cada um com sua particularidade.
30. Acredito que uma boa relação com a família, escola e professores, conhecer aquele aluno, conversar com ele e reconhecer suas especificidades. As disciplinas que cursei me ajudaram a entender que não há uma receita de bolo para proporcionar aulas inclusivas.
31. Conhecimento e informação. Não contribuiu.
32. Os conteúdos contribuíram, mas assim como todas as disciplinas temos que estar sempre em busca de atualizações sobre a temática abordada.
33. Acredito que o primeiro passo para uma abordagem com alunos com deficiência é estar à par das condições da deficiência do aluno, do seu histórico, descobrir se o aluno apresenta necessidades especiais. Em outras palavras, acredito que o mais importante inicialmente é conseguir o máximo de informações acerca dos alunos, para que possamos entender suas necessidades individuais, e podermos montar um planejamento de aula com base nessas descobertas. Acredito definitivamente que os conteúdos abordados na disciplina contribuem para isso.
34. Primeiramente é saber a deficiência e suas limitações, uma anamnese, para assim dar continuidade. Sim os conteúdos contribuíram

35. Nós temos que saber tratar todas as pessoas com deficiência igualmente a todas as outras, além disso ficar atentos a todos os cuidados com essas pessoas para que não se machuquem, não sejam excluídas. Sim, creio que os conteúdos passados pela professora juntamente com as aulas que ministramos ajudaram a termos uma ideia melhor e como lidar com cada deficiência ensinada.
36. Eu acredito que a inclusão vai além dos alunos estarem inseridos em escolas tradicionais, é de fato fazer que eles se sintam incluídos não deixando largados com professores apoios que é o que muitas vezes ocorrem, acredito que o professor deve buscar metodologias e estratégias para que o aluno seja incluído de forma mais natural nas atividades. Questões de estruturas também devem ser pensadas para que as crianças possuam mais autonomia.
37. Incluir o aluno na atividade juntamente com a sua turma, tentando adaptar a brincadeira para incluir o aluno sem segregar ele dos demais alunos. Conversar com a turma sobre a inclusão, respeito e cooperação. Dar apoio moral ao aluno e se precisar algum apoio físico.
38. Não tratá-lo de forma diferente dos outros, adaptar atividades caso necessário, para que todos possam participar, e promover a inclusão de todos durante a realização das aulas. Acredito que sim, os conteúdos da disciplina nos propuseram isso.
39. Tratar os alunos com as mesmas oportunidades, conscientizando a todos sobre as oportunidades é como estas devem ser em equidade. Os conteúdos contribuíram um pouco para adquirir esta visão
40. Nós durante a pandemia não fizemos nenhuma dessas atuações diretas nas disciplinas da educação física, porém na disciplina de libras, nós tivemos um trabalho, onde no meu grupo, nós fizemos uma página no Instagram a respeito de educação física para gestantes surdas.
41. Sim

11. Considerando os conteúdos desenvolvidos pelo professor na disciplina de temática inclusiva, você se sentiu instigado em buscar cursos de formação sobre Educação Física Adaptada/Educação Inclusiva? Qual sua percepção sobre esses a importância desses conhecimentos?

1. Sim. Pois devido ao interesse por esse assunto, busquei realizar cursos complementares de educação física inclusiva. Esses conhecimentos nós promovem uma visão ampla que nos possibilita trazer aprendizado para todos, independente de qual deficiência ele tenha. Pois, todos possuem direito de terem educação.
2. Sim. Eu gostaria muito de focar mais na parte intelectual como TDAH, autismo. Vai ser muito bom ter um conhecimento a mais sobre isso pois hoje em dia falta muito profissional para trabalhar com essa deficiência intelectual. Muitas das vezes fala que a criança não tem capacidade não tem nada mas nunca teve a paciência de tentar ajudar no máximo
3. Respeito, acho realmente muito importante, e as vezes até nobre, generoso, por parte de quem atua com esses conhecidos, mas não acho me sinto confortável, nem instigado, pela área.
4. Sim, pra conhecimento e ajuda aos alunos com deficiência no âmbito da licenciatura
5. Ainda não busquei cursos de formação sobre Educação Física.
6. Percebo que há uma grande necessidade de saber trabalhar com esse tema, até o momento não tive tanta curiosidade em procurar, mas sei que é muito necessário.
7. Sim, apesar de ser um público mais "complicado" de lidar por questões óbvias, sabemos que a realidade das escolas nos apresentarão mais dificuldades e ter mais vivências e mais conhecimentos podem nos ajudar nessas questões
8. Sim me instigou, mas acho que se tivesse alguém na minha família ou mais próximo a mim que apresentasse alguma deficiência isso me instigaria mais, por falta de

proximidade e por não ser o meu foco acabei deixando um pouco de lado depois esse interesse.

9. Não
10. Sim, tive de buscar conhecimento
11. Sim! Sou monitor da matéria e vou defender meu TCC na área.
12. Sim. A inclusão é algo que todos deveriam praticar e por isso, conhecimento nunca é demais.
13. Sim, a disciplina foi instigante e me fez buscar mais informações sobre o tema, mas nenhum especialização no momento
14. Não. Mesmo não me sentindo instigado a procurar mais conhecimento, sei que é de suma importância para sermos um docente mais competente e saber se portar em certas situações.
15. Sim para ter melhor conhecimento dentro da área e ser um melhor profissional
16. sim,
17. Não, mas sim quando eu concluir minha formação, pois é uma área que não requer muitos profissionais e esses alunos acabam sendo prejudicados.
18. Sim. O tema é de suma importância pra formação. Pois é uma realidade nossa
19. Não, mas acho de extrema importância a melhor capacitação.
20. Pessoalmente tive interesse em pesquisar mais sobre, porém formação não já que é uma área que profissionalmente não é minha prioridade.
21. Não, mas acho de suma importância que todos tenham o conhecimento
22. Não, mas acho de suma importância que todos tenham o conhecimento.
23. Não, são importantes mas não é a área com a qual quero trabalhar mas acredito que com a formação da disciplina tenho a base se precisar desses conhecimentos, ainda que tenha que aprofundar os conhecimentos se for o caso.
24. Totalmente, a disciplina foi importante para compreender o quão pouco eu sei sobre o assunto, e o quão pouco se tem historicamente refletido sobre essas problemáticas (em contexto geral). A maior contribuição da disciplina foi realmente despertar essa inquietação, em buscar aprofundar nesses conhecimentos.
25. Sim. É uma área muito desafiadora, mas muito importante de ser entendida. São conhecimentos que vão ser requisitados em algum momento da nossa trajetória profissional e também pessoal. Poder lidar e ajudar as pessoas com deficiência de forma assertiva é muito importante para o desenvolvimento das mesmas.
26. Não fiz pesquisas ou cursos para formação dessas áreas, os estudos que fiz foram somente nas disciplinas da graduação.
27. Não busquei me aprofundar mais, pois segui outros caminhos profissionais. Porém, esses conhecimentos são muito importantes pois em todas as áreas de trabalho podemos conviver com pessoas com deficiência.
28. Sim, realizei alguns cursos no Impulsiona, e estudos e pesquisas científicas em relação a temática principalmente sobre o paradesporto e escola. Acredito que pouco se vê na formação inicial questões relacionados a essa temática, logo, pouco se vê sendo tratada pedagogicamente no contexto escolar, ou seja, se eu que estou nesse processo formativo em 2023 e à pouco embasamento, disciplinas e discussões acerca desse contexto, pensa em um professor formado a + de 30 anos que já atua na escola a 28 anos, sendo que em sua época pouco ou nem se tinha discussões em torno disso, e ainda para complementar tem lacunas em sua formação continuada, temos um problema gigantesco, onde o mesmo possivelmente pode trazer nomenclaturas em desuso, reproduzir lógicas excludentes, enxerga a deficiência e não o sujeito. Então, acredito que a importância e principalmente ter essa percepção básica do respeito e empatia do mesmo.
29. O que mais me motivou foi pensar em aulas que não se destacassem o sujeito, seja com deficiência ou sem, mas que todos estivessem inseridos na aula. Busquei muitos relatos de experiência para entender como diferentes pessoas entendiam e construíam

o conhecimento no ensino escolar em que lógicas excludentes não seriam reproduzidas.

