



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS DE
SERGIPE E MASSACHUSSETS: NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS DE
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

ARACAJU

2022

ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS DE
SERGIPE E MASSACHUSETTS: NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS DE
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do Título do Doutor no
Programa de Pós-graduação em
Educação na linha Educação e Formação
Docente da Universidade Tiradentes.
Professora Dra. Simone Silveira Amorim

Área de concentração: Educação

PROFESSORA DOUTORA SIMONE SILVEIRA AMORIM

ARACAJU

2022

S586f Silva Neto, Antenor de Oliveira
Formação de professores de educação física nos estados de Sergipe e
Massachussets: necessidades contemporâneas de inclusão de pessoas com deficiência
/ Antenor de Oliveira Silva Neto; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Simone Silveira
Amorim – Aracaju: UNIT, 2022.

126 f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2022

1. Educação física. 2. Formação de professores. 3. Pessoa com deficiência I. Silva
Neto, Antenor de Oliveira. II. Amorim, Simone Silveira (orient.). III. Universidade
Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371.13:376

Bibliotecária Gislene Maria S. Dias CRB-5/1410

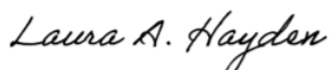
FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 02/06/2022

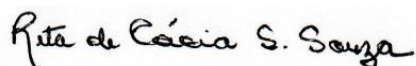
BANCA EXAMINADORA



Professora Doutora Simone Silveira Amorim (Orientadora)
Universidade Tiradentes - PPED/UNIT



Professora Doutora Laura A. Hayden (Coorientadora)
University of Massachusetts/Boston – CEHD



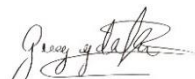
Professora Doutora Rita de Cácia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS



Professor Doutor Lúcio Marques Vieira Souza
Universidade Federal de Sergipe - PPGEF/UFS



Professora Doutora Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes - PPED/UNIT



Professor Doutor Gregory da Silva Balthazar
Universidade Tiradentes - PPED/UNIT

ARACAJU

2022

DEDICATÓRIA

Aos profissionais e professores de Educação Física que se debruçaram na história, nas pesquisas e nas práticas pedagógicas para pessoas com deficiência.

Aos professores que desenvolvem um trabalho e fazem das suas aulas um ambiente de inclusão educacional, esportiva e social.

Aos meus alunos com deficiência e seus familiares que acreditam e reconhecem a importância da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que tenho e sou. Ele é muito bondoso comigo e me guia em todos os momentos.

Aos meus amados pais, José Luiz e Tereza Cristina, por me amarem incondicionalmente. Te amo, meu pai! Te amo, minha mãe!

A minha esposa, Chirley Barreto, pelo companheirismo, cumplicidade e paciência. Obrigado, meu amor!

Ao meu filho, Gustavo “Gustavinho de papai”, que me faz rir e me ensina todos os dias. Amo as nossas brincadeiras. Papai te ama!

Ao meu irmão, Luiz Carlos, que sempre esteve ao meu lado. Te amo, Nenê!

Aos meus amigos de infância e da graduação, pelo imenso carinho e amizade. Vocês fazem parte desta formação!

À professora Simone Amorim, minha orientadora, por segurar a minha mão. Obrigado pelo cuidado, respeito, atenção, por me entender e extrair o melhor de mim.

À professora Rita de Cácia Santos Souza por ter me descoberto para a vida acadêmica. Sou eternamente grato.

Ao professor Éverton Gonçalves de Ávila, meu orientador no Mestrado, por ter me ensinado tanto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unit, pelos ensinamentos. Em especial, Ester Fraga, Andrea Karla, Cristiane Porto e Vera Maria.

Às professoras Heidi Stanish e Laura.Hayden da Universidade de Massachusetts/Boston, Nicole Wassell/SpringField College, Lisane Teixeira/Unit e aos professores entrevistados por permitirem que essa pesquisa acontecesse.

Aos meus colegas de profissão e de trabalho por acreditarem no meu potencial e pelos incentivos durante essa jornada.

Aos meus companheiros de turma do doutorado pelas contribuições e momentos de descontração. Em especial, Eliodete, Diana, Luzianne, Rafael, André e Jacques.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas, pela oportunidade de aprofundar e avançar nas pesquisas.

Ao Secretário Acadêmico, Cleverton Mota, pela gentileza e por sempre atender a todos prontamente.

Enfim, agradeço aos meus familiares, amigos e aqueles que contribuíram e torceram para a realização deste sonho. Muito obrigado!

A educação da pessoa com deficiência deve ter como premissa as suas potencialidades e possibilidades, nunca as suas limitações.

Antenor Neto (2016).

RESUMO

Essa tese foi estruturada a partir do interesse em entender a formação de professores de Educação Física no contexto da educação de pessoas com deficiência, em países e instituições distintas, a fim de identificar diferenças e semelhanças que pudessem contribuir de forma mútua nos processos formativos acadêmico-profissionais. A pesquisa buscou, através do seu objetivo geral, compreender, sob a perspectiva da educação comparada, como são formados os professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência no Brasil e nos Estados Unidos. A escolha dos dois países e das duas instituições partiu da parceria existente entre a Universidade Tiradentes, localizada no Brasil, e a Universidade de Massachusetts/Boston, nos EUA, sendo selecionada como local de pesquisa a Springfield College. Trata-se de um estudo sob a ótica da educação comparada, onde foram analisados documentos oficiais dos dois países e das duas instituições que subsidiam a formação dos professores de Educação Física, assim como a realização de entrevistas com os docentes das disciplinas de Educação Física para pessoas com deficiência/Unit e Programação de Educação Física adaptada/SpringField. As análises consideraram as seguintes categorias como referencial teórico: formação de Professores de Educação Física para PcD com Caltadi (2013), no Brasil, e Diniz-Pereira, nos EUA (2008); Educação Física para PcD no Brasil a partir de Carvalho (2014), Graber e Junghwan (2016), nos EUA. Como resultados, foi possível verificar que há uma preocupação constante com a inclusão educacional nos dois países, mas se faz necessária uma reflexão sobre a própria concepção pedagógica dos docentes formadores, dos estudantes de graduação e das políticas sociais de inclusão. A pesquisa expôs que a formação de professores de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência deve ser vista de modo amplo, nunca de forma isolada com um mecanismo pedagógico próprio que dê conta de todos os aspectos formativos no âmbito da inclusão. O estudo apontou, ainda, que a carga horária das disciplinas com saberes específicos para pessoas com deficiência é insuficiente para trabalhar os conteúdos pertinentes à essa área educacional e há pouca ou nenhuma articulação dos assuntos específicos para pessoas com deficiência nas demais disciplinas do currículo.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

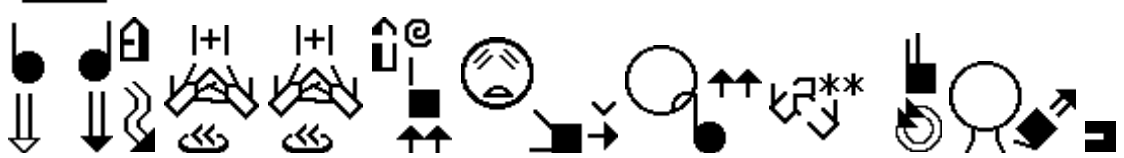
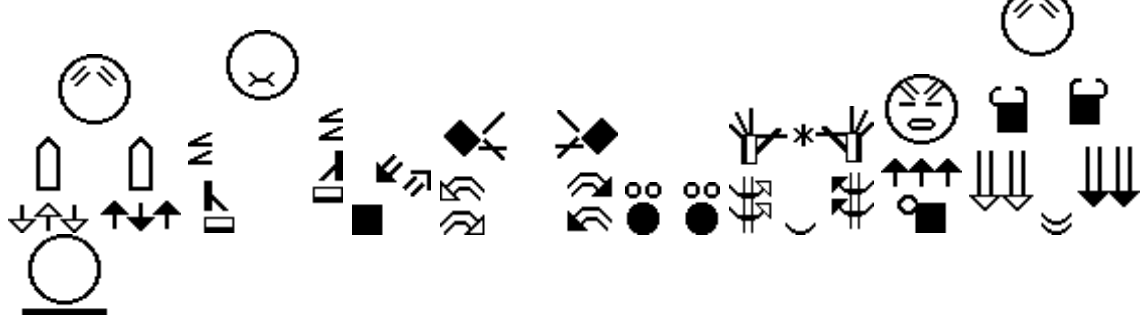
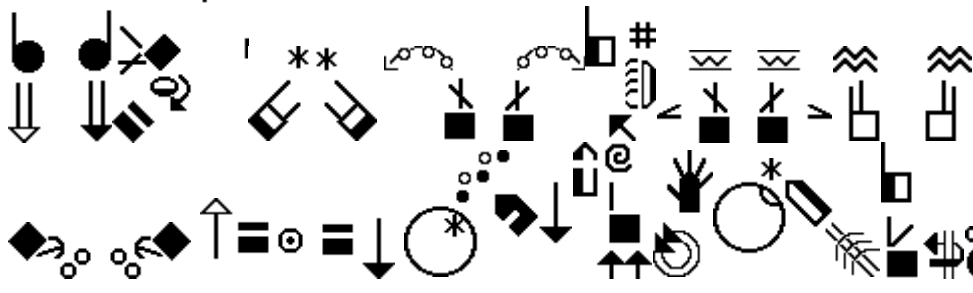
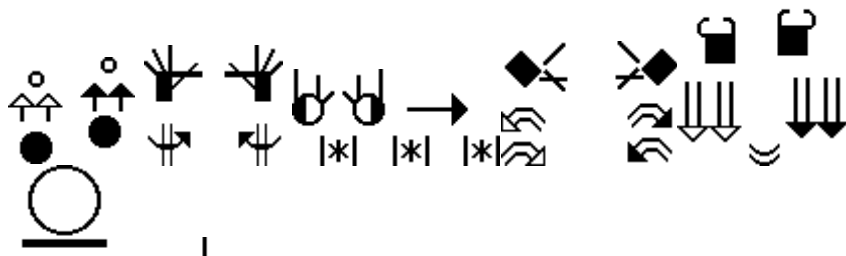
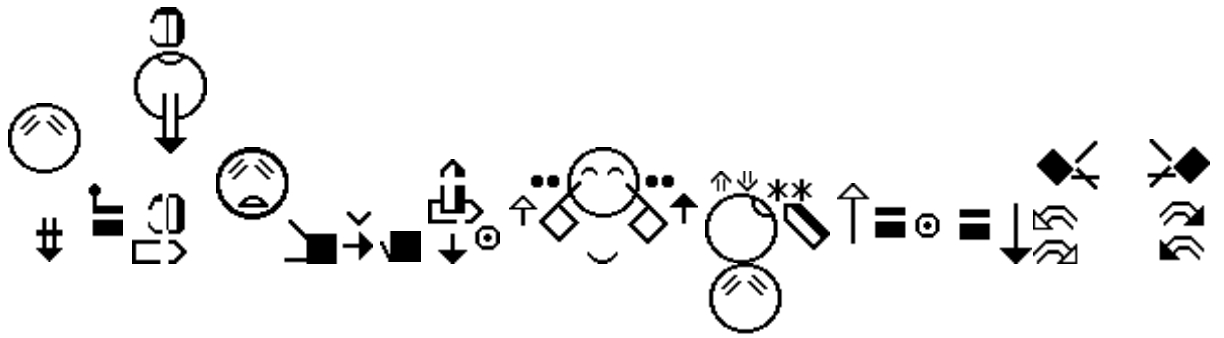
This thesis was created from the interest in understanding the Physical Education teachers training in the context of education for people with disabilities, in different countries and institutions, in order to identify differences and similarities which could contribute in a mutual way to the academic professional formative process. The research sought, through its main objective, to understand, under the perspective of comparative education, how the Physical Education teachers who work with people with disabilities in Brazil and in the U.S.A are trained. The two countries were chosen due to the partnership between Universidade Tiradentes, in Brazil, and Massachusetts/Boston University, in the U.S.A, choosing Springfield College as the research location. It is a study under the perspective of comparative education, where official documents from both countries and institutions which sponsor the physical education teachers training were analyzed, just as the interviews with the teachers of the course of Physical Education for people with disabilities/Unit and Adapted Physical Education Programming/Springfield. The analysis considered the following categories as theoretical references: training of Physical Education Teachers for PwD with Caltadi (2013), in Brazil, and Diniz-Pereira, in the USA (2008); Physical Education for PwD in Brazil from Carvalho (2014), Graber and Junghwan (2016), in the USA. As a result, it was possible to verify that there is a constant concern with educational inclusion in both countries, but it is necessary to reflect on the pedagogical conception of the teachers trainers, undergraduate students and social inclusion policies. The research showed that the training of Physical Education teachers to work with people with disabilities must be seen in a broad way and never in an isolated way with a specific pedagogical mechanism that takes care of all the formative aspects in the scope of inclusion. The study also pointed out that the amount of hours of subjects with specific knowledge for people with disabilities is inadequate to work on the relevant contents to this educational area and there is little or no articulation of specific subjects for people with disabilities in the other subjects of the curriculum.