30. Confesso que gostaria de ter tempo para realizar cursos sobre a temática, devido a correria da vida acadêmica ainda não consegui, pensei também sobre entrar no grupo de estudos para trabalhar com pessoas com deficiência e principalmente com o autismo, mas nesse momento estou priorizando finalizar algumas outras demandas. Acredito que conhecimento nunca é demais, principalmente se esse conhecimento vai auxiliar na democratização das aulas de educação física.
31. Não me sentir instigada. Só na prática eu pode perceber e importância desse conhecimento além do que é realizado na formação inicial.
32. Sim, nossa sociedade é formada por pessoas com deficiência(PCDs) e precisamos estar capacitados para buscar melhores formas de facilitar o conhecimento para as PCDs e inclui-las na sociedade.
33. Me senti instigado a cursar mais disciplinas relacionadas ao tópico. Tanto que no período atual estou cursando Educação Física adaptada II e Tópicos Especiais em Educação Física II. Acredito que quanto mais contato eu tiver com disciplinas relacionadas a esse tópico permitirão me tornar um profissional mais completo.
34. Siimm, tanto que agora eu faço parte da equipe do LEP.
35. Sim, creio que é de extrema importância pra o curso de licenciatura que os discentes estejam entendidos sobre o máximo de deficiências possíveis, de forma que possamos dar aulas para as crianças de forma que contemple todas as suas necessidades
36. Sim. Como dito anteriormente achei um pouco vago o conteúdo da matéria, tenho uma imensa vontade de aprofundar na temática. Acho que é de suma importância para dar um ensino de qualidade para os alunos possam de fato se desenvolver e ser incluídos de forma que todos percebam que não distinção, acho que é uma temática que é muito negligenciada tanto no ensino quanto também na sociedade como um todo.
37. Na época sim, eu achei interessante e pensei em seguir nessa área. Mas depois de um tempo fui seguindo por outras áreas, hoje estou dando algumas aulas no estado enquanto termino a graduação. Acho muito importante, é muito bom ver aulas em que acontece essa inclusão do aluno, e hoje como estou pensando seguir na área escolar, acho que é importante pra mim procurar mais conhecimentos a respeito do tema.
38. Não! Eu tenho foco em trabalhar com doenças crônicas, desta forma meus esforços e investimentos foram dedicados a essa área de conhecimento. Entretanto, reconheço a importância dos conhecimentos adquiridos na disciplina de educação física adaptada, pois os mesmos contribuíram para uma formação sem preconceitos ou medo de trabalhar com pessoas com algum tipo de deficiência.
39. Não me senti, porque ficou tudo meio fragmentado, mas entendo importância da discussão.
40. Tive certas ideias em seguir certos pontos, porem nunca cheguei a fazer devido a situação onde encontrávamos, e posteriormente a volta de antigos projetos onde já estava incluído e não conseguir nem ir atrás de colocar as ideias adiante.
41. Sim, pois é muito triste ver pessoas impedidas de realizar educação física apenas por causa de alguma deficiência, fazendo com que a deficiência seja mais importante do que a pessoa

12. Teria mais considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesse questionário?

1. Acredito que procurar cursos complementares e se especializar nessa área seja de extrema importância. Pois, o que mais é visto em escolas são professores despreparados para trabalhar aulas inclusivas que atendam à todos.
2. Não
3. Não
4. Não

5. Não
6. Acho que não
7. Não
8. Qual seria a minha motivação para me tornar professor e onde que o conhecimento sobre como lidar com alunos deficientes poderia ajudar na minha formação. E por quê?
9. Não
10. Não
11. Não!
12. Não
13. Não
14. Não.
15. Não nenhuma
16. não tenho respostas
17. Não que eu me recorde.
18. Não
19. Não
20. não
21. Acho que é interessante entender também, o grau de interesse dos estudantes para com este assunto. Pois acredito que o engajamento dos futuros profissionais de educação física, diante do tema, influencia na qualidade da aula e no trabalho feito pelo professor.
22. Não
23. Não
24. De maneira geral, é isso.
25. não.
26. Talvez perguntar para os voluntários da pesquisas se eles tinham uma visão de educação física de inclusão diferente do que eles viram nas aulas.
27. Em todas as disciplinas da Educação Física deveriam haver uma parte na ementa em que se aborda a deficiência, não só em disciplinas específicas. Pois na fisiologia, nos esportes tradicionais, no crescimento e desenvolvimento humano, entre outras, a deficiência faz parte, porém não é trabalhada no currículo.
28. Não.
29. Não.
30. Não
31. não
32. No momento não.
33. Não, acredito que o questionários abordou perguntas bastante interessantes.
34. Tenho não
35. Não
36. não
37. Bom, vendo as reuniões de módulo na escola percebi que os alunos que tem laudo médico não podem ser reprovado. Não tenho uma opinião formada sobre isso mas num primeiro momento achei esquisito esse tipo de tratamento, talvez fosse necessário conhecer um pouco mais de cada aluno pra poder opinar.
38. Não!
39. Se tava exista alguma didática específica para cara quadro é condição, e se é possível enquadrá-la no cronograma das disciplinas.
40. nao
41. não

APÊNDICE VII**CATEGORIAS DESENVOLVIDAS- ESTUDANTES**

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA Título da categoria, criado ou gerado a partir das falas dos participantes) Ex: Categoria 1 (1,3,4,5,6,34,...)	CATEGORIA FINAL Aglutinação das categorias intermediárias, criando ou gerando um título a partir da fala dos participantes Ex: Categoria F1 (1 e 3)
1- poderia ter tido mais experiências práticas com algumas deficiências (1IFRP)	1) Abordagem, estrutura e lacunas nas disciplinas de temáticas inclusivas (1,3,5,6,8,9,10,11,12,13,32,16,17,18,21,22,24,31,33,34,35,39,50,53,55,59,64,69,106,110,114,115,116,119,120,122,124,131,132,134,135,136,137,138,139,140,143,145,178,181,216 2) Ênfase na deficiência e subjetividades: 3,4,6,10,19,24,20,30,31,34,35,40,41,42,54,56,60,75,88,98,99,103,117,118,119,123,130,138,163,168,169,170,174,175,177,180,182,183,184,185,191,215 3) Processo de ensino do docente (didática, avaliações): 15,28,32,33,35,36,37,43,44,51,52,53,58,59,65,66,69,70,71,72,80,126,185 4) Relação teoria e prática no contexto educacional 49,114,118,171,179,186,195,209 5) Reconhecimento da disciplina para/na formação: 104,105,108,111,135,164,165,166,167,172,174,188,194,198,199,20,203,204,205,210,211,212,213,217,219, 6) Experiências formativas na e para além da disciplina (18,45,46,61,62,67,73,74,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,90,91,92,93,94,95,99,100,101,102,109,112,121,125,127,144,146,164,190,197,208,212,214 7) Impacto da disciplina para a prática profissional na atuação com o público da educação especial (2,4,6,16,21,39,57,79,89,96,113,129,133,141,142,144,146,187,190,192,193,194,196,200,202,203,206,207,208,218 8) Conhecimento acerca das normativas legais (68,147,148,149,150,151,152,1	CATEGORIA 1: 1,8,9 CATEGORIA 2: 2, 3,4

	53,154,155,156,157,158,159,160,161,162,163 9) A disciplina no contexto pandêmico e seus impactos (7,11,29,38,47,48,107,128,189,	
2- uma disciplina que abriu uma nova visão para o mundo trazendo conhecimentos que antes eu nem imaginava deter (1IFRP)		
3- abordou esportes variados tanto os já adaptados, quanto os tradicionais mas visando que fosse como se para uma turma que houvesse um aluno deficiente (3IFRP)		
4- senti falta de maior orientação sobre as deficiências e sobre os tratamentos para com os tipos diferentes de deficiência (3IFRP)		
5- Senti falta de ser fornecido também mais exemplos de atividades e/ou temáticas diferentes das pensadas pelos discentes, algo mais feito pelo professor atualmente responsável pela disciplina (3ifrp)		
6- oportunidade De criarmos um “e-book” que nos ajudasse a identificar as deficiências e suas particularidades (7IFRP)		
7- pois foi uma das disciplinas que eu mais consegui assimilar o conteúdo durante a fase de Pandemia (8IFRP)		
8-a disciplina foi a 1ª assim abrindo o leque de entendimento e formas de abordagem com alunos que precisam de auxílio por determinada limitação (10IFRP)		
9- deixou a desejar foi a estrutura pobre do campus com materiais e espaços (11IFRP)		
10-visando a importância de cada grau de deficiência, buscando trabalhar conteúdos de forma que incluía essas pessoas na sociedade, no ambiente escolar e principalmente nas práticas de educação física (17IFRP)		
11- é “continuação” da outra. Como a I foi em período remoto não pude ter a prática com PCDs e a II também o que pode ter sido prejudicial para nós alunos (20UFV)		
12-fato de que a professora se perdia um pouco ao dar a teoria da temática, não no sentido de não saber a teoria, pelo contrário, ela perdia o foco pecando pelo excesso de informação (21UFV)		

13-senti falta em ter contato com uma turma escolar, cujo um aluno com deficiência fizesse parte, vivenciando assim, o desafio de estruturar uma aula que abarcasse o todo. (21UFV)		
14-serem diversas deficiências, considero a estruturação de aula para uma turma composta em 100% de alunos com deficiência, uma tarefa mais tranquila, do que quando se trata da heterogeneidade de pessoas com e sem deficiência (21UFV)		
15- ótimo domínio do conhecimento e boa didática (22UFV)		
16-a primeira disciplina, em que eu já cursei, foi importante para que inicialmente eu tivesse reflexões do ponto de vista mais humanista através de textos e discussões, no que diz respeito a inclusão do deficiente na sociedade. (24UFV)		
17- o resto da disciplina ainda teve caráter biologicista, pautando mais aspectos biomédicos do que sociais, o que na minha visão gerou uma certa defasagem nesse aspecto (24UFV)		
18-aulas práticas dessa disciplina foram muito significativas, considerando que tivemos contato direto com deficientes e fomos tirados da nossa zona de conforto ao precisar planejar e executar planos de aula que envolviam a participação destes.Quanto a segunda disciplina, está sendo até então, uma discussão totalmente teórica e pautada no ponto de vista biomédico(24UFV)		
19- atividades práticas para atender diversas deficiências, buscando incluir qualquer um na atividade e com tecnologia assistiva.(26UFV)		
20-abordando múltiplas individualidades físicas, cognitivas e psicológicas para desenvolvimento do ensino. (27 UFV)		
21-quantidade de horas que a disciplina oferta (60hrs), ela contempla de modo geral sobre essa temática, porém, de forma bem genérica passando brevemente por diferentes deficiências e suas características, processos históricos, modelos (biomédicos, sociais) e entre outros (28UFV)		
22-ser distribuída em teoria e prática, então tínhamos 2 aulas de teoria (discussões e debates) e 2 aulas de prática (28UFV)		
24- vimos um tipo de deficiência, realizavam-se discussões em sala e realizávamos aulas para estudantes do próprio curso, as avaliações eram por meio de autoavaliações, atividades em sala (rodas de conversa, palestras), planos de aula e prática pedagógica (29UFV)		
28-abordar de conteúdo mais prático e pedagógico, a distribuição de nota embolou tudo no final 29(UFV)		
29- cursei no período remoto, foi uma disciplina no meu ponto de vista superficial. (31UFV)		
30-A metodologia também, pois nós tinha que pesquisar um tipo de deficiência que a professora definia na aula anterior e gente tinha que levar o que a gente achou na próxima aula (31UFV)		

31- Senti falta da teoria para entender as múltiplas deficiências e sobre metodologias de ensino (32UFV)		
32-Avaliativo: por ser autoavaliação, percebi que muitos não levavam essa disciplina tão a sério, não estudando tanto como deveriam, pois sabiam que mesmo sem participar tanto das aulas, poderiam se avaliar positivamente.(32UFV)		
33- A disciplina abordou tópicos de discussão essenciais, ao meu ver, para um docente em formação. Alguns temas, inclusive, com os quais eu não tinha familiaridade prévia.(33UFV)		
34- discutir sobre as deficiências e ainda lidar com as pessoas é ótima para nossa futura prática profissional, mas a educação física adaptada 2 é um pouco vaga, visto que não há práticas (35UFV)		
35- houve uma defasagem no ensino desta área, pois a metodologia da professora se embasavam na aula com perguntas sobre o que deveríamos fazer em certas situações, e desta forma por não termos certas experiência sobre a aula ficávamos perdidos(36UFV)		
36-professora tem muito conhecimento acerca do assunto, porém a forma de transpassar o conteúdo acabava deixando vago (36UFV)		
37-metodologia da professora foi focada na prática e depois debater sobre elas(37 UFV)		
38- fiz elas no meio da pandemia, onde não podíamos estar dando aula, porém ela foi complementada totalmente com diversas formas diferente de aulas teóricas, palestras, filmes e discussões a respeito de vários assuntos do meio(40UFV)		
39-Forneceu muitos conhecimentos, mas devido a pouca experiências práticas com algumas temáticas ainda me sinto um pouco insegura (1IFRP)		
40- temáticas com inclusão de alunos com autismo e tdah poderiam ter sido mais abordados e não ter ficado nas deficiências físicas (1IFRP)		
41- falta de maior orientação sobre as deficiências e sobre os tratos para com os tipos diferentes de deficiência(3IFRP)		
42- falta de maior orientação clara e elaborada sobre cada deficiência previamente aos discentes montarem seus planos de aulas (3IFRP)		
43-além das aulas práticas e teóricas o professor trouxe palestras de professores em outras áreas da educação, além de professores da que atuam na APAE (5IFRP)		
44-Conduziu a disciplina de forma que conseguíssemos compreender toda a temática da disciplina, tenho certeza de que todos os que		

participaram dessa disciplina tem um bom norte para que possam atuar com esse público (7IFRP)		
45- termos feito esse e-book que ainda temos acesso e podemos utilizá-lo a ilaquear momento (7IFRP)		
46- fez com que fizessemos um e-book tratando todas as deficiências e alguns exemplos de aulas para cada deficiência como forma de avaliação e esse e-book com certeza vai nos ser útil um dia caso realmente formos trabalhar nessa área (8IFRP)		
47-a disciplina ser ofertado no Ensino Remoto pela pandemia, acredito que faltou o momento prático mas além disso sim(10IFRP)		
48-a único impecílio foi a cursar a matéria durante a pandemia pois ficou um pouco engessado o método de aplicação das atividades ficando apenas no campo da teoria.(14IFRP)		
49-. Senti falta do contexto escolar mais inserido na prática(21UFV)		
50- pois uma das principais cobranças foi a análise, o pensar fora da caixa e procurar as informações necessárias para a atuação.(23UFV)		
51-professor responsável pela disciplina esteja capacitado para leciona-la, talvez o que seja necessário sejam mudanças na forma de se abordar os conteúdos(24UFV)		
52- professora responsável pela disciplina é totalmente competente no que se refere a embasamento teórico/prático sobre a temática (25UFV)		
53- ela não facilita a obtenção de informações e parece que ela quer que a gente já saiba de algo que na verdade deveríamos estar aprendendo. (25UFV)		
54-professor abordou múltiplas deficiências e individualidades (27UFV)		
55- pela pouca carga horária da disciplina que é oferecida, e pela magnitude da temática devíamos ter mais horas e mais disciplinas, aliás tem a disciplina 2 da mesma, porém, de 2 créditos(28UFV)		
56- na minha experiência na disciplina, consegui identificar características de algumas deficiências, cuidados, estereótipo(28UFV)		
57- subsídios necessários para a atuação com esse público de forma satisfatória e 100% não, mas permitiu possibilidades para trabalhar com este público para além de suas limitações, mas sim suas potencialidades(28UFV)		
58-as aulas foram muito pautadas nas condições da deficiência, mas pouco se abordava em perspectiva prática(29UFV)		
59- professora nos orientava a "pensar fora da caixinha", construir tecnologias assistivas, contudo, nunca houve uma aula prática ministrada pela própria professora e nenhum exemplo de tecnologia assistiva, para que pelo menos a nível de formação(29UFV)		
60- conhecer o seu aluno para compreender suas especificidades para dar sua aula como com		

qualquer outro aluno que não tenha deficiência também, todos possuímos individualidades e elas devem ser respeitadas.(30UFV)		
61- estou na residência as duas turmas que ministrei aula tinha crianças com deficiência na primeira turma os dois alunos eles nem iam pra quadra(31UFV)		
62- segunda turma os alunos já iam pra quadra mas a preceptora incentivava eles muito a participar da aula e a gente também quando fosse montar o plano de aula(31UFV)		
63-incentivava a trazer informações para discutirmos em aula, fazia com que procurasse nós resolver situações- problemas que ela trazia, levou palestrantes para abrir nosso leque de conhecimento(32UFV)		
64-senti falta de mais teoria sobre os temas, visto que as aulas focavam muito em relatos e experiências práticas(32UFV)		
65- professora responsável pela disciplina apresentou bastante experiência nos assuntos abordados, e sempre respondia de maneira esclarecedora os questionamentos que surgiam por parte dos alunos.(33UFV)		
66- a professora apenas perguntava sem dar algum embasamento antes. Queria respostas corretas, sem dar um exemplo antes(36UFV)		
67-minha atuação com esse público pelas aulas práticas em que ela trouxe alunos da APAE para darmos aulas e no final de cada aula dava dicas de como melhorar e como incluir os alunos(37UFV)		
68-estudando pra concurso público eu vi muito que o aluno com deficiência deve "preferencialmente" estudar na rede regular de ensino(37 UFV)		
69-seria interessante a professora ter trabalhado na aula inclusão de um aluno com deficiência, que estuda em uma rede regular de ensino (37UFV)		
70-professora altamente capacitada para o desenvolvimento da disciplina com alunos PCDs(38UFV)		
71-devido ao seu laboratório trabalhar com PCDs, desta forma acredito que foi satisfatório os subsídios oferecidos por ela(38UFV)		
72-Não fornecia informações suficientes, focando somente na criticidade por parte do aluno(39UFV)		
73-mesmo sem termos essa parte prática direta com os alunos, foi feita uma dinâmica onde mostrávamos diversas formas de estarmos planejando e ideias de como se comportar nas aulas, que posteriormente no estágio nas escolas eu encontrando eu soube como lidar e o que fazer.(40UFV)		
74-conhecimentos foram resgatados , eles se tornaram um ponto de partida para que eu pudesse trabalhar da melhor maneira(1IFRP)		
75-alunos com TDAH e alunos com alguma deficiência cognitiva(6IFRP)		
76-tive a oportunidade de fazer estágio na APAE de minha cidade. Sim os conhecimentos adquiridos na disciplina foram de grande ajuda, mas como		