Keywords: Physical Education. Person with disability. Teachers training.

RESUMEN

Esta tesis se estructuró a partir del interés por comprender la formación de profesores de Educación Física en el contexto de la educación de personas con discapacidad, en diferentes países e instituciones, con el fin de identificar diferencias y similitudes que pudieran contribuir de manera mutua en la formación académica. procesos profesionales. La investigación buscó, a través de su objetivo general, comprender, en la perspectiva de la educación comparada, cómo se forman los profesores de Educación Física que trabajan con personas con discapacidad en Brasil y en los Estados Unidos. La elección de los dos países y las dos instituciones surgió de la asociación existente entre la Universidad de Tiradentes, ubicada en Brasil, y la Universidad de Massachusetts/Boston, en los EE. UU., siendo seleccionado Springfield College como sitio de investigación. Se trata de un estudio desde la perspectiva de la educación comparada, donde se analizaron documentos oficiales de ambos países y de las dos instituciones que subsidian la formación de profesores de Educación Física, así como entrevistas a docentes de las disciplinas de Educación Física a personas con discapacidad/Unidad y Programación de Educación Física Adaptada/SpringField. Los análisis consideraron como referentes teóricos las siguientes categorías: formación de Profesores de Educación Física para PcD con Caltadi (2013), en Brasil, y Diniz-Pereira, en EE.UU. (2008); Educación física para PcD en Brasil de Carvalho (2014), Graber y Junghwan (2016), en EE. UU. Como resultado, se pudo constatar que existe una constante preocupación por la inclusión educativa en ambos países, pero es necesario reflexionar sobre la concepción pedagógica de la formación de docentes, estudiantes de pregrado y políticas de inclusión social. La investigación mostró que la formación de profesores de Educación Física para trabajar con personas con discapacidad debe ser vista de manera amplia, nunca aislada con un mecanismo pedagógico propio que atienda todos los aspectos formativos en el ámbito de la inclusión. El estudio también señaló que la carga horaria de las materias con conocimientos específicos para personas con discapacidad es insuficiente para trabajar los contenidos propios de esta área educativa y existe poca o nula articulación de las materias específicas para personas con discapacidad en las demás materias del currículo.

Palabras clave: Educación Física. Formación de profesores. Persona con discapacidad.



SIGLAS

ADA	Ato dos Americanos com Deficiência
ANSPE	Associação Nacional de Desporto e Educação Física
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDC	Centros de Controle e Prevenção de Doenças
CDE	Departamento de Educação da Califórnia
CNAFP	Conselho Nacional de Acreditação de Formação de Professores
DCA	Diretrizes de Conhecimento do Assunto
DESE	Departamento de Educação Primária e Secundária de Massachusetts
EaD	Educação à Distância
EFA	Educação Física Adaptada
ERIC	Educational Resources Information Center
EUA	Estados Unidos da América
FPE	Formação de Professores de Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEA	Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEMLE	Testes de Massachusetts para Licenciamento de Educador
UNIT	Universidade Tiradentes

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Origens do Problema da Pesquisa	19
Imagem 2: Referencial Teórico no Brasil e nos Estados Unidos	22
Imagem 3: Metodologia da Pesquisa	34
Imagem 4: Síntese da Análise Comparativa	94
Imagem 5: Eixos Centrais das Entrevistas	95
Imagem 6: Síntese das Principais Respostas por Eixo	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objeto e objetivo das DCNs 2002 e 2018	49
Quadro 2: Etapas do processo de formação em Educação Física	53
Quadro 3: Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIT	57
Quadro 4: Disciplinas ofertadas pelo Curso de Educação Física Licenciatura em /UNIT	60
Quadro 5: Objetivos e competências da disciplina Atividade Física para PcD	63
Quadro 6: Disciplinas ofertadas pelo Curso de Educação Física Licenciatura da Springfield College	87
Quadro 7: Objetivos e competências da disciplina Programação de Educação Física Adaptada da Springfield College	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Aspectos Metodológicos: Caminhos da Pesquisa	28
2 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	37
2.1 Formação Profissional em Educação Física no Brasil	37
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física no Brasil: análise das DCNS de 2002 e 2018.....	47
2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Tiradentes.	55
3 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS UNIDOS	66
3.1 Formação Profissional em Educação Física nos Estados Unidos.....	69
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física nos Estados Unidos	78
3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da College Springfield	84
4 ESTUDO COMPARADO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SERGIPE (BRASIL) E EM MASSACHUSETTS (EUA) PARA ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	90
4.1 Educação Física para Pessoas com Deficiência no Brasil e nos Estados Unidos.....	90
4.2 Considerações acerca da formação de professores de Educação Física para lidar com PcD sob a ótica de formadores na Unit e na Springfield	95
4.3 Perspectivas contemporâneas para formação do professor de Educação Física para educação da pessoa com deficiência	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	117
APENDICES	125

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a Educação Física para Pessoa com Deficiência – PcD faz parte da nossa trajetória acadêmica e profissional. Durante a graduação desenvolvemos alguns trabalhos que envolveram atividades físicas para alunos com deficiência. Esse contato nos despertou o interesse de investigar, cientificamente, a respeito da Educação Física para a PcD, inclusive, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado: “Capoeira: um conteúdo possível nas escolas para pessoas com necessidades especiais na cidade de Aracaju”, defendido em 2009, versou acerca da inclusão de alunos com Síndrome de Down a partir da Capoeira. Após a conclusão do curso de graduação, buscamos nos especializar nas áreas de Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Adaptada. Além disso, no Mestrado, continuamos as pesquisas que vínhamos desenvolvendo tanto no meio acadêmico, quanto na experiência obtida na atuação profissional no contexto escolar, no qual tivemos contato com alunos com deficiência.

No Mestrado em Educação, investigamos a Educação Física e a Capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos. Durante a pesquisa, observamos que, apesar dos professores desenvolverem um trabalho com alunos com algum tipo de deficiência, muitos deles não tiveram formação inicial e continuada para atuar junto a um público com especificidades que exigem competências e habilidades que atendam suas demandas, considerando limitações e, principalmente, potencialidades.

Neste sentido, aspectos relacionados ao trabalho com alunos com deficiência e a preparação de professores para tal, permearam o mestrado e despertou o interesse em investigar o processo de formação de professores no Doutorado. Com isso, emergiram alguns questionamentos: os professores se sentem preparados para atuar com esse público? Eles acreditam que os alunos com deficiência conseguem desempenhar as tarefas de forma semelhante aos demais. Os anseios dos docentes e as políticas de formação de professores para atuar com alunos com deficiência no Brasil são diferentes ou semelhantes às de outros países? São alguns exemplos de questionamentos que, muitas vezes, são feitos de forma silenciosa.

Podemos destacar, entre esses questionamentos, uma série de múltiplos e complexos elementos que contribuem para gerar a incerteza e a insegurança entre os docentes ao se depararem com alunos com deficiência em salas de aula. Dentre os

elementos que se destacam nesse processo está a formação docente que, de forma geral, tende a desconsiderar a questão da inclusão de alunos com deficiência em seus currículos ou, na melhor das hipóteses, aglutina a questão em uma única, poucas ou isoladas disciplinas. Inseguranças e incertezas agravadas no cotidiano escolar, a partir da inserção de alunos com uma gama de tipos e estágios de deficiência em sala de aula, colocam o professor na obrigação de desenvolver metodologias e procedimentos para responder a essas diversificadas e complexas novas condições.

É inegável que o debate e as produções científicas sobre a Educação Inclusiva têm se ampliado no mundo nos últimos anos, inclusive no interior do campo da Educação Física, que a discute de forma peculiar porque trata de elementos relacionados diretamente às pessoas com deficiência e possui uma linha de trabalho e pesquisa sobre a Educação Física Inclusiva.

O mundo passou por diversas fases na abordagem e entendimento da PcD, de abandonados ou mortos até sua inclusão social como é vista atualmente, sendo que a pressão popular das famílias e das próprias PcD foram fundamentais para essa mudança, que teve como ponto de partida a educação. Os Estados Unidos da América – EUA, foram um dos primeiros países que começaram o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas a partir de década de 1950. Já no Brasil, esse processo começou a ser discutido na década de 1980.

Entretanto, diante das mudanças relacionadas com a inclusão escolar, o professor é fundamental nesse processo, sendo o responsável para que a Educação Inclusiva tenha sucesso. Contudo, importa mencionar que a formação docente não acompanhou as transformações na mesma proporção. As matrizes curriculares e os professores do ensino superior não estavam prontos para preparar os futuros profissionais para atuar com um público heterogêneo e os que já atuavam nas escolas não tiveram, em sua formação inicial, conteúdos que os qualificassem para trabalhar com PcD.

Nesse sentido, é imprescindível que a formação dos professores englobe aspectos referentes à Educação Inclusiva na sua formação acadêmica e profissional. No entanto, os conteúdos sobre PcD são frequentemente inexistentes ou, então, pouco direcionados para a resolução concreta de situações que são encontradas no cotidiano.

Imagem 1: Origens do Problema da Pesquisa



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

Assim, apresenta-se a seguinte pergunta: como estão sendo formados os professores de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência, em especial, na Universidade Tiradentes/Sergipe e na Springfield College/Boston?

A hipótese aqui apresentada é que, apesar dos cursos de formação de professores de Educação Física, nas duas instituições, abordarem conteúdos relacionados com as necessidades contemporâneas de inclusão, ainda a oferta da disciplina específica para o trabalho com pessoas com deficiência é insuficiente nos dois países, pois não conseguem dar conta das especificidades de cada deficiência, causando limitações no trabalho docente, impossibilitando de realizar um trabalho mais adequado para esse público.

Diante do exposto, defendemos a Tese de que, para uma formação que prepare de fato o professor de Educação Física para o trabalho com PcD, é necessária ampliação da carga horária da disciplina, aumento da oferta de disciplinas específicas e um diálogo significativo entre a disciplina inerente às PcD e as demais acerca dos conteúdos voltados às pessoas com deficiência.

Para guiar essa pesquisa, foi definido como objetivo geral: Compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como são formados os professores de

Educação Física que atuam com pessoas com deficiência no Brasil e nos Estados Unidos. E, como objetivos específicos: Explicitar de que maneira o processo de formação de professores de Educação Física se constituiu nos dois países historicamente e como isso influencia esse processo na contemporaneidade; Apresentar de que maneira se dá a formação de professores voltada para pessoas com deficiência, comparativamente, em duas instituições de ensino superior: Universidade Tiradentes/Sergipe (Brasil) e no Springfield College/Massachusetts (Estados Unidos); Identificar as percepções pedagógicas de docentes formadores de cada uma das instituições de ensino superior sobre o processo de formação de futuros professores de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência na educação básica.

A escolha destes dois países e das duas instituições partiu, inicialmente, da parceria existente entre a Universidade Tiradentes localizada no Brasil, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe e a Universidade de Massachusetts/Boston nos EUA, na cidade de Boston, Estado de Massachusetts que nos levou a Universidade Springfield College na qual possui o curso de graduação em Educação Física Licenciatura. Após aproximação como o tema e o conseqüente aprofundamento da pesquisa, começamos a perceber uma ligação histórica quanto ao surgimento da Educação Especial e Inclusiva e, em um período mais recente, nas políticas para pessoas com deficiência desde a inclusão escolar até a inclusão no mercado de trabalho.

Neste sentido, os EUA garantem a inclusão de pessoas com deficiência a partir do Projeto de Lei (PL) 110-325 de 26 de julho de 1990, que aprovou a Lei dos Americanos com Deficiência – ADA (UNITED STATES OF AMERICA, 1990). A lei ADA, como é conhecida, foi um marco na vida de milhões de norte-americanos e serviu de modelo para o movimento de busca dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. O Brasil promulgou sua primeira lei em defesa da Pessoa com Deficiência, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe o apoio às PcD e sua integração social (BRASIL, 1989).

A partir dessas leis, muitas outras surgiram. Nos Estados Unidos, atualmente, tem-se as leis L108-446 Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências – IDEA, de 03 de dezembro de 2004, e a L114-95 Todo aluno é bem-sucedido, de 10 de dezembro de 2015 (UNITED STATES OF AMERICA, 2004; 2015). No Brasil, tiveram muitas propostas de EC, mas em 6 de julho de 2015 foi aprovada a Lei de número

13.146: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015). As leis nos dois países são plenas, elas tratam do direito ao transporte, à educação, à saúde, à assistência social, entre outros temas, mostrando a preocupação com a igualdade e direitos da Pessoa com Deficiência.

Um fato que chama a atenção é a organização de associações, de PcD e da sociedade civil de maneira geral, para o movimento de busca pela igualdade nos dois países. Sempre levando ao poder público busca de melhorias e a necessidade de conquistas de espaços que são negados a essa parcela da população.

Outro ponto a ser destacado na perspectiva inclusiva, nos dois países, é o entendimento da Educação Física e do esporte como agentes de socialização, inclusão e de transformação da realidade da PcD e da própria sociedade. Estudos como de Soler (2005), Duarte, Tanure e Mollar (2013), e Silva Neto (2018), comprovam as mudanças antes e depois da inserção da PcD no esporte, sobretudo devido ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física.

Também, duas instituições que são referências no atendimento as Pessoa com Deficiência nasceram no estado de Massachusetts. Outrossim, a capital, Boston, é um dos principais polos educacionais dos Estados Unidos, reunindo estudantes do mundo todo. Nela, destacam-se instituições de educação superior tais como a Universidade de Harvard e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

Além disso, Boston possui a maior colônia de brasileiros nos Estados Unidos. O relatório de Estimativas Populacionais das Comunidades Brasileiras no Mundo (BRASIL, 2016) aponta que são 350.000 brasileiros, segundo o Consulado-Geral do Brasil em Boston, divulgado pelo Ministério das Relações Exteriores. Contudo, atualmente, o número de brasileiros que moram em Boston chega a 450.000, de acordo com matéria do jornal O Globo (BATISTA, 2019).

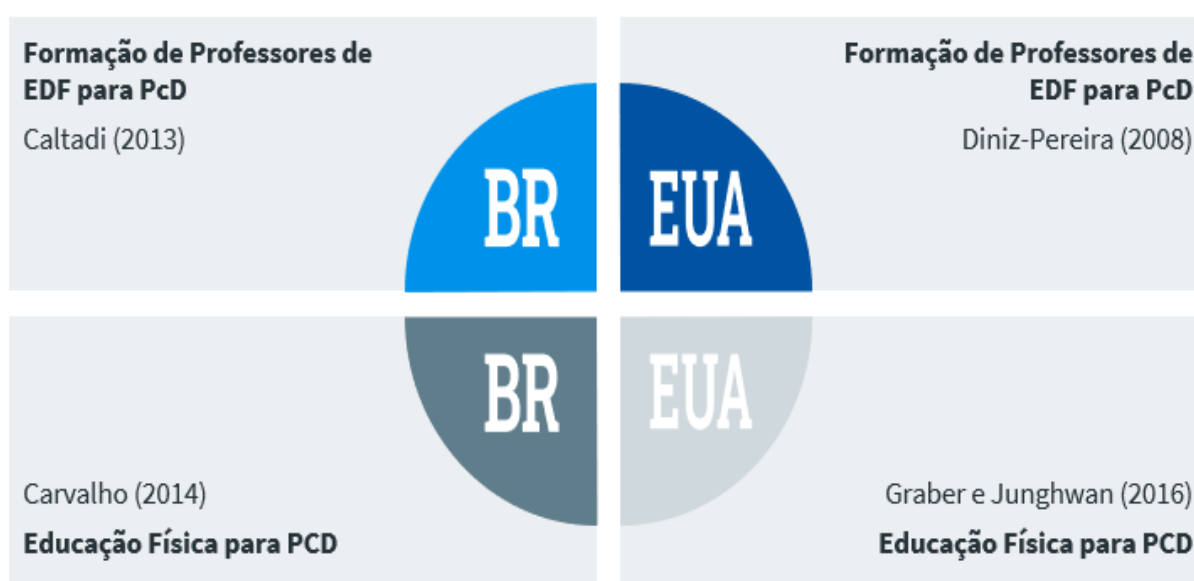
Apesar de fatores culturais, sociais e econômicos distintos, foram encontrados aspectos significativos em comum entre Brasil e EUA com relação ao tema abordado nesta pesquisa. Em geral, temos a ligação histórica no surgimento da Educação Especial, promulgação de leis de apoio à PcD, organização de associações e da sociedade civil.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica por possibilitar que setores da educação, instituições, gestores, professores e acadêmicos de Educação Física e de áreas afins pensem e reavaliem a importância da formação docente para a educação

de alunos com deficiência, da estrutura curricular e de uma atenção maior aos conteúdos para esse público.

Após a apresentação da trajetória do encontro com o objeto, do problema, hipótese, tese, definição dos objetivos e justificativa nos parágrafos anteriores, é fundamental apresentar as principais categorias com o referencial teórico em Formação de Professores de Educação Física para PcD no Brasil, Caltadi (2013)¹ e Diniz-Pereira, nos EUA (2008)²; Educação Física para PcD no Brasil, Carvalho (2014)³; Graber e Junghwan (2016)⁴ nos EUA, no intuito de os apresentar, além de estabelecer o diálogo entre eles. Assim, passamos a aproximar Educação Especial e Inclusiva, Formação de Professores de Educação Física e PcD no Brasil e nos EUA.

Imagem 2: Referencial Teórico no Brasil e nos Estados Unidos



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

¹ Cataldi (2013) defende que os docentes que não tiveram contato com conteúdos, discussões e problemáticas a respeito das deficiências e da prática de atividades físicas não se sentem preparados para atuar com pessoas com deficiência.

² De acordo com Diniz-Pereira (2008), a formação de professores enfatiza valores coletivistas, de solidariedade e de transformação para uma sociedade inclusiva.

³ Carvalho (2014) argumenta que a educação física é uma área que possibilita maior liberdade e oportunidade para que os alunos se comuniquem e interajam uns com os outros, alcançando dimensões como a social e psicológica, além do fato da área permitir ao professor, se comparado aos demais educadores, maior flexibilidade para escolher os tipos de conteúdos trabalhados e a forma de explorá-los, com maiores possibilidades, em comparação com as demais disciplinas, de estruturar e flexibilizar suas aulas de acordo com as necessidades de cada aluno ou cada turma.

⁴ Os autores defendem a afirmação de que um currículo nacional de Educação Física adequado deve considerar uma base comum, permitindo a diversidade, flexibilidade e inclusão.

As transformações societárias provocaram mudanças educacionais no tratamento com as PcD ao longo da história no Brasil e nos EUA. Igualmente, aconteceram mudanças substanciais com o processo de formação dos professores. Entretanto, devido ao nosso objeto de estudo, iremos pontuar a formação docente especialmente no Brasil e nos EUA, com a finalidade de observar os principais aspectos da educação nesses países, bem como suas similitudes e discrepâncias.

O debate teórico sobre a formação docente no Brasil e nos EUA tem sido permeado e respaldado pelo avanço de pesquisas científicas que refletem e questionam os saberes docentes e a dinâmica da prática profissional. Dessa forma, a formação docente deve ser pensada a partir dos saberes, função social, conhecimentos, habilidades pedagógicas e competências educacionais, tanto no Brasil quanto nos EUA. Além disso, as experiências discentes, as vivências, a preparação formal e sistemática, a iniciação docente e a formação permanente perfazem a formação docente (IMBERNÓN, 2011 apud LEITE et al., 2018). De um modo geral, compreendemos o professor como

[...] um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

De acordo com as reflexões de Costa (2012, p. 7), temos que caracterizar a formação docente a partir de conhecimentos “[...] teóricos e práticos, os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou ressignificados e, sobretudo, conhecimentos advindos das pesquisas do campo educacional.”. No geral, esses conhecimentos são absorvidos, assimilados e refletidos, principalmente, na formação acadêmica de base, durante a formação inicial com os suportes teóricos e práticos.

Ressalta-se, também, a relevância da formação continuada do professor, tendo em vista que o processo de conhecimento dos saberes docentes tem continuidade, mesmo após a formação de base inicial, uma vez que, a sociedade e o conhecimento estão em constante movimento, provocando mudanças nos processos educacionais.

Ou seja, a formação inicial constitui-se como peça-chave do processo de formação docente, como o ponta pé inicial, e a formação continuada como fundamental para continuar compreendendo as mutações do cotidiano escolar e das relações sociais. Dessa forma, segundo Macenhan, Tozetto e Brandt (2016, p. 513), “o saber-fazer do professor é diferente, porque envolve a mobilização de múltiplas fontes como as etapas da formação, os conhecimentos prévios ao ingresso na profissão e as experiências ao longo do exercício da docência”.