sabemos a realidade é um pouco distante do que aprendemos na faculdade.(7IFRP)		
77-fiz um estágio em uma APAE e sim, tive que resgatar os conhecimentos adquiridos nessa disciplina(8IFRP)		
78-no estágio! E sim! Estou usando bem dos recursos para adaptação das aulas(11IFRP)		
79-procurar recursos extra curricular para complementar o conhecimento(11IFRP)		
80-Não tive aulas práticas mas fizemos um e-book com atividades e conceitos sobre as deficiências.(12IFRP)		
81-no estágio de inclusiva.Os conhecimentos passados pelo professor foram resgatados e de suma importância para o andamento do estágio(13IFRP)		
82-Não dentro do âmbito escolar mas sim familiar onde tenho prima de 2º grau com síndrome de down(15IFRP)		
83-começo da graduação, eu e mais alguns colegas de turma, ficamos a frente de um projeto de natação para pessoas com deficiência.UM projeto enriquecedor e que fazia muito bem ao alunos que participavam. O projeto parou devido a pandemia(21UFV)		
84- conteúdos vistos na disciplina ajudaram no trabalho com os alunos, devido a compreensão das características de cada deficiência, levando sempre em consideração a individualidade de cada sujeito (21UFV)		
85-foram resgatado ,porém na prática nem sempre a teoria funciona(22UFV)		
86- durante a disciplina tivemos experiências significativas com esse público(24UFV)		
87-nos estágios do ensino fundamental e educação infantil tive alunos com deficiência, e também em colônia de férias (25UFV)		
88-conhecimentos adquiridos foram muito importantes, principalmente na forma de olhar e entender a deficiência, compreender que cada um possui suas particularidades e especificidades.(25UFV)		
89-embasamento teórico e prático faz toda a diferença na hora de lidar com essas pessoas. (25UFV)		
90-experiência na prática esportiva em aulas e treinamentos, em que os conhecimentos foram muito importantes para saber lidar com os alunos e planejar atividades com a cobrança adequada(27UFV)		
91-experiências que eu tive foi durante a propria disciplina com pessoas da APAE, após cursar a disciplina eu tive experiências em programas como a Residência Pedagógicas(28UFV)		
92-durante a residência tive muitos alunos dentro do espectro Autista, no PELU pessoas com TDAH e utilizei de várias estratégias aprendidas nas aulas que tive (30UFV)		
93-Contato com os alunos da APAE nas aulas práticas da disciplina, os conhecimentos foram		

resgatados durante essas aulas, pois tínhamos um norte de como agir(32UFV)		
94- durante a aula lembro que uma aluno cuspiu em mim e fui firme ao conversar com ela que isso não podia, mesmo ela ficando muito agressiva.(32UFV)		
95-tivemos experiência com indivíduos com deficiência durante a própria disciplina(33UFV)		
96-A partir dos conhecimentos estudados na disciplina, e com o auxílio da professora, senti que foi uma experiência enriquecedora, que com certeza agregou em minha formação (33UFV)		
97-		
98-contato no estágio, porém o único conhecimento resgatado foi perante a características de autismo(36UFV)		
99-conhecimentos adquiridos pelas aulas de educação física adaptada, me deram um norte de como agir com meu aluno que possuía uma perna amputada, por ter que ajudar em outra mecânica de nado(38UFV)		
100-dar aula para uma aluna com síndrome de down, e diversas formas de como estar agindo ali com a aluna foi conversado e discutido em sala de aula.(40UFV)		
101-aprendi muito durante essas disciplinas, consegui adquirir uma nova visão da realidade.(11FRP)		
102-essa temáticas consegui ter um ponto de partida e começar a trabalhar com aulas mais inclusivas e que atendam a todos(11FRP)		
103-época minha professora dividiu foi muito boa foi dividido em vários temas, foram divididos em deficiências intelectuais, e entre outros(21FRP)		
104-Importante e necessária, todos profissionais da área precisam ter esse conhecimento para atender todas as pessoas (51FRP)		
105-Acho boa, mas ainda sinto que posso aprender muito mais(81FRP)		
106-Na graduação existe uma dependência desta matéria para se apoiar nessa vertente de ensino, porém, os poucos créditos desta matéria não consegue comportar a necessidade de trabalhar o ensino inclusivo nas escolas.(111FRP)		
107-toda disciplina há prós e contras, a disciplina foi ministrado no período do ERE então perdemos a prática, mas o estágio foi presencial então supriu um pouco.(131FRP)		
108-Acredito que ela tem uma importância interessante na formação do professor (141FRP)		
109- conteúdo proposto, tivemos uma gama de materiais e aulas, que nos proporcionou uma vivência muito boa das temáticas inclusivas(191FRP)		
110-formação carente justamente pois não tive a oportunidade de fazer as aulas com PCD de fato(20UFV)		
111-muitos cursos não levam em conta a formação referente a este tema, acredito que a UFV até tem uma boa base(21UFV)		

112-adquiri um pouco mais devido ao período de estágio.Há alunos que relatam não compreender bem o assunto após a disciplina, então acredito que ainda há muito em que melhorar. (21UFV)		
113- pois após a disciplina temos uma noção base dos conhecimentos necessárias a prática(23UFV)		
114-uma formação de caráter biomédico, apesar da disciplina problematizar isso, e uma dificuldade de trazer o estudante para a realidade, visto que na educação pública existem diversas problemáticas que podem ser um fator adicional de dificuldades para a educação de deficientes(24UFV)		
115-faltou a visão de quem realmente esteve e vivenciou a prática profissional em uma instituição pública, sem contar que a maioria das aulas dialogavam mais com a área do bacharelado do que da licenciatura. Muito importante, porém o conhecimento é raso (24UFV)		
116-apesar de terem sido muito completas dentro da proposta pedagógica e da ementa, ainda não agregou muitos âmbitos da temática inclusiva.(27UFV)		
117-que se restringe a parte de características, adaptações, cuidados , inclusão, mas pouco se vê questões como o paradesporto por exemplo.(28UFV)		
118-Muito vinculadas às características de cada deficiência, mas pouco pensadas no chão da escola. Se fala em inclusão, mas pouco realmente se pensa em conjunto com o aluno.(29UFV)		
119-Se ressalta em que não se deve pensar na deficiência, mas o que se vê é a reprodução de um ensino pautado em suas características e de pouca reflexão prática para além das aulas realizadas pelos próprios estudantes.(29UFV)		
120- apenas as matérias que fiz não suprem todas as nossas necessidades para proporcionar aulas inclusivas, esses temas deveriam ser abordados em outras disciplinas também e não somente nas que fiz. Falta muito a parte prática para entrarmos em contato com pessoas com deficiência, no entanto, eu entendo a dificuldade da viabilidade disso, ainda mais que fiz as adaptadas logo após o período pandêmico (30UFV)		
121- muito importante que nós, alunos da licenciatura, possamos ter o maior contato possível com as possíveis situações que a realidade docente possa apresentar.(33UFV)		
122-essa temática é de suma importância, pois nas aulas muitas vezes o contato com o aluno com deficiência fica negligenciado de forma que somente o professor apoio interage com esse aluno(36UFV)		
123- Não. Pois algumas deficiências não foram abordadas em tempo, devido a alguns problemas no andamento das aulas práticas. Devido a esse fato de tenho pouco conhecimento em determinados assuntos. (11FRP)		
124-Definitivamente não. Conhecimento ainda raso, leigo, por mais que muito melhor do que antes		

da disciplina, principalmente pela pouca experiência.(3IFRP)		
125-Pelo fato de termos feito esse e-book e termos e adquirido um conhecimento amplo sobre as deficiências(7IFRP)		
126- Não, pois o professor não consegue trabalhar e passar todo o conhecimento(9IFRP)		
127- Falta vivência para que eu domine melhor(12IFRP)		
128-pelo fato da disciplina ter sido feita no ensino remoto acredito que ficou algumas lacunas em determinados tipos de situações que possa vir a acontecer.(14IFRP)		
129-seria importante fazer jm curso especializado na área, para ter mais conhecimentos(17IFRP)		
130-tivemos uma disciplina onde foram trabalhadas várias situações onde desenvolvemos atividades para vários tipos de deficiência(19IFRP)		
131-Não, acho que as aulas práticas fizeram falta e a carga horária pequena para englobar tanta informação.(20UFV)		
132-Todos os tipos não, é um campo muito vasto de possibilidades, existem casos com graus diferentes, não tivemos contato com uma gama tão grande assim(21UFV)		
133-saio da graduação com recursos para desenvolver um trabalho, ou, ao menos com conhecimento o bastante para poder buscar mais informações de maneira eficiente, acredito eu(21UFV)		
134- a disciplina não tem tempo para trabalhar tudo de modo aprofundado, somente nos dá uma noção básica que ajuda na prática mas não qualifica para trabalhar com todas as deficiências.(23UFV)		
135-o conhecimento da disciplina foi muito introdutório para isso. Mas considero que a disciplina foi importante para que eu chegasse a essa compreensão(24UFV)		
136-No curso todo são apenas duas disciplinas de 2 créditos, ou seja, uma vez por semana. Não tem como aprender tudo. Vemos o básico de algumas deficiências, porém ainda é superficial(25UFV)		
137-foram somente duas disciplinas e que foi separada em tópicos para poder observar tudo. Mas como foi pouco tempo, passou rapidamente nas deficiências mais ocorrentes. (26UFV)		
138- não foram trabalhados todas as deficiências, e as quais foram trabalhadas não eram tao aprofundadas pela questão de carga horaria, seria necessario uma formação continuada, ou mas abordagens sobre a tematica durante a formação inicial.(28UFV)		
139- necessário ainda pensar didaticamente o conteúdo e realmente de forma inclusiva, e não focada à deficiência(29UFV)		
140-Somente com a carga horária que tive durante o curso não é possível abarcar todas as deficiências(30UFV)		
141-Caso eu venha a encontrar alguma especificidade que eu não esteja dando conta de		

trabalhar a ideia é estudar sobre e fazer o melhor que posso, o que não pode acontecer é privar o meu aluno de ter aulas de educação física por uma falha na minha formação (30UFV)		
142-visto que são pessoas então é muito subjetivo a manifestação de cada deficiência e de como aquela pessoa diante da sua deficiência (32UFV)		
143- apenas um período estudando tópicos de inclusão não sejam suficientes para me preparar para lidar com todos os tipos de deficiência(33UFV)		
144- Acredito que justamente a aquisição de maior experiência prática nessa área deveria ser o próximo passo para garantir meu maior preparo(33UFV)		
145- porque nenhuma disciplina consegue unir todo conhecimento sobre determinada área, são diversas deficiências, não é possível contemplar tudo em uma só disciplina (35UFV)		
146-todos os tipos de deficiência ainda não, é preciso ter mais experiência na área e ter uma boa formação continuada(37UFV)		
147-Pelo que lembro foi trabalhado estatuto da pessoa com deficiência e LDB.(1IFRP)		
148- Ela passou um documento falando tudo sobre os direitos e os deveres das pessoas com deficiência, o que deveríamos fazer o que eles têm direito essas coisas em geral.(2IFRP)		
149-abordado sobre como apesar da legislação, foi sendo absolutamente ignorado de maneira convencionada, além de discutido diferença de inclusão e integração ... Ainda sim, me sinto meio vago nos assuntos, em quanto não é algo praticado (3IFRP)		
150-o professor passou atividades para todos das turmas apresentar um seminário sobre direito da pessoa com deficiência.(5IFRP)		
151-falou sobre as leis que garante o acesso às escolas, que no momento eu não vou me recordar o nome(7IFRP)		
152-sobre leis e regimentos de acessibilidade e oportunidades(10IFRP)		
153- foi exposto uma lei que dá o direito da pessoa com deficiência tenha acesso a escola tradicional e os mesmos direitos e acesso a conhecimentos(13IFRP)		
154-lembro de termos como base a LDB(14IFRP)		
155-Não me recordo, mas provavelmente sim(17IFRP)		
156-Não me recordo. Se trabalhou, não deu muita ênfase. (21UFV)		
157-abordados os direitos e deveres das pessoas com deficiência, como prioridades em locais públicos, de estacionamento, sobre como a infraestrutura urbana ainda não está 100% preparada para atender pessoas com deficiência, sobre acessibilidade em escolas(27UFV)		

158-mas discussões e debates durante a aula, surgia assunto semelhantes onde era mencionados, documentos como Estatuto da pessoa com deficiência, LDB. (28UFV)		
159-De forma direta não, mas em suas falas foram expostos documentos como o estatuto da pessoa com deficiência, cartilha(29UFV)		
160-abordado sobre os direitos da pessoa com deficiência e leis específicas como pra pessoas autistas entre outros. O ponto que mais me recordo é que até mesmo os direitos básicos às pessoas com deficiências são negados(30UFV)		
161-Não me recordo especificamente de discussões acerca de documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência. Mas acredito que as discussões sobre os direitos dessas pessoas foi abordada sim, porém talvez de uma forma mais geral(33UFV)		
162-em si não lembro de ter trabalhado, mas lembro de terem falado sobre direitos que a pessoa com deficiência tem(36UFV)		
163-conhecer o aluno , conhecer qual deficiência ele tenha, qual nível da deficiência, quais dificuldades que ele possui, entre outros(1IFRP)		
163-Principalmente as discussões sobre os direitos e sobre incluir de verdade, em "via de mão dupla", em vez de so integrar a uma sala de não deficientes em que só o deficiente é quem tem que se adaptar.(3IFRP)		
164-uma graduação e uma especialização dentro do âmbito {educação especial}, com toda certeza(4IFRP)		
165-é ter o conhecimento sobre a inclusão na aula para aplicar nas aulas e todos poderem participar sem que alguns alunos fiquem excluídos de determinada atividade por conta da sua deficiência.(5IFRP)		
166-Incluir o aluno, de forma que ele se sinta parte da turma e não colocando atividade únicas e exclusivas pra ele(7IFRP)		
167-Na minha perspectiva, não existe um requisito, o aluno tem que ter o máximo de inclusão possível.(IFRP9)		
168-Conhecer a deficiência, suas propriedades e o aluno(11IFRP)		
169-Inicialmente conhecer a limitação do seu aluno, ter a conscientização dele e fazer um trabalho integrativo(12IFRP)		
170- conhecer a deficiência e como abordar e em alguns dos casos uma sala adaptada dependendo da deficiente que ele possu(14IFRP)		
171-necessita-se de acontecer uma mudança estrutural, desde as políticas gerais de como se lida com uma pessoa deficiente, até as políticas educacionais de como as instituições devem lidar com esse público, visando uma verdadeira inclusão, e não o que custa menos, ou é mais conveniente(24UFV)		

172-é importante alterações na formação curricular dos sujeitos graduandos em Educação Física, para que ocorra uma significativa mudança na educação inclusiva é importante refletir acima de tudo sobre como nós como sociedade nos inserimos na vida do deficiente(24UFV)		
173- acredito que os conteúdos da disciplina contribuíram para que fosse colocada uma "pulga atrás da orelha", mas eu ainda estou longe de encontrar as soluções.(24UFV)		
174-Olhar a pessoa e não a deficiência. Focar no que se PODE fazer ao invés de focar no que não consegue(25UFV)		
175-que uma mesma deficiência se manifesta de formas e graus e níveis diferentes em cada pessoa e que cada um irá se adaptar de um jeito(25UFV)		
176-A inclusão mesmo seria incluir a pessoa com deficiência nas atividades da mesma forma que outros participam(26UFV)		
177-requisitos necessários são a criação de atividades que incluam todos, sem ser algo específico para a deficiência, para não ressaltá-la como o motivo da atividade(27UFV)		
178-Os conteúdos desnvolidos nas disciplinas contribuíram para essa ação (27UFV)		
179-Conscientização da sociedade, inclusão de políticas publicas, e apoio da comunidade escolar e um certo conhecimento acerca das deficiências e suas características.(28UFV)		
180-Entender o sujeito, suas individualidades, sentimentos, pensamentos e da turma/realidade que ele está inserido(29UFV)		
181-conteúdos contribuíram, mas assim como todas as disciplinas temos que estar sempre em busca de atualizações sobre a temática abordada.(32UFV)		
182-primeiro passo para uma abordagem com alunos com deficiência é estar à par das condições da deficiência do aluno, do seu históricO (33UFV)		
183-acredito que o mais importante inicialmente é conseguir o máximo de informações acerca dos alunos, para que possamos entender suas necessidades individuais, e podermos montar um planejamento de aula com base nessas descobertas. Acredito definitivamente que os conteúdos abordados na disciplina contribuem para isso (33UFV)		
184- é saber a deficiência e suas limitações, uma anamnese, para assim dar continuidade(34UFV)		
185-creio que os conteúdos passados pela professora juntamente com as aulas que ministramos ajudaram a termos uma ideia melhor e como lidar com cada deficiência ensinada (35UFV)		
186- que a inclusão vai além dos alunos estarem inseridos em escolas tradicionais, é de fato fazer que eles se sintam incluídos não deixando largados com professores apoios que é o que muitas vezes ocorrem(36UFV)		
187-o professor deve buscar metodologias e estratégias para que o aluno seja incluído de forma mais natural nas atividades. Questões de estruturas		