Refletir sobre a formação docente requer pensar o “como ensinar”, “como se aprende” e “qual a melhor forma de avaliar”, extrapolando uma visão limitada e tecnicista da educação, respaldando-se por uma concepção crítica, “[...] por meio de uma atividade pedagógica que permita a relação com o conhecimento e transcenda o espaço da sala de aula, ampliando se para a pesquisa da realidade histórica e social do contexto em que tal conhecimento está inserido.” (COSTA, 2012, p. 5). Desse modo, o professor tem a possibilidade de adotar procedimentos de interpretação da realidade social. Conforme Macenhan, Tozetto e Brandt (2016, p. 508), “a reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita *a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações*”.

É possível afirmar que a educação e as mudanças na formação docente se intensificaram com a reforma da educação no Brasil, na década de 1990, e que desde esse período está em constante pauta, seja de forma direta ou indireta. Para Costa (2012, p. 6):

A década de 1990 constitui-se como período das reformas na educação brasileira, marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos internacionais, dentre os quais vale destacar o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e Banco Mundial.

Assim, esse processo de reforma da educação mudou significativamente os rumos da formação docente neste país. As mudanças vieram acompanhadas pela dinâmica da conjuntura do país da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, que incidiu na universalização da educação escolar e, na década de 1990, com a ascendência massiva do neoliberalismo como condutor do Estado brasileiro: “a educação superior continua a obedecer aos princípios do paradigma econômico, visto

que é submetida às regras do Estado avaliador [...]” (COSTA, 2012, p. 6). Com a universalização do ensino foi proporcionalizado

[...] novos contextos educativos, com diferentes perfis de alunos, requerendo, assim, uma reformulação dos próprios processos educativos e práticas escolares. Nesse processo, a escola fez-se presente em novos contextos culturais e passou a ter que enfrentar o desafio de reconhecer os valores da diversidade e da diferença dos distintos contextos como intrinsecamente inerentes à educação escolar. (LEITE et al., 2018, p. 731).

Com isso, podemos também incluir nesse entorno dos novos desafios o trabalho docente com PcD, conforme apontado anteriormente. Além disso, a reforma educacional viabilizou a construção e aprovação de novas legislações como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Esse tipo de legislação educacional

[...] traz em seu conteúdo a reflexão sobre a necessidade de currículos organizados que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso [...] (COSTA, 2012, p. 7).

No Brasil, a formação docente tem como base diversos tipos de saberes: saber disciplinar saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016). Esses distintos tipos de saberes permitem uma articulação entre formação e prática docente, entre as demandas da educação e o cotidiano escolar. Para Freitas e Pacífico (2015, p. 9),

Os saberes docentes são variados e heterogêneos, visto que não se resumem a um conjunto de saberes unificados. Desta feita, o docente raramente se prende a uma só teoria ou concepção pedagógica, pois o bom profissional, conforme as necessidades e dificuldades encontradas, busca as soluções em diferentes técnicas e teorias.

A apreensão desses saberes somente é possível pela via da profissionalização típico da docência, que legitima o fazer profissional a partir da formação docente. Com base em Tardif (2002, p. 101), situamos uma crítica geral a forma de apreensão desses saberes:

Os conhecimentos disciplinares até agora dominaram a formação docente, no entanto, sem nenhuma conexão com a ação profissional, somente para serem aplicados na prática por meio dos estágios ou atividades do gênero, com base em uma visão linear. O conhecimento do trabalho dos professores e os saberes cotidianos permitem a renovação da concepção sobre o que seja formar o profissional, sua identidade e o papel que possui na sociedade.

Neste sentido, entendemos que o professor, com sua formação docente, tem uma função social primordial para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que ela requisita profissionais para as demandas da educação. Conforme Leite et al. (2018, p. 723), “é sabido que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo.”.

Para Brito Filho (2020), uma formação que dê conta das dimensões necessárias para desenvolver as habilidades, exige um investimento diferenciado, qualificação do corpo docente pautada em estudos e experiências formativas fruto de práxis ampliadas do ato de ensinar.

Outro ponto alvo de preocupações na educação no Brasil, sobre a formação profissional, diz respeito a relação entre teoria e prática; tendo em vista que as reformas educacionais, marcadas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; teóricos da educação, tentaram superar a visão da racionalidade tecnicista da formação dos professores, defendendo uma formação mais crítica, com conhecimentos contextualizados (sem fragmentar o conhecimento), com valorização da criatividade e da dimensão investigativa e compreendendo a indissociabilidade entre teoria e prática na formação e atuação profissional.

Segundo Costa (2012, p. 1), “[...] a partir da reestruturação dos cursos, a prática passa a assumir uma dimensão pedagógica fundamental no processo de formação inicial docente.”. Desse modo, a formação precisa pautar os elementos teóricos relacionados com as práticas reais, e essas práticas devem ser refletidas a partir dos elementos teóricos de compreensão da realidade social, dito de outro modo,

A prática apresenta-se, na situação ensino aprendizagem, também como elemento constitutivo da teoria. As situações novas vividas no dia a dia poderão estabelecer um encontro com os referenciais estudados, quer para referendá-los, quer para complementá-los, ou, até mesmo, para contrariá-los. O importante é que o futuro professor

seja encorajado a fazer de sua prática um elemento significativo no contexto de sua formação. (COSTA, 2012, p. 8)

Esse processo visa superar a analogia da sala de aula ser o espaço somente da teoria e o estágio como o momento único da prática. Para a construção da identidade profissional, constitui-se como essencial pensar a relação entre teoria e prática na formação associada com a realidade educacional, que oportunize a “[...] construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no lócus profissional com toda a sua problemática.” (COSTA, 2012, p. 3-4).

A prática é o momento por excelência de maior reflexão sobre a formação profissional, pois “a prática exerce influência na constituição dos saberes docentes desde a formação inicial dos professores quando eles têm acesso às escolas por meio dos estágios.” (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016, p. 506). Por isso, Costa (2012) defende que pensar a prática deve ser uma preocupação que deve permear todos os componentes curriculares ou disciplinas.

Este cenário da educação e da formação docente no Brasil passa por transformações a todo momento devido à dinâmica do cotidiano que coloca novos desafios tanto à formação profissional quanto à atuação profissional. Inclusive, pensar sobre a formação docente na atualidade, voltando-se para as demandas específicas requisitadas das Pessoas com Deficiências, tem sido uma exigência da realidade educacional. Leite et al. (2018, p. 734) identificam, também, como desafios constantes da atualidade:

[...] distanciamento entre o ensino na formação inicial e as necessidades da profissão docente; falta de articulação entre teoria e prática, bem como entre componentes curriculares de cunho específico e pedagógico; proximidade, por meio de parcerias, entre as IES e a escola; isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; a não abordagem de conhecimentos voltados para o uso das TIC na formação inicial e a falta de uma construção de repertório de conhecimentos, saberes e habilidades que valorize e considere a diversidade cultural em suas diferentes dimensões, bem como oportunize, ao futuro professor, trabalhar em diferentes níveis de ensino da educação básica.

Nos Estados Unidos, com as Leis ADA e IDEA, começou a ser exigida a inclusão dos alunos nas classes da educação geral, no Brasil conhecidas como

educação regular. Porém, as escolas públicas norte americanas foram praticamente obrigadas a fazer essa inclusão com o máximo possível desses alunos com deficiência, visando a não segregação.

A educação e a formação docente nos Estados Unidos também apresentam avanços significativos, disputas de projetos educacionais e problemáticas que precisam ser observadas com rigor teórico e analítico. No geral, há uma predominância na meritocracia educacional, uma preocupação com a prática profissional e um incentivo significativo à educação básica de qualidade. A educação de base norte-americana centra “[...] na aprendizagem dos conteúdos escolares, particularmente, das habilidades de leitura e escrita, bem como dos fundamentos da matemática.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 237).

Do ponto de vista conjuntural e histórico, as tendências (neo)liberais permeiam o campo educacional nos EUA, onde o Estado é rigorosamente mínimo na educação superior, tendo o setor privado como predominante. As dimensões econômicas e políticas influenciam diretamente nos direcionamentos da educação tanto no EUA quanto no Brasil.

Mendes (2013) assinala que a educação americana iniciou com preocupações superficiais e práticas e, somente no século XIX, métodos científicos e sociológicos foram nela inseridos. A formação docente não era alvo de preocupações, os professores ensinavam aquilo que aprendiam com pouca formação, quadro que começou a se modificar com a introdução de cursos de verão para formação de professores, com palestras e aulas para aumentar os saberes desses profissionais.

1.1 Aspectos Metodológicos: Caminhos da Pesquisa

A educação comparada tem se constituído como objeto de estudo e investigação dos sistemas de ensino de cada país. De acordo com Mattheou (2012, p. 84), tem como fundamento o “objetivo ambicioso de compreender e explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo”. Ainda, pode ser considerada como um campo de estudo complexo e interdisciplinar.

Segundo Bonitatibus (1989), a educação comparada ampliou o seu objeto de estudo além de microssistema educativo, estendeu para análises dos sistemas

educacionais nacionais e internacionais, considerando fatores nos contextos, sociais, econômicos, culturais e de desenvolvimento de uma sociedade.

De acordo com Kazamias (2012), ao interpretar e explicar os sistemas nacionais de educação, o fundamento principal de fato é explicar e entender como os sistemas desenvolveram-se dessa forma, e por que possuem tais características e peculiaridades.

Concordando com esse pensamento das abordagens comparativas em um contexto contemporâneo, Braslavsky (1993), aponta que a inter-relação chama a atenção para a relação educação e sociedade. Segundo o autor, o estudo comparado permite a aproximação de conhecimentos entre países, com outros interesses e experiências bem-sucedidas, possibilitando ainda, a troca de informações com colegas com quem podemos construir uma educação cada vez melhor.

Para Cunha Júnior (2017, p. 33), “ao logo do tempo, tem-se empreendido esforços para responder às indagações que são inerentes ao seu objeto de estudos, tais como: Por que comparar? Para que comparar? O que comparar? Como comparar?”. Ainda de acordo com o mesmo autor, não existe um consenso entre os questionamentos, pois as respostas são plurais, pois cada autor responde de forma distinta, a partir da ciência, e de acordo com seu posicionamento metodológico, assim como linha teórica. Neste sentido, Ferreira (2008, p. 125) aponta que é justamente através dos múltiplos contextos do estudo comparado que:

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem.

Independentemente das possibilidades de utilização do estudo comparado, o foco deve ser o que se compara, observando os efeitos da comparação, as causas que a motivam, as condições que são postas análise, sempre considerando a conjuntura dos diferentes espaços que estão sendo comparados.

Segundo Márquez (1972), são exatamente os diversos contextos que impulsionam e geram diferenças e semelhanças. Para ele, a educação comparada busca analisar sistemas educacionais distintos, gerando sensibilidade e identificando problemas, possíveis soluções e como foram resolvidos.

Neste sentido, Bray e Jiang (2015, p. 169), afirma que “comparações de sistemas dentro de cada país possibilita a identificação de semelhanças e diferenças estruturais, bem como das forças que contribuem para padrões”.

Cunha Júnior (2017, p. 34) afirma que os estudos comparados não devem perder de vista “os limites de seus enfoques e a influência de outros níveis nos fenômenos educativos de interesse afim de que as respostas em educação comparada obtenham resultados amplos e holísticos para os problemas de investigação”.

A partir da compreensão de educação comprada, a fundamentação metodológica desse estudo ancora-se na perspectiva de Nóvoa (1995, p. 61), definindo que “a pesquisa comparativa interpreta e constrói factos, não se limitando a descrevê-los”. Assim, faz-se necessário elaborar procedimentos a fim de possibilitar interpretação acerca dos elementos comparados.

Para tanto, orientamo-nos na concepção de Bereday (1972), pois lista as etapas do desenvolvimento e operacionalização da comparação, a saber: descrição, explicação e comparação.

No primeiro momento, caracterizado pela fase da descrição, fizemos um levantamento longo e intenso sobre Educação Física para PcD no Brasil e nos EUA, debruçando-me sobre a trajetória até o tempo presente e a formação de professores de Educação Física nos dois países. Também, pesquisamos instituições que possuíam em sua matriz curricular alguma disciplina com conteúdo acerca das PcD nos dois países. Buscamos fontes diversificadas como livros, revistas, leis e artigos que são pertinentes para uma melhor compreensão da temática.

Juntamente com a revisão de literatura, no Brasil, realizamos um levantamento no catálogo de teses e dissertações e no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, utilizando os termos formação de professores, Educação Física, matriz curricular, ensino superior, alunos e PcD. Nesse levantamento foram aplicados todos os filtros disponíveis na plataforma, iniciando pelos anos, de 2013 a 2018, 3 Grandes Áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, 3 Áreas de Conhecimento: Educação, Educação Especial e Educação Física, 6 Áreas de Concentração: Educação, Educação do Indivíduo Especial, Atividade Física Adaptada e Formação

de Professores, Currículo, Formação Docente e 5 Programas: Educação, Educação Especial, Educação Física, Educação Escolar e Educação Física e Esporte.

O cruzamento desses filtros corresponde às possibilidades máximas de teses e dissertações acerca da temática, o que permitiu encontrar 419 teses. Desse quantitativo, foram descartadas, a partir do título e resumo, 409 teses porque não atendiam aos parâmetros e interesses específicos da pesquisa, sendo definido como critérios de inclusão temáticas relacionadas à Educação Física Especial ou Inclusiva e à formação de professores de Educação Física para PcD. Como critérios de exclusão, as temáticas que tratavam de Educação Especial e Inclusiva que não estavam relacionadas com a Educação Física ou formação de professores de Educação Física que não discutiam matrizes e diretrizes curriculares com foco nas PcD. Quanto a busca de artigos científicos nos Periódicos CAPES, aplicamos o filtro: Periódicos Revisados por Pares e obtivemos 189 artigos. Destes, descartamos 183 utilizando os mesmos critérios de inclusão e exclusão.

Para o levantamento de artigos, teses e dissertações norte-americanas, utilizamos a base de dados *Educational Resources Information Center – ERIC*. A *ERIC* é patrocinada pelo Departamento de Educação dos EUA e reúne conteúdo da área de educação e temas relacionados. Assim sendo, foram levantados 389 textos entre teses, dissertações e artigos. Destes, foram descartados 376 que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão mencionados no parágrafo anterior. É importante destacar que, para a busca, foram utilizados os mesmos termos utilizados nas bases brasileiras, embora por questões de configurações e de ampliação de resultados, aplicamos somente os filtros: *United States e Higher Education*.

Desse levantamento nas bases brasileira e americana, selecionamos 23 trabalhos que traziam em seus escopos perspectivas de formação de professores voltada para PcD. Contudo as abordagens e objetivos eram direcionadas à pesquisa e extensão, dificuldades de inclusão, produção de conhecimento, nível de aptidão de professores e ensino infantil em alguma deficiência individual, não discutindo a especificidade desta Tese. Ou seja, uma análise da formação de professores de Educação Física e do preparo efetivo para a atuação com PcD, considerando as diretrizes e matrizes curriculares e o olhar do professor. Evidenciando assim, a necessidade e relevância, bem como, evidencia o ineditismo e originalidade desta pesquisa.

O segundo momento, fase da explicação, é “caracterizado [...] pelo enfoque explicativo, as relações estabelecidas entre a descrição e a análise se intra e inter-relacionam, desenhado para um cenário analítico interpretativo-explicativo.” (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 34). O enfoque analítico enfatiza, principalmente, fatores determinantes da educação e de programas mais amplos. Isto é, possibilidades para explicar e interpretar os dados obtidos na etapa descritiva.

A condição para realização do estudo comparado, no terceiro momento, que é a fase da comparação, caracteriza-se pela organização e efetivação da análise dos dados, elaboração das conclusões analíticas, permitindo um terreno fértil a ser explorado. Em posse dos dados brutos, adquiridos na fase da descrição, e realizadas as reflexões na fase da explicação, o objeto da pesquisa configura-se como componente central da comparação.

Segundo Bereday (1972) e Cunha Júnior (2017), o enfoque comparativo começa com a justaposição. Neste momento os dados são posicionados lado a lado, quando surgem categoriais minuciosas, necessárias à confirmação ou contestação da hipótese. Esse é o estágio máximo da comparação.

Em síntese, os aspectos descritivos tiveram início no levantamento das instituições e na análise das matrizes curriculares, seguidas das disciplinas específicas para atividade física com foco nas pessoas com deficiência dos cursos de formação de professores de Educação Física nos dois países.

Para esse procedimento, foi realizada uma investigação detalhada em documentos referenciais, nos sites das instituições, consulta a professores e assistentes das instituições, assim como aos departamentos de educação nos dois países. Para completar essa etapa, realizamos entrevistas com professores das disciplinas Atividade Física para Pessoas com Deficiência da Unit e Programação de Educação Física Adaptada da Springfield College.

Atendendo às características desta primeira etapa, foram elencadas as informações brutas. De posse dessas fontes, buscamos compreender como são formados os professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência na Universidade Tiradentes e na Universidade de Massachusetts/Boston. Fundamentado na leitura analítica e na composição das informações que surgiram das pesquisas, realizamos a comparação propriamente dita.

É importante salientar que “a educação comparada não se limita ao sentido estrito do verbo. Não se trata, portanto, apenas da redução da análise do objeto.” (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 37). É necessário relacionar o contexto na qual a educação está inserida com o recorte da comparação, pois tem muita influência sobre ele. Além disso,

o estudo comparado sinaliza para o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença. (FRANCO, 1992, p. 14).

Neste sentido, consideramos que os estudos comparativos não podem se restringir apenas a descrever fatos e situações de forma restritiva dos sistemas educativos, pois os dados não falam por si. É imprescindível refletir, inclusive, sobre as origens, causas e consequências nos contextos histórico, social, cultural, político, teóricos e educacionais.

É importante destacar que as etapas de descrição, explicação e comparação, servem apenas para trilhar um caminho, a nossa proposta vai além destes. Queremos a partir da comparação, compreender a formação docente para atuar com PcD, identificar possíveis lacunas e, sobretudo, metodologia e práticas de ensino exitosas com o intuito de indicar caminhos para uma formação que atenda às necessidades contemporâneas dos docentes e discentes para a inclusão.

Ademais, neste estudo está sendo utilizada a abordagem qualitativa, sendo que, conforme Creswell (2010), a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. A escolha desse tipo de pesquisa se deu por melhor se aplicar ao problema levantado. O objeto de estudo pede uma abordagem qualitativa que, segundo Soares (2003, p. 19), por meio desse tipo de abordagem, o pesquisador interpreta os fatos, procurando solução para o problema proposto.

Para a verificação de dados, fizemos análise de documentos como Diretrizes Curriculares, Matriz Curricular e Projeto Pedagógico de Curso e realizamos entrevistas com os professores que ministram as disciplinas responsáveis pela formação de professores voltada para PcD.

Por essa razão, é importante destacar que a análise documental visa identificar, em documentos primários, informações que subsidiem respostas a um problema de

pesquisa. Segundo Ludke e André, (2013, p. 52), os documentos se caracterizam como uma fonte natural de comunicação, contudo, não se limita a “apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em determinado contexto”. Além disso, devem ser utilizados em situações em que os dados contidos nessas fontes representam elemento fundamental para a investigação. Ademais, de acordo com Godoy (2005), a análise de documentos é um procedimento de pesquisa que possui atributos com finalidades de investigação próprios e se apresenta, também, como uma técnica complementar que corrobora com o aprofundamento e informações presentes em outros procedimentos como entrevistas e questionários.

Quanto às entrevistas, adotaremos o tipo semiestruturada em que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 105), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”, como uma forma de explorar de forma mais ampla uma questão. Apesar de um roteiro previamente definido, as perguntas podem ser respondidas dentro de um contexto informal, podendo nortear a conversação de acordo com a situação direcionada. Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 115), para realização da entrevista “o pesquisador deve estar seguro de que a pergunta ou questão é necessária à investigação; se requer ou não apoio de outras perguntas; se os entrevistadores têm a informação necessária para responder à pergunta”.

Imagem 3: Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

As entrevistas foram realizadas de forma individual com os dois professores participantes, pelo próprio pesquisador. O uso do roteiro de entrevista foi previamente autorizado pelos professores através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale salientar que o presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Pesquisa e Ética da Universidade Tiradentes e aprovado conforme parecer nº 4.682.294 de 30 de abril de 2021.

A escolha das categorias estabelecidas no roteiro de entrevista, levou em consideração alguns critérios que revelam a importância para a análise. Assim, definimos as seguintes categorias: formação profissional, experiência com PcD, consideração sobre inclusão, e formação de professores. É importante destacar que tais procedimentos metodológicos empregado nesta pesquisa tiveram como finalidade possibilitar que cumpríssemos o objetivo geral da pesquisa em: Compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como são formados os professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência no Brasil e nos Estados Unidos.

Assim, diante do exposto, organizamos a presente Tese em concordância com a especificidade requerida na metodologia própria dos estudos em educação comparada, da seguinte forma:

Na segunda seção, discorreremos sobre a trajetória da Educação Física para PcD no Brasil, conceituando Educação Física Adaptada e Educação Física inclusiva até os dias atuais. Abordaremos a formação de professores de Educação Física com ênfase nas PcD, trazendo o contexto do curso de Educação Física da Universidade Tiradentes, da matriz curricular e da ementa da disciplina Atividade Física para Pessoas com Deficiência. Também, faremos análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física e Projeto Pedagógico de Curso.

Nesta terceira seção, falamos acerca da trajetória da Educação Física para PcD nos Estados Unidos, conceituando Educação Física Adaptada e Educação Física inclusiva até os dias atuais neste país. Abordaremos a formação de professores de Educação Física com ênfase nas PcD, trazendo o contexto do curso de Educação Física da Universidade de Springfield College, da matriz curricular e da ementa da disciplina Programação de Educação Física Adaptada. Ainda, analisaremos os documentos que norteiam o curso nas Políticas Acadêmicas Educação Física.

Na quarta seção, apresentamos de maneira comparativa a formação de professores voltada para PcD nos dois países, e identificamos as percepções pedagógicas dos docentes formadores de cada uma das instituições pesquisadas que ministram as disciplinas: Atividade Física para PcD/Unit e Programação de Educação Física Adaptada/Springfield, encerrando o trabalho com as considerações finais da pesquisa.



2 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A sociedade brasileira constitui-se de diversos atores sociais que perfazem a realidade escolar. Esta realidade é também constituída por pessoas em condição de deficiências⁵, o que exige do ambiente escolar ações mais concretas sobre a educação inclusiva, superando o tensionamento da oposição entre educação regular e educação especial, uma vez que se defende a compreensão da educação para sujeitos com necessidades especiais em uma perspectiva de totalidade.