também devem ser pensadas para que as crianças possuam mais autonomia(36UFV)		
188-Conversar com a turma sobre a inclusão, respeito e cooperação(37UFV)		
189-durante a pandemia não fizemos nenhuma dessas atuações diretas nas disciplinas da educação física(40UFV)		
190-devido ao interesse por esse assunto, busquei realizar cursos complementares de educação física inclusiva.(11IFRP)		
191- Eu gostaria muito de focar mais na parte intelectual como TDAH ,autismo.(2IFRP)		
192-as vezes até nobre, generoso, por parte de quem atua com esses conhecidos, mas não acho me sinto confortável, nem instigado, pela área.(3IFRP)		
193-pra conhecimento e ajuda aos alunos com deficiente no âmbito da licenciatura(4IFRP)		
194-Percebo que há uma grande necessidade de saber trabalhar com esse tema , até o momento não tive tanta curiosidade em procurar, mas sei que é muito necessário(6IFRP)		
195-apesar de ser um público mais “complicado” de lidar por questões óbvias, sabemos que a realidade das escolas nos apresentarão mais dificuldades e ter mais vivências e mais conhecimentos podem nos ajudar nessas questões(7IFRP)		
196-Acho que se tivesse alguém na minha família ou mais próximo a mim que apresentasse alguma deficiência isso me instigaria mais, por falta de proximidade e por não ser o meu foco acabei deixando um pouco de lado depois esse interesse.(8IFRP)		
197-Sou monitor da matéria e vou defender meu TCC na área(11IFRP)		
198-a disciplina foi instigante e me fez buscar mais informações sobre o tema, mas nenhum especialização no moment(13IFRP)		
199-Mesmo não me sentindo instigado a procurar mais conhecimento, sei que é de suma importância para sermos um docente mais competente e saber se portar em certas situações(14IFRP)		
200- sim quando eu concluir minha formação, pois é uma área que não requer muitos profissionais e esses alunos acabam sendo prejudicados(17IFRP)		
201-O tema é de suma importância pra formação(19IFRP)		
202-Pessoalmente tive interesse em pesquisar mais sobre, porém formação não já que é uma área que profissionalmente não é minha prioridade(20UFV)		
203- são importantes mas não é a área com a qual quero trabalhar mas acredito que com a formação da disciplina tenho a base se precisar desses conhecimentos, ainda que tenha que aprofundar os conhecimentos se for o caso(23UFV)		
204-a disciplina foi importante para compreender o quão pouco eu sei sobre o assunto, e o quão pouco se tem historicamente refletido sobre essas problemáticas (em contexto geral(24UFV)		

205-maior contribuição da disciplina foi realmente despertar essa inquietação, em buscar aprofundar nesses conhecimentos(24UFV)		
206-São conhecimentos que vão ser requisitados em algum momento da nossa trajetória profissional e também pessoal.(25UFV)		
207-esses conhecimentos são muito importantes pois em todas as áreas de trabalho podemos conviver com pessoas com deficiência. (27UFV)		
208-Sim, realizei alguns cursos no Impulsiona, e estudos e pesquisas científicas em relação a temática principalmente sobre o paradesporto e escola. Acredito que pouco se vê na formação inicial questões relacionados a essa temática, logo, pouco se vê sendo tratada pedagogicamente no contexto escolar, ou seja, se eu que estou nesse processo formativo em 2023 e à pouco embasamento, disciplinas e discussões acerca desse contexto, pensa em um professor formado a + de 30 anos que já atua na escola a 28 anos, sendo que em sua época pouco ou nem se tinha discussões em torno disso, e ainda para complementar tem lacunas em sua formação continuada, temos um problema gigantesco, onde o mesmo possivelmente pode trazer nomenclaturas em desuso, reproduzir lógicas excludentes, enxerga a deficiência e não o sujeito(28 UFV)		
209-muitos relatos de experiência para entender como diferentes pessoas entendiam e construíam o conhecimento no ensino escolar em que lógicas excludentes não seriam reproduzidas.(29UFV)		
210-gostaria de ter tempo para realizar cursos sobre a temática, devido a correria da vida acadêmica ainda não consegui, pensei também sobre entrar no grupo de estudos para trabalhar com pessoas com deficiência e principalmente com o autismo, mas nesse momento estou priorizando finalizar algumas outras demandas.(30UFV)		
211-sociedade é formada por pessoas com deficiência(PCDs) e precisamos estar capacitados para buscar melhores formas de facilitar o conhecimento para as PCDs e inclui-las na sociedade.(32UFV)		
212-Me senti instigado a cursar mais disciplinas relacionadas ao tópico. Tanto que no período atual estou cursando Educação Física adaptada II(33UFV)		
213-Acredito que quanto mais contato eu tiver com disciplinas relacionadas a esse tópico permitirão me tornar um profissional mais completo(33UFV)		
214- tanto que agora eu faço parte da equipe do LEP(34UFV)		
215-é de extrema importância pra o curso de licenciatura que os discentes estejam entendidos sobre o máximo de deficiências possíveis, de forma que possamos dar aulas para as crianças de forma que contemple todas as suas necessidades(35UFV)		
216-achei um pouco vago o conteúdo da matéria, tenho uma imensa vontade de aprofundar na temática(36UFV)		

217-é de suma importância para dar um ensino de qualidades para os alunos possam de fato se desenvolver e ser incluídos de forma que todos percebam que não distinção, acho que é uma temática que é muito negligenciada tanto no ensino quanto também na sociedade como um todo(36UFV)		
218- Eu tenho foco em trabalhar com doenças crônicas, desta forma meus esforços e investimentos foram dedicados a essa área de conhecimento. Entretanto, reconheço a importância dos conhecimentos adquiridos na disciplina de educação física adaptada, pois os mesmos contribuíram para uma formação sem preconceitos ou medo de trabalhar com pessoas com algum tipo de deficiência.(38UFV)		
219-Em todas as disciplinas da Educação Física deveriam haver uma parte na ementa em que se aborda a deficiência, não só em disciplinas específicas. Pois na fisiologia, nos esportes tradicionais, no crescimento e desenvolvimento humano, entre outras, a deficiência faz parte, porém não é trabalhada no currículo.(27UFV)		

APÊNDICE VIII
CATEGORIAS DESENVOLVIDAS- DOCENTES

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA Título da categoria, criado ou gerado a partir das falas dos participantes) Ex: Categoria 1 (1,3,4,5,6,34, ...)	CATEGORIA FINAL Aglutinação das categorias intermediárias, criando ou gerando um título a partir da fala dos participantes Ex: Categoria F1 (1 e 3)
1-, eu vejo que a formação do professor de educação física no que tange a licenciatura, ela ainda é uma formação muito fragmentada né, muito balizada ainda pela questão esportiva, é apoiada nas questões bio é. fisiológicas né, biológicas que eu queria dizer e fisiológicas (IFRP) PIENTREVISTA	1) Formação dos professores universitários e experiência na área da inclusão 14,26,27,28,32,33,34,35,36,37,38,39,40 2) Formação inicial dos estudantes nos cursos e currículo da Educação Física 1,2,3,5,6,10,11,12,15,16,18,19,20,21,22,23,24,29,30,41,42,43 3) A discussão sobre inclusão educacional de forma interdisciplinar nos cursos de Educação Física. 4,7,8,9,13,31 4) Aspectos legais e norteadores da EE e EI 17,18,19	(1) Categoria I Formação e Experiência em Educação Especial e Inclusiva: As trajetórias dos docentes universitários (2,3,4) Categoria II: Dimensão das disciplinas nos currículos de Formação da Educação Física: Abordagens, perspectivas inclusivas e aspectos legais.
2. A licenciatura em educação física por vezes ela tem essa falha, essa lacuna mesmo, na qual a pessoa com deficiência né, e os aspectos da inclusão ele ainda é colocado muitas vezes de lado."		
3-o Gottman que na pós guerra né, trouxe essa proposta dos esportes pra o trabalho de reabilitação das pessoas com deficiência né (IFRP)		
4- a formação em licenciatura em educação física, ainda se restringe a uma única disciplina que aborda tal temática e a disciplina ela é ineficiente ou uma disciplina superficial ne, no que tange a atuação profissional (IFRP)		