A educação deve atender as demandas da sociedade, cumprindo sua função social com respeito aos valores e culturas, sem exclusão ou segregação social, reconhecendo as diferenças⁶ entre os alunos. Por outro lado, o cenário educacional brasileiro é complexo e permeado por dificuldades, principalmente, para a educação especial e, neste cenário, o professor se torna o personagem essencial.

2.1 Formação Profissional em Educação Física no Brasil

Sabe-se que a Educação Física no ambiente escolar conquistou seu espaço, legitimando-se como uma disciplina essencial para a formação do aluno, superando sua aparência de disciplina apenas prática e técnica (MONTE *et al.*, 2019). Além disso, a Educação Física avançou estabelecendo críticas à natureza da profissão, ao longo da história, às concepções Higienista, Militarista, Esportista e Recreacionista (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008; SANTOS *et al.*, 2019). No geral, a formação profissional é historicamente pautada por diversas teorias:

Dentre as que ganharam maior repercussão estão a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista, a Sistêmica, a Crítico Superadora, a Crítico Emancipatória e a Plural. Dessa forma, a

⁵ A partir de 1990 o termo “portador de deficiência” foi questionado por pesquisadores da educação inclusiva superando-o e instituindo o termo “pessoas em condição de deficiência”. De acordo com Carvalho (2014, p. 22), “o termo ‘portador’, por exemplo, passou a ser considerado inadequado por não se referir às condições reais da pessoa que possui uma deficiência, uma vez que ‘portar’, segundo definições da língua portuguesa, refere-se a uma atitude opcional, como quando se porta um objeto qualquer, podendo deixá-lo quando desejar, o que não é a realidade da pessoa que possui uma deficiência.”. Além disso, “defendemos que a deficiência ou a adjetivação da deficiência não deve ser prenome, sobrenome, ou agnome, e nem mesmo apelido de qualquer que seja a pessoa, a não ser que ela assim deseje.” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013, p. 02).

⁶ Auxiliado pelas reflexões de Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 12), entende-se que “é preciso ressignificar a diferença, e para tanto há de se desadjetivar o substantivo diferença: ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença simplesmente é.”.

educação física teve seus ideais, conceitos e metodologias discutidos e reconstruídos, combatendo a ênfase mecanicista ao acrescentar aos conteúdos biológicos uma visão de movimento humano sob a perspectiva de diferentes dimensões como a sociocultural e a psicológica (CARVALHO, 2014, p. 53).

Esses avanços foram acompanhados pela nova visão que se estabeleceu sobre o ambiente escolar: “[...] hoje a escola é entendida como um local que proporciona diversos conhecimentos culturais específicos, disseminando e democratizando-os através do planejamento de seus conteúdos [...]” (CARVALHO, 2014, p. 18). É preciso ressaltar que, a partir da década de 1980, a Constituição Federal de 1988 normatizou a relação entre a Educação e outras políticas sociais, conforme o artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988, *online*). Assim, o campo educacional foi compreendido a partir da articulação com outras demandas, como, por exemplo, o campo do lazer e da assistência, dentro do âmbito sobre os Direitos Sociais.

Ainda na década de 1980, no Brasil, houve um avanço normativo com a aprovação de legislações que reforçavam a importância da Educação Física para a realidade escolar no âmbito da produção do conhecimento. Acompanhado desse processo, ocorreu um “[...] aumento no número de cursos de ensino superior de Educação Física, culminando na dificuldade em manter e garantir boa qualidade dos mesmos [...]” (CARVALHO, 2014, p. 72).

No ambiente escolar iniciou-se um processo de valorização da área da Educação Física e compreendeu a seriedade dos professores dessa área. Carvalho (2014, p. 73) reforça esta premissa da necessidade da Educação Física no ambiente escolar, pois

[...] esta é uma área que possibilita maior liberdade e oportunidade para que os alunos se comuniquem e interajam uns com os outros, alcançando diversas dimensões como a social e psicológica, além do fato da área permitir ao professor, se comparado aos demais educadores, maior flexibilidade para escolher os tipos de conteúdos trabalhados e também a forma de explorá-los, com maiores possibilidades, se comparada às demais disciplinas, de estruturar e flexibilizar suas aulas de acordo com as necessidades de cada aluno ou cada turma (CARVALHO, 2014, p. 73).

Assim, percebe-se que houve uma superação da aparência de que a Educação Física se resumia apenas a “jogos e brincadeiras”, voltada apenas à prática de esporte e que reforçava a cultura corporal de forma acrítica. Nas palavras de Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 2), “[...] fomos acostumados a associar a prática da Educação Física e do Esporte aos conceitos de desempenho, rendimento, recordes. Fomos treinados para buscar resultados: ‘o mais forte’, ‘o mais rápido’, ‘o mais habilidoso’, ‘o melhor’”. Obviamente, sabe-se da importância do esporte no cotidiano da sociedade, uma vez que “[...] a Educação Física e o esporte é mesmo um facilitador para a integração social.” (PEDRINELLI; VEREGNGUER, 2013, p. 17). Entretanto, a crítica apresentada é a redução da Educação Física apenas como prática de esportes e sua valoração ao desempenho e rendimento.

Superar essa concepção de Educação Física foi essencial para a inclusão dos alunos em condição de deficiência. No âmbito do esporte e necessidade educacionais especiais, Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 21) afirmam que:

É possível pensar a inclusão como meio para uma pessoa com deficiência integrar uma equipe de modalidade paraolímpica (inclusão no esporte); ou considerar que a prática esportiva como fenômeno cultural possibilita a seus praticantes com deficiência serem reconhecidos e valorizados socialmente (o esporte como meio para inclusão social); ou ainda pensar que a forma com que as atividades são promovidas (a prática esportiva exercida de forma inclusiva) permite às pessoas (todas elas, incluídas as com deficiência) que estabeleçam relações recíprocas para melhor se conhecerem.

Com base nesses avanços apontados, principalmente com os avanços legais-normativos, Carvalho (2014, p. 58) afirma que “[...] a educação física escolar [...] deve ser estruturada e ministrada de forma a permitir que os alunos vivenciem e reinventem as questões referentes à própria existência humana [...]”. Neste processo de mudanças na educação escolar, a dualidade exclusão/inclusão de pessoas em condição de deficiência⁷ foi também centro de preocupação dos profissionais de Educação Física, principalmente, com a emergência societária dessa demanda e com a aprovação de legislações referente a esse público, o que levou a questionar a lógica de todo o sistema educacional e a cultura escolar.

⁷ Para Sasaki (apud CARVALHO, 2014, p. 23): “a palavra deficiência consolidou-se [...] como uma condição resultante de algum impedimento para a pessoa que a possui, sendo esta submetida a uma desvantagem em relação a determinados fatores em comparação com as pessoas que não possuem essa condição.”.

a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (CALTADI, 2013, p. 22).

O espaço escolar constitui-se por diversas atividades que são instrumentalizadoras “[...] da práxis educacional e da transformação da realidade existente.” (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 27). No ambiente escolar, a Educação Física constitui-se como forma de inserção dos alunos nas relações sociais com a função social de respeitar as diferenças e heterogeneidades dos alunos, sob a perspectiva de inclusão no âmbito escolar. Isso porque, segundo Caltadi (2013, p. 28), “a atividade física é uma necessidade fundamental para a saúde física e mental, devendo ser praticada por todas as pessoas, inclusive as que possuem deficiência.”. Atuar na cultura e organização social que permeia a escola exige uma interrelação da Educação Física com outras disciplinas, com isso, “[...] é direito das PcD, como parte do seu desenvolvimento e bem estar, desfrutar das atividades de recreação, artísticas e esportivas junto com as pessoas sem deficiência, e não mais separadamente da população geral.” (CALTADI, 2013, p. 45).

Entretanto, a inclusão tem diversos problemas no processo de compreensão e implementação na realidade escolar. Nesta direção, sublinha-se que a formação dos professores em Educação Física ainda é um dos problemas desse processo, juntamente com a “[...] dificuldade de valorização da diversidade humana e do respeito às diferenças individuais pela comunidade escolar – envolvendo pais, alunos, profissionais.” (CARVALHO, 2014, p. 3). Historicamente,

[...] muitos dos espaços sociais foram negados à pessoa com deficiência e, entre eles, o espaço escolar, em especial nas aulas de Educação Física, que se apresenta como um foro para celebrar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de ressignificar, fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuem a expressão de identidades, contribuindo para a promoção, valorização e salvaguarda da cultura e do direito do cidadão brasileiro (CALTADI, 2013, p. 42).

A *segregação* fez parte das relações sociais, nas diversas sociedades, para as pessoas em condição de deficiência, com o discurso de aceitação delas, porém

segregando-as (CARVALHO, 2014)⁸. Com os avanços societários, legislações específicas para esses sujeitos foram aprovadas, ocorrendo a *normatização*, por exemplo: Declaração de Cuenca (1981), Declaração de Sunderberg (1981), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Santiago (1993), Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, aprovou-se as seguintes legislações que se curvavam a essa demanda específica: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Lei de Acessibilidade (2000)⁹. Com o desenvolvimento do debate ocorreu a *integração* das pessoas em condição de deficiência, onde

[...] reserva-se na escola regular um espaço para atendimento das PcDs. Este espaço é diferenciado do utilizado pelas demais crianças e adolescentes, pois aqueles outros necessitam de 'proteção'. [...] O favorecimento de discussões referentes à integração acentua-se principalmente nos anos 1980 e o fato de as PcDs estarem no mesmo ambiente escolar, embora separadas em espaços próprios, leva a questionamentos e a buscas mais significativas que culminam em reivindicações com relação ao espaço físico adequado e formação profissional. Todo esse contexto direciona-se a um novo momento histórico, político e social, que tem como ápice o advento da inclusão (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 78-79).

A *inclusão*, fase atual deste processo da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, baseada na perspectiva de direitos humanos e sociais (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013), integra os alunos em condição de deficiência ao ensino regular, ampliando o espaço escolar de socialização para este público, proporcionando

[...] aos alunos sem deficiência o aprendizado da convivência, do respeito e o auxílio às pessoas com deficiência quando necessário, estimular o desenvolvimento da tolerância, do respeito e dos valores éticos, e possibilitar o desenvolvimento das habilidades motoras, da

⁸ “Atualmente, os direitos sociais asseguram o direito de igual oportunidade, independentemente da condição diferente e peculiar que uma pessoa possa apresentar. Apesar dessa premissa legal, muitas ações refletem a influência de modelos precursores, como o de **destruição** (quando pessoas com deficiência eram sacrificadas), de **segregação** (quando a segregação em instituições especializadas era a única opção), ou de **cura ou prevenção** (quando as pessoas eram focalizadas sob a ótica da limitação, da doença, da invalidez). Tais modelos ainda têm forte influência e determinam atitudes que colocam as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas em desvantagem.” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013, p. 12, grifos nossos).

⁹ Silva, Seabra Junior e Araújo (2008) fazem um balanço crítico dessas legislações.

autoestima e do autoconceito dessas pessoas (CARVALHO, 2014, p. 72).

Isso porque deve-se respeitar as diferenças e entendê-las na perspectiva de totalidade, conforme afirma Carvalho (2014, p. 71, grifos nossos):

Pode-se entender, portanto, que as denominações de adaptada ou inclusiva são definições sobre como **a educação física deve ser em sua totalidade, ou seja, deve considerar cada aluno em sua individualidade, propondo alternativas que permitam que todos participem efetivamente e usufruam de seus conteúdos**. São, portanto, definições que permitiram a aproximação da educação física com os ideais da inclusão, buscando garantir a participação de grupos, em algum momento, menos favorecidos por alguma circunstância. Foi necessária a criação de disciplinas específicas para explorar os conhecimentos relacionados a esse tema para que futuramente, com maior competência, seja possível a concretização de uma educação física única que atenda a todos, conforme a nova proposta, no entanto, sem a necessidade de uma nomenclatura especial, uma vez que todas as atividades dentro da educação física devem ser pensadas de acordo com o ambiente, segundo as necessidades dos alunos, que pode ser uma pessoa gestante, idosa, atleta, sedentária ou com deficiência.

A inclusão exige repensar a formação profissional dos professores de Educação Física, pois não cabe nesta perspectiva totalizadora metodologias tradicionais, nem abordagens clássicas e rígidas com os alunos, exige que seja repensada as práticas pedagógicas (CARVALHO, 2014; DANTAS *et al.*, 2019), o que impõe refletir os currículos e as diretrizes de formação, tensionando também as Instituições de Ensino Superior (IES). Para Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 3), “[...] a inclusão na Educação Física merece uma abordagem multifocal que desvele diferentes pontos de vista, com destaque para a tríade temática: esporte, inclusão e pessoa com deficiência [...]”.

O acesso ao ensino regular é fundamental, pois permite a inserção de todos sujeitos na educação básica, além disso, precisa-se pautar não só o acesso dessas pessoas, como também a permanência, “[...] assegurar e dar condições para que a permanência destes alunos na escola aconteça com sucesso.” (CALTADI, 2013, p. 33).

A Educação Física, enquanto área de formação profissional, começou a responder a essas demandas postas pela realidade social ao pensar nas particularidades de um público específico. Para compreender criticamente esse

processo, é necessário compreender a diferença apontada por Carvalho (2014, p. 38-39) entre a “educação inclusiva” e a “inclusão total” como ponto de problematização para entender a perspectiva a partir da qual se deve tratar as pessoas com necessidades educacionais especiais:

[Educação inclusiva:] sugerindo que o local mais adequado para a escolarização das pessoas com deficiência é a escola regular, contudo contando com o apoio de especialistas e serviços de suporte especializados para serem usufruídos pelo aluno, caso necessário (CARVALHO, 2014, p. 38-39).

[Inclusão total:] o qual recomenda que a educação escolarizada dos alunos ocorra somente na escola regular, independente das dificuldades ou condição de deficiência destes, e sem a existência de um sistema de apoio complementar, cabendo todas as medidas necessárias para isso à própria escola (CARVALHO, 2014, p. 38-39).

Essas compreensões estão em processo de discussão dentro da produção do conhecimento na área da Educação Física. Nessa perspectiva, a formação profissional é permeada por desafios que acompanham o movimento da conjuntura histórica e por demandas da sociedade brasileira, conforme exemplifica Santos *et al.*, (2019, p. 208):

As normatizações da Educação Física para a formação de professor se deu em passos lentos, de cursos de curta duração, há períodos de dois anos, três anos, até chegar a quatro anos; contudo não foram só mudanças e avanços relativos a carga horária, mas a concepções da própria área, mudanças na estruturação curricular, nos pressupostos pedagógicos, dentre outras.

Portanto, o ingresso no ensino superior na Educação Física, no caso específico, no campo da licenciatura, possibilita a apreensão da matriz curricular e dos métodos de ensino, dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógicos-didáticos relacionados à cultura corporal do corpo e movimento¹⁰ (CARVALHO, 2014; BASTOS *et al.*, 2019; FERREIRA *et al.*, 2019).

No período de formação inicial o professor deve adquirir e desenvolver as habilidades e competências inerentes a sua futura prática. Dessa

¹⁰ Atualmente existe o debate sobre a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de formação profissional como forma de ampliar novos caminhos e endossar a prática pedagógica (TORRES; BARROS, 2019, p. 60).

forma, a formação docente não pode ser limitante a aquisição de habilitação profissional, mas sim, pensada como um conjunto de ações que estimulem o professor a constante reflexão e atualização [...] (BASTOS *et al.*, 2019, p. 197).

A inclusão tem sido um desafio para a formação profissional. Nesta argumentação, parte-se do pressuposto de que a formação atual e o currículo do curso de Educação Física não respondem, em sua totalidade, a essas demandas educacionais específicas, postas pela sociedade em relação às pessoas em condição de deficiência. Neste sentido, Carvalho (2014, p. 43-44) apresenta os pressupostos da formação de professores de Educação Física diante das necessidades educacionais especiais no contexto escolar:

Reformulação de todo o sistema educacional com currículo escolar e plano pedagógico flexíveis; adaptação da metodologia de ensino e de avaliação; aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos apropriados; capacitação e cursos de formação continuada para os professores; preparo dos funcionários que atuam na escola; união e participação da família na escola; apoio governamental; conscientização da escola e de toda a sociedade em relação à aceitação e ao respeito às diferenças com a realização de projetos educacionais que desenvolvam os ideais de respeito à diversidade; atuação de uma direção escolar capacitada para conduzir e implantar a inclusão adequadamente; e equipe especializada de apoio à disposição dos alunos.

Desse modo, para garantir uma formação densa que contemple essas demandas educacionais, as IES devem reforçar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conformando o tripé universitário: o *ensino* com a transmissão dialética dos conteúdos curriculares, a *pesquisa* com a produção do conhecimento e elaboração de novas teorias e métodos e a *extensão* com o contato com a comunidade (interna e externa) e seus problemas sociais. Nas palavras de Ferreira *et al.* (2019, p. 22), “[...] pode-se destacar a universidade como um espaço de produção científica, a qual se dá eminentemente através da pesquisa aliada ao ensino e extensão, formando assim, o tripé acadêmico.”.

A formação deve possuir uma conexão com a sociedade, ou seja, uma relação entre universidade e escola, por exemplo, pois “ambas as instituições têm o mesmo propósito e pontos em comuns, dentre eles a formação do indivíduo; base de conhecimento e processo pedagógico, porém apresentam características diferentes.” (MIZUKAMI, 2004, p. 285-314 apud FERREIRA *et al.*, 2019, p. 20). Diante do fato de

que as demandas e necessidades educacionais mudam e evoluem historicamente, a formação continuada/permanente se impõe como necessária para os professores em campo de atuação: “[...] mais do que atualizar o professor, deve ensiná-lo a ser sujeito da formação, participando e refletindo ativamente sobre sua prática, no sentido de elaborar e propiciar ambientes onde todos aprendam.” (DANTAS *et al.*, 2019, p. 92).

Além disso, a literatura que debate a formação profissional reforça o papel do estágio enquanto momento de articulação entre teoria e prática, onde os alunos entram em contato direto com a prática profissional e com o cotidiano escolar, enriquecendo tanto o aluno quanto o professor supervisor, constituindo-se como momento de troca de saberes. Assim, o estágio relaciona a formação com a atuação profissional, alimenta a relação entre escola e universidade, preparando para os desafios, possibilidades e limites com a realidade escolar, inclusive com as pessoas em condição de deficiência; esse momento examina saberes, habilidades e competências absorvidas na formação profissional na universidade (FERREIRA *et al.*, 2019).

Com relação aos desafios da formação profissional, Caltadi (2013, p. 26) problematiza sobre a relação dos professores de Educação Física com a apropriação dos conteúdos referentes às necessidades educacionais especiais, dividindo-os em dois grupos: 1. aqueles que “[...] não tiveram contato com conteúdos, discussões e problemáticas a respeito das deficiências e da prática de atividades físicas.”; e 2. outros que “[...] mesmo possuindo em seu currículo a disciplina de Educação Física Adaptada, não se sentem preparados para atuarem com pessoas com deficiência.” Ou seja, mesmo aqueles alunos que tiveram contato com a Educação Física Adaptada - EFA¹¹ possuem limites na sua atuação profissional, levando-se a questionar se o atual currículo de formação está preparado para as demandas postas pelos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Caltadi (2013) ainda aponta para os problemas referentes a esta temática na formação continuada com cursos de capacitação e especialização e nas pós-graduações, isto é, alguns professores somente têm contato mais aprofundados com a temática com a formação continuada, o que indica sérios problemas na formação

¹¹ Subdivisão da Educação Física voltada à PcD. Tem como objetivo o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e psicomotor dos estudantes com deficiência.

inicial. Desse modo, essas falhas na formação impactam diretamente na educação básica e no cotidiano dos alunos com necessidades especiais.

A EFA surgiu na década de 1950 com a proposta de pensar as especificidades dos alunos em condição de deficiência; adquiriu dimensão científica com a oferta de cursos de especializações voltados para essa temática; e “seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento.” (PEDRINELL; VERENGUER, 2013, p. 04). No Brasil, segundo Carvalho (2014, p. 69), a EFA:

[...] integrou oficialmente os cursos superiores em 1987, através da Resolução nº 03, do Conselho Federal de Educação. Segundo este documento, a inserção dessa disciplina teria por objetivo a propagação de conhecimentos destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, discutindo planejamentos, técnicas e métodos que se adequassem às condições e diferenças de cada um [...]. Com isso, a atuação dos profissionais de educação física com as pessoas com deficiência foi adquirindo competência científica.

Dantas *et al.* (2019, p. 90) afirmam que essa disciplina “[...] faz parte das subáreas da Educação Física, abrangendo programas que são direcionados ao atendimento das particularidades das PcD, nas quais adaptações são feitas com a finalidade de promover sua inclusão nas atividades.”. Pedrinelli e Verenguer (2013) apontam que docentes, pesquisadores e profissionais da Educação Física se empenharam para acumular conhecimentos da cultura corporal de pessoas com diferentes condições corporais. Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 14-15) apontam, ainda, as dimensões que compõem a Educação Física Adaptada que servem de parâmetro para pensar a formação profissional:

Levando-se em conta a dimensão conceitual do conteúdo, podem ser exploradas a definição e a problematização dos conceitos e dos termos de Educação Física Adaptada, como deficiência, incapacidade, discapacidade, pessoa com deficiência (nomenclatura oficializada pela Portaria n. 2.344, de 3 de novembro de 2010), pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidades especiais, pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, inclusão, prática inclusiva; a caracterização e classificação das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas; a apresentação e a discussão do modelo médico *versus* o pedagógico, restrição *versus* possibilidades e reabilitação *versus* habilitação. Em relação à dimensão procedimental do conteúdo, deve-se incluir caracterização e análise dos programas e dos procedimentos pedagógicos, aplicação e avaliação desses procedimentos em situação da prática da

intervenção simulada, desenvolvimento das capacidades de observação e de diagnóstico. Quanto à *dimensão atitudinal do conteúdo*, considerar o desenvolvimento do comportamento positivo frente ao conhecimento e à pesquisa, a amplificação da percepção e da conscientização sobre as ideias, dos preconceitos e tabus relacionados às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas.

Considerar essas dimensões na formação, torna-se essencial. A EFA proporciona o uso de vários recursos metodológicos, dinâmica de grupos para apreender as diferenças dos sujeitos, vivências motoras e materiais adaptados, para superar a dualidade “o que pode fazer” e “o que não pode fazer”, ressignificando as práticas pedagógicas e concepção de diversidade humana, além disso, experimentar a EFA através de projetos de pesquisa e extensão (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013). Entretanto, a pesquisa de Dantas *et al.* (2019, p. 90) problematiza as dificuldades:

[...] apesar do objetivo dessa disciplina ser o de oportunizar conhecimentos que subsidiem a flexibilização das atividades físicas, esportivas e de lazer para os alunos da Educação Especial, a maioria dos educadores relata que não foi suficiente para que se sinta seguros para atuar com esses alunos [...].

Isso revela a premissa de tese levantada por esta pesquisa sobre a insuficiência do currículo atual, pois entende-se que não consegue dar conta das especificidades, o que impacta diretamente na formação e atuação docente.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física no Brasil: análise das DCNS de 2002 e 2018

A discussão sobre a formação de professores em Educação Física, bem como seus aspectos normativo-legais, segue o movimento histórico da sociedade brasileira, onde os currículos de formação acompanham as demandas postas pelos indivíduos na organização social e respondem aos anseios por uma formação profissional qualitativa, crítica, ética, cidadã e historicamente situada.

Por meio dessa concepção, compreende-se que a Educação Física nos ambientes escolares deve abranger conteúdos, reflexões e discussões que fazem parte do cotidiano da vida dos alunos, não devendo enrijecer temáticas, nem fortalecer estereótipos que permeiam os profissionais e a identidade profissional da Educação

Física. As pessoas, em sua totalidade, são inseridas em seu ambiente social e cultural, deve ser objeto da Educação Física, tanto na dimensão da produção do conhecimento quanto na intervenção da prática profissional.

O processo de formação profissional perpassa por desafios no cenário atual. De acordo com Cunha Júnior (2017), tem-se os seguintes desafios no período contemporâneo: 1. a obstinação da dualidade entre corpo e mente, cindindo na dicotomia entre teoria e prática, contribuindo para desconfigurar a profissão, o campo de conhecimento e a atuação profissional; 2. a banalização do conhecimento referente à cultura corporal dos indivíduos; 3. o reforço de técnicas que não respondem às demandas atuais; 4. a desconsideração a temáticas específicas como “pessoas em condição de deficiência”, “questão racial” e “questão sexual”, o que acarreta em um formando menos preparado para atuar no ambiente escolar e na realidade social que são compostas por sujeitos em sua diversidade; 5. o uso de metodologias antiquadas que não respondem aos anseios dos alunos em sala de aula e tornam as aulas menos atrativas; 6. as formas de avaliação que não consideram a apreensão do conhecimento de forma processual e crítica; 7. E o ecletismo teórico, que perpassa pela história da Educação Física no Brasil.

Diante desses desafios apontados, as Diretrizes Curriculares de 2002 e de 2018 confluem para responder e dirimir esses desafios referentes à formação em Educação Física no Brasil. Em 2002, as DCNs foram aprovadas e, em 2004, por meio da Resolução N.º 7, de 31 de março de 2004, foram instituídas as DCNs para todos os cursos de Educação Física no Brasil; em 2018, foram aprovadas novas DCNs, instituídas através da Resolução N.º 6, de 18 de dezembro de 2018, implementando mudanças significativas na formação profissional.

Neste sentido, neste item apresentamos alguns elementos subjacentes às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e de 2018. Vale destacar que, ao ingressar no processo de doutoramento em Educação, estava ainda em vigor as DCNs de 2002, com as mudanças e aprovação das novas DCNs em 2018, considerou-se essencial localizar esta discussão no texto da tese para situar algumas mudanças entre as duas versões.

De forma geral, as Diretrizes Curriculares são discutidas, analisadas e atualizadas de forma coletiva por meio de vários sujeitos (diretores de cursos) e instituições (como o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF), sob o

respaldo legal-normativo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outros documentos como declarações mundiais, relatórios de conferências e documentos da saúde, o que revela o caráter sério, coletivo e compromissado no processo de debate dos parâmetros curriculares para a Educação Física. As DCNs de 2002 estabelecem que

as diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior [e reforça que deve] assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecidas aos estudantes [...] e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 2002, p. 2).

Diante disso, atenta-se que as Diretrizes Curriculares vão evoluindo, processualmente, de acordo com as mudanças conjunturais, como podemos observar no amadurecimento teórico e profissional do objeto e objetivo das DCNs de 2002 e 2018, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Objeto e objetivo das DCNs 2002 e 2018

	DCNs de Educação Física de 2002	DCNs de Educação Física de 2018
Objeto	“Permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.” (DCNs, 2002, p. 2).	“Currículos que possam construir o perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física, considerando os avanços científicos e tecnológicos do Século XXI.” (DCNs, 2018, p. 4)
Objetivo	“[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, que engloba, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento	“[...] favorecer aos alunos do curso de graduação em Educação Física sólida formação teórico-prática, interdisciplinar e humanista, garantindo a formação de profissionais com autonomia, ética, discernimento e criticidade, de forma que se assegure a integralidade da atenção em saúde e em educação, e a qualidade e humanização do atendimento prestado

prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.” (DCNs, 2002, p. 2).	aos indivíduos, famílias e comunidades.” (DCNs, 2018, p. 4)
---	---

Fonte: DCNs de 2002 e 2018. Elaboração do próprio autor (2021).

No período atual, percebe-se que o mundo e a sociedade brasileira vêm passando por transformações significativas com a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, as novas demandas do mercado de trabalho que passam a exigir profissionais mais ativos, dinâmicos, criativos e atento às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e com a nova formatação do Estado brasileiro, das políticas sociais e da Educação. É esse movimento histórico de avanço da sociedade brasileira que o objeto das diretrizes de 2018 deixa evidente. Quanto à mudança do objetivo das DCNs, compreende-se que a de 2002 revela o foco na relação entre “[...] aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer [...].” (DCNs, 2002, p. 2), enquanto a de 2018 foca na “[...] sólida formação teórico-prática, interdisciplinar e humanista [...].” (DCNs, 2018, p. 4).

O perfil do egresso é proposto pelas DCNs de 2002 com uma

[...] formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. (DCNs, 2002, p. 3).

Para alcançar este perfil, as DCNs (2002) estabelecem competências gerais que o egresso precisa conhecer, quais sejam: atenção à saúde e à educação, tomada de decisões, comunicação, liderança, planejamento, supervisão, gerenciamento e educação continuada.

o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (CNE, 2002, p. 4).

Desse modo, a normativa estabelece competências e habilidades específicas do graduado em Educação Física, reafirmando competências técnico-científicas, ético-políticas e socioeducativas contextualizadas, ancoradas na realidade social, cultural e educacional dos sujeitos.

Ainda de acordo com as DCNs, no processo formativo, o graduando em Educação Física deveria apreender conteúdos sobre:

1. conhecimentos biodinâmicos da atividade física (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos); 2. conhecimento comportamentais da atividade física (mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos); 3. conhecimento sócio-antropológicos da atividade física (filosófico, antropológicos, sociológico e histórico); 4. conhecimentos científico-tecnológicos (técnicas de estudo e de pesquisa); 4. conhecimentos pedagógicos (princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação); 5. conhecimentos técnico-funcionais aplicados (teórico e metodológicos aplicados); 6. conhecimentos sobre a cultura das atividades físicas (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação etc.); 7. e conhecimentos sobre equipamentos e materiais. (DCNs, 2002, p. 7).

Não obstante, tem-se a dimensão do estágio curricular supervisionado, momento que os formandos compreendem substancialmente a relação indissociável entre teoria e prática, entre os aportes teóricos e a realidade social. Para Ferreira *et al.* (2019, p. 28), o estágio se constitui como “[...] parte fundamental nesse processo de ensino aprendizagem, é uma forma de prepará-los para o que vão enfrentar na vida depois de formados. Capacitando-os enquanto profissionais do magistério”.

As DCNs (2002) ainda apontam atividades complementares essenciais para a formação profissional como: monitoria, estágio curricular não-obrigatório, programas de iniciação científica, programas e projetos de extensão, fortalecendo o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). A dimensão da pesquisa ainda conta com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesta direção, Ferreira *et al.* (2019, p. 20) afirma que

a possibilidade de articulação entre pesquisa e ensino, incluso no trabalho do professor dentro da educação básica tem sido condigno de atenção dentro do campo de discussão acadêmica. Destoando-se a importância do professor poder refletir sobre sua prática, analisando

suas possíveis produções e criações, como também, referindo-se a suas ações mediante as situações enfrentadas.

Apesar dos avanços qualitativos para a formação profissional que as DCNs de 2002 proporcionaram aos cursos de Educação Física pelo Brasil, houve uma necessidade coletiva a partir de discussões de profissionais e instituições, de forma geral, de reformular as Diretrizes, culminando em novas diretrizes em 2018, aprovada em 3 de outubro de 2018 e instituída por meio da Resolução N.º 6, de 18 de dezembro de 2018. As mudanças contribuem para avançar na formação profissional por meio de

[...] 1) Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; 2) estruturas curriculares que integrem conhecimentos da formação geral e da formação específica, bem como a articulação da teoria com a prática; 3) vivências continuadas em cenários de práticas diversificadas; e 4) planejamento curricular, que considere as prioridades e as necessidades dos indivíduos, família e comunidades, e os contexto em que os cursos se inserem. (DCNs, 2018, p. 2)

As metodologias ativas ganharam força nas diversas áreas de formação do saber a partir dos anos 2000, sendo que elas se centralizam no saber processual do aluno, compreendido como o principal agente no processo da relação entre ensino e aprendizagem. A partir dessas metodologias surgiram várias críticas à metodologia tradicional de aula, principalmente aula expositiva. Os principais tipos de metodologias ativas são: sala de aula invertida, Método Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), estudo de caso, *Peer Instruction*, *Project Based Learning (PBL)*, *Team Based Learning (TBL)*, *Writing Across the Curriculum (WAC)* (MORAN, 2015). Pode-se afirmar que, com as novas DCNs (2018), a Educação Física aprofundou e evidenciou consideravelmente a preocupação com as metodologias em sala de aula.

Pensar metodologias para sala de aula requer associá-las ao uso das tecnologias educacionais, com [...] “o conjunto de técnicas, processos e métodos que utilizam meios digitais e demais recursos como ferramentas de apoio aplicadas ao ensino, com a possibilidade de atuar de forma metódica entre quem ensina e quem aprende.” (RAMOS, 2012, p. 6). Esses pontos não são abordados aleatoriamente pelas DCNs (2018), pois significam a preocupação de acompanhar o movimento histórico e as mudanças operadas por uma sociedade mais diversificada, tecnológica,

dinâmica e ativa, principalmente no âmbito escolar. De acordo com as DCNS (2018, p. 3),

O graduado Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física [...].

A DCN atual prevê que o curso de graduação terá uma carga horária mínima de 3.200 horas. Entretanto, a principal mudança entre as 2002 e 2018 as DCNs de 2002 para as DCNs de 2018 é o ingresso único no curso, tanto bacharelado quanto licenciatura, isto é, o discente entrará no curso de Educação Física e, após apreender os conhecimentos gerais, poderá optar pela carreira do magistério (Licenciatura) ou interventivo-profissional (bacharelado). Segundo as DCNs (2018), esse processo será dividido em duas etapas: comum e específica, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Etapas do processo de formação em Educação Física

Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física (2018)	
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.”
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.”

Fonte: DCNs