5-em uma disciplina de 4 créditos e aí to falando da minha experiência enquanto professora dessa disciplina, é uma disciplina de 4 créditos na qual você precisa falar tanto de abordagens metodológicas e didáticas para poder atender a pessoa com deficiência (IFRP)		
6- dessa mesma disciplina abordar as especificidades das deficiências e ainda falar sobre o contexto esportivo da prática da atividade física do exercício físico(IFRP)		
7-ao meu ver a questão né, eu acho que é uma questão global, a questão da inclusão deve perpassar todas as disciplinas, então acho que uma disciplina sobre essa temática, deveria saber de cada apenas a explicação e discussão de casos clínicos das perspectivas(IFRP)		
8- abrir o panorama, o leque para que as outras disciplinas pudessem aprofundar dentro de suas especificidades (IFRP)		
9- eu falo de inclusão ao ser esse tópico, estar dentro da disciplina de vôlei, dentro da disciplina de basquete, de futebol de futsal, de ginastica então, é todas as disciplinas deveriam ter essa temática, enquanto ponto forte para discussão pra que pudesse, trazer esse arcabouço científico, teórico, metodológico e prático para que o professor de educação física pudesse ter mais ferramentas para o manejo de suas aulas(IFRP)		
10- eu ministro, é um olhar ainda superficial, sobre a deficiência na educação física e nesse sentido o professor da disciplina acaba ficando um pouco refém da quantidade de conteúdo, da imensa discussão que tem né, embricada com a temática da inclusão e o professor você ver a pontando ali algumas questões importantes trabalhando dentro de uma superficialidade mostrando para o aluno que existem algumas perspectivas, algumas propostas, algumas experiências, mas que infelizmente o caráter da		

disciplina, a profundidade e o próprio tempo, não dá conta de atender a grande demanda que nós temos hoje dentro das escolas(IFRP) P1 ENTREVISTA		
11- por vezes os professores de educação física não buscam aprofundamento para além da graduação ou para além da disciplina de inclusão, e isso faz com que esse profissional ao ser formar, se torne um profissional limitado (IFRP)		
12-". Eu não tenho conhecimento e nem sou formada em educação física para tratar da educação inclusiva de modo específico para as práticas da educação física (IFBARBACENA)		
13-Eu falo sobre educação inclusiva, não especificamente para ciências biológicas, não especificamente para licenciados em química e não especificamente para licenciados ou licenciandos em educação física		
14-Então, o cuidado é que, embora eu saiba que o profissional da educação física vá dar aula para crianças pequenas, posso dar alguns exemplos de situações de sala de aula, mas é preciso ficar claro que o pedagogo é pedagogo		
15- inicio a disciplina naquela de educação inclusiva, que é igual nas três licenciaturas, com a mesma ementa, porque ela é geral. Então, eu trabalho com o primeiro momento falando da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e na segunda metade do curso, eu trato das relações étnico-raciais, com foco no racismo e racismo estrutural		
16- As pessoas às vezes acham que a educação inclusiva é sinônimo de educação especial, mas não é isso. Então, na ementa do curso, eu poderia ter temas como a questão das mulheres, a questão indígena, a questão da comunidade LGBTQIA+.		

17- para tratar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, início as aulas dando um panorama da legislação desde a Declaração de Salamanca de 1994.		
18- dou um panorama geral para que os futuros professores consigam pensar no poder da lei e das políticas públicas em educação inclusiva, para que possam estar na escola com mais tranquilidade.		
19-digo aos meus alunos que serão futuros professores que devem aproveitar a força da lei para garantir os direitos dos estudantes com necessidades especiais na escola.		
20- Depois, explico a diferença entre distúrbio, deficiência e diferença, e por que não usamos mais o termo "portador de deficiência".		
21- Depois, dou um panorama geral do Transtorno do Espectro Autista e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, além de falar um pouco sobre a dislexia. A disciplina tem duas horas aula por semana por semestre, mas para a próxima estrutura curricular, ela virá com quatro horas, o que vejo como um avanço em relação às discussões que poderei ampliar ao longo do semestre letivo.		
22- Tanto para a minha disciplina de educação inclusiva, na qual faço parte do núcleo docente estruturante do colegiado de cursos, votei para que as disciplinas pedagógicas fossem ampliadas de duas para quatro horas.		
23-Portanto, a disciplina de educação inclusiva, a partir de 2024, quando ela entrar na estrutura curricular, será curricularizada. Ela será uma disciplina extensionista,		
24- Quando houve essa oportunidade, já que os cursos de licenciatura terão disciplinas de extensão curricularizada em sua estrutura, a disciplina pedagógica escolhida foi a		

minha. Eu mesma fiz questão de solicitar essa mudança para que pudéssemos trabalhar não só com a formação inicial, mas também com a formação continuada dos professores, tanto da rede pública municipal quanto estadual e federal.		
25- Vamos pensar assim, né, pra garotada com deficiência de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem. O professor, me parece, que não se assusta tanto, né, mas dependendo do distúrbio ou da deficiência, as pessoas ficam com medo, que é natural, até a família fica, né.		
26- É isso. E no caso da educação especial, eu, educação inclusiva com foco na educação especial, eu faço parte de um grupo de pesquisa que chama do EduCINEPE e da Unifesp de São Paulo		
27- Desde que eu comecei a atuar com a educação inclusiva e participar do grupo de pesquisa da Unifesp, eu tenho me apaixonado pelo tema. Então, meu foco de olhar para a pesquisa agora ele tá sendo construído em cima da educação inclusiva, tanto na formação inicial como continuada de professores.		
28-Mas o ensino tem uma potência muito grande, e isso me ajuda a repensar e pensar a educação inclusiva		
29-cada professor vai pensar nas suas práticas com a sua disciplina lá na escola real, mas ele tem que ter, por exemplo, os que são meus alunos, eles não falam mais "portadores de deficiência", eles falam "pessoas com deficiência"		
30-Então, eu ajudei a refazer a ementa da educação inclusiva e a curricularizá-la nas três licenciaturas		
31- Eu falei assim: "Gente, a específica quem vai trabalhar é o professor da área. Porque no caso da educação física, tem o movimento do corpo. Então, provavelmente, a professora que		

é de educação inclusiva na educação física, ela vai tratar do que o profissional da educação física pode fazer especificamente com a garotada da educação básica para incluir		
32-Discussão sobre os tipos de deficiências, modalidades esportivas adaptadas, aulas práticas sobre esporte adaptado, dança em cadeira de rodas		
33- A disciplina foi focada no conhecimento das deficiências, pois a disciplina foi ministrada por uma profissional com formação em Terapia Ocupacional, logo a mesma não tinha experiência na área da atividade física ou esporte.		
34-Não tive disciplina, acompanhava projetos de pesquisa com Evelive e Paulo Lobato (natação para PC).		
35-Não houveram aulas com esse conteúdo específico		
36-me especializei na área da Educação Física Adaptada fiz diversas disciplinas, com atividades práticas de simulação de atividades adaptadas, bem como a observação e atuação em atividades reais com pessoas com deficiência		
37-Não fiz pós graduação em Educação especial/inclusiva		
38-Sim... GEEFA, Grupo de Estudos em Educação Física Adaptada, que coordeno		
39-Participo como pesquisadora convidada de um grupo de pesquisa da UNIFSP-Guarulhos que tem como foco de olhar a educação inclusiva na escola pública		

40-Prática como componente curricular em EF Inclusiva, 8º período. Compreensão e vivências de ações docentes voltadas para uma Educação Física inclusiva. Discussão e elaboração de trabalhos práticos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Física direcionado a: i) pessoas com deficiência; ii) educação de jovens e adultos, e; iii) educação em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnico distintos.		
41-Educação Física e Inclusão, o objetivo é conhecer as principais deficiências e o aprendizado de adaptações e estratégias metodológicas para atender esse públicos. Bem como conhecer as leis e os processos em torno da inclusão.		
42-Prática pedagógica da Educação Física inclusiva. Aproximar os alunos da licenciatura com a questão da inclusão, educação e educação física.		
43-a disciplina Educação Inclusiva que tem por objetivos: possibilitar uma compreensão da situação atual da Educação Inclusiva: seus desafios e dificuldades; refletir sobre os desafios e dificuldades do educador frente às exigências da Educação Inclusiva; Refletir sobre As relações étnico raciais e sobre algumas estratégias de atuação A disciplina é oferecida no 6º período		

APÊNDICE X

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: OLHARES DOS PROFESSORES FORMADORES E ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS

Pesquisador: Soraya Dayanna Guimarães Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68969623.6.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.055.044

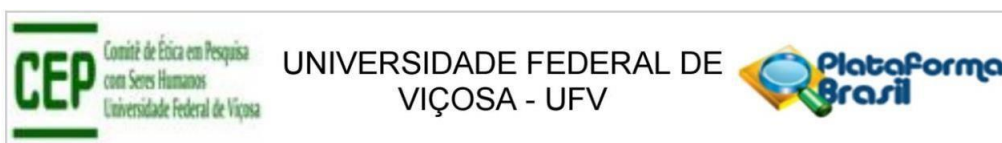
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Ciências Humanas

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125255) e/ou do Projeto Detalhado:

1. RESUMO: O projeto apresentado tem como objetivo compreender a formação de professores na perspectiva inclusiva a partir da percepção dos professores formadores e estudantes universitários dos cursos de educação física das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, trata-se de um estudo com a utilização de uma abordagem mista, onde envolverá uma pesquisa documental (PPC's dos cursos de licenciatura em Educação Física de Minas Gerais), e em seguida pretende-se enviar questionários semiestruturados online para todos os professores formadores do curso de licenciatura em educação física que ministram a disciplina de temática inclusiva, logo após será realizado um recorte regional para a Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes em Minas Gerais, onde pretendemos realizar uma entrevista semiestruturadas online com os professores formadores que ministram a disciplina de temática inclusiva nos cursos de licenciatura em educação física das IES dessas regiões, posteriormente será aplicado um questionário

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.055.044

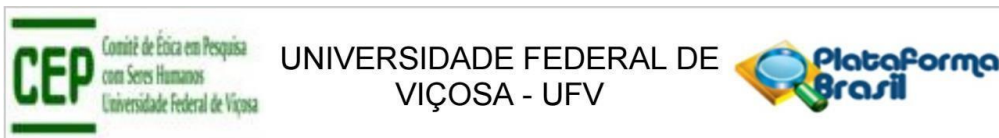
semiestruturado para os alunos em formação dos cursos de licenciatura em educação física que já tenham cursado a disciplina de temática inclusiva durante o seu curso. A análise dos resultados será feita com a utilização da Análise de Conteúdo de Bardin, além da utilização de tabelas a fim de organizar, categorizar os dados obtidos pelos participantes.

2. METODOLOGIA: No delineamento desse projeto, inicialmente será realizado uma pesquisa documental com a finalidade de mapear as Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de Minas Gerais e os cursos de Educação Física, essa busca será feita por meio da ferramenta E-mec (emec.mec.gov.br). Obtendo tais informações sobre os cursos em atividade, selecionaremos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de licenciatura em educação física. Em seguida, será feito um convite via e-mail para os professores que ministram a disciplina de temática inclusiva nos cursos de licenciatura em educação física, nesse primeiro contato, será informado e disponibilizado as informações sobre a pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido e o link do questionário semiestruturado online. Prosseguindo será feito um recorte regional na Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes, onde apenas os professores formadores que ministram a disciplina de temática inclusiva serão convidados para uma entrevista semiestruturada online. Na última etapa, será realizado a aplicação de um questionário semiestruturado online com perguntas abertas e fechadas para os alunos do curso de licenciatura em educação física de duas instituições de ensino superior, para responder às questões relacionadas aos conhecimentos em relação às temáticas inclusivas, os alunos obrigatoriamente necessitam ter cursado a disciplina de temática inclusiva, dessa forma, optaremos em aplicar para os alunos que estão do sexto e/ou sétimo período.

HIPÓTESES: Não apresentadas pela pesquisadora responsável.

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO: Torna-se importante ressaltar que, os critérios adotados para inclusão nesse estudo, necessariamente precisam ser docentes efetivos que atuam nas IES públicas (federais e estaduais) do estado de Minas Gerais e, ministrarem a disciplina de Educação Física na perspectiva inclusiva. Sendo que, para efetivar a participação, implicará que o docente participar de todas as etapas dessa pesquisa, sendo de extrema importância para o desenvolvimento e alcance dos objetivos estabelecidos, cabe ressaltar que a qualquer momento o docente poderá deixar a pesquisa sem qualquer tipo de dano. Já os critérios para alunos, eles necessitam estar matriculados no curso de licenciatura em educação física e terem cursado a disciplina de temática inclusiva obrigatória oferecida pela instituição. Será determinado como perda professores e alunos que não responderem ao questionário em sua totalidade, além disso,

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.055.044

docentes que abandonarem a entrevista online sem fornecer nenhuma justificativa, e ainda aqueles docentes e alunos que não assinarem/concordarem com o TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores,

Objetivo primário: Compreender a formação de professores na perspectiva inclusiva a partir da percepção dos professores formadores e estudantes universitários dos cursos de educação física das Instituições de Ensino Superior (IES).

Objetivos secundários:

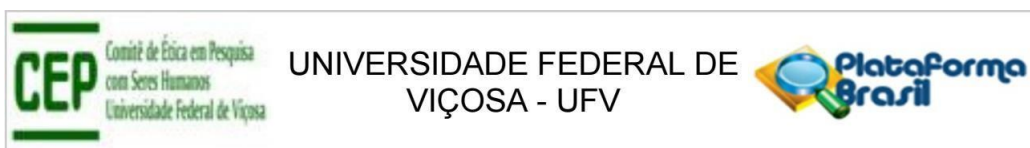
- a) Identificar e analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física Inclusiva nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física de IES públicas (estaduais e federais) de Minas Gerais;
- b) Compreender a formação inicial e continuada dos professores formadores que ministram a disciplina de temática inclusiva nos cursos de educação física das instituições de ensino superior da Zona da Mata Mineira/ MG e Campo das Vertentes/ MG;
- c) Averiguar, a partir da ótica dos alunos em formação dos cursos de educação física, os conhecimentos relacionados as temáticas inclusivas provenientes da (s) disciplina (s) cursada;
- d) Entender como o processo de formação de professores formadores e alunos em formação reverberam nos conhecimentos relacionados as temáticas inclusivas e como tal processo é percebido por eles.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes riscos: Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: possibilidade de invasão de privacidade; divulgação de dados confidenciais; tomar o tempo dos sujeitos ao responder ao questionário/entrevista; interferência na vida e na rotina dos sujeitos, constrangimento. Para minimizá-los garante-se que serão tomados todos os cuidados para que os dados obtidos no questionário, entrevistas sejam utilizados somente para os fins desta pesquisa, ficando a análise de dados restrita a estes instrumentos, o armazenamento dos dados obtidos no questionário e na entrevista, serão armazenados em dispositivos sem acesso à internet (pen drive ou HD externo). Além disso, o e-mail enviado para o professor terá uma cópia única (um remetente e um destinatário), estes dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger sua privacidade, para tanto o download dos dados será realizado diretamente em pasta específica do computador do pesquisador.

E os seguintes benefícios: Quanto às contribuições da pesquisa, consideramos que esta será fundamental para conhecer de modo mais aprofundado nos currículos sobre a formação na

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.055.044

perspectiva inclusiva nos cursos de educação física em Minas Gerais, tal como analisar além da formação dos docentes que ministram essas disciplinas, como tais conhecimentos e práticas reverberam no processo da atuação profissional, na formação de professores. Os benefícios indiretos da pesquisa incluem a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Outro benefício é o mapeamento da formação na perspectiva inclusiva na região pesquisada e um aprofundamento nas questões relacionadas ao processo de formação de professores e alunos, além de fomentar questionamentos sobre os conhecimentos acerca das temáticas inclusivas presentes no processo de formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a técnica de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Trata-se de um estudo unicêntrico, sem patrocinador ou instituição participante ou coparticipante. Contará com 100 participantes. A pesquisa tem início previsto para junho de 2023 e término em janeiro de 2024, de acordo com a informação apresentada no projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador responsável:

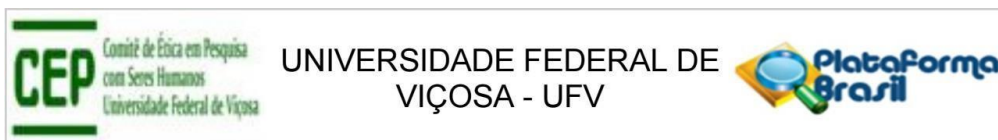
1. Formulário online da Plataforma Brasil: em conformidade
2. Cronograma: em conformidade;
3. Autorização das instituições em que será realizada a pesquisa: devidamente apresentados;
4. Orçamento: em conformidade;
5. Folha de rosto: em conformidade;
6. Projeto de pesquisa: em conformidade;
7. Instrumentos de coleta de dados: em conformidade;
8. Termo de Sigilo e Confidencialidade de Dados: em conformidade.
9. TCLE: em conformidade

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.055.044

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

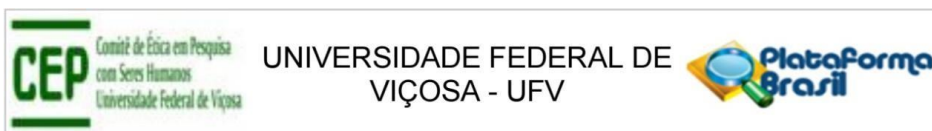
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125255.pdf	20/04/2023 14:55:03		Aceito
Folha de Rosto	folha_rostoassinada.pdf	20/04/2023 14:54:07	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJE_ATUALI_.pdf	20/04/2023 14:53:42	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa_atu.pdf	20/04/2023 14:53:20	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	APENIII_QUEST_ALUNOS_.pdf	18/04/2023 23:41:39	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	APENII_ENTRE_PROF_.pdf	18/04/2023 23:41:03	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	APENI_PROF_.pdf	18/04/2023 23:40:04	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTO_UFV.pdf	18/04/2023 22:02:53	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTO_UFSJ.pdf	18/04/2023 22:01:41	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de	AUTO_UFLA7.pdf	18/04/2023	MARCIO JOSE	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.055.044

Instituição e Infraestrutura	AUTO_UFLA7.pdf	22:01:17	RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTO_UFJF.pdf	18/04/2023 22:00:46	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_IFBQ.pdf	18/04/2023 21:59:07	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA.pdf	18/04/2023 21:53:55	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO.pdf	18/04/2023 21:29:07	MARCIO JOSE RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 11 de Maio de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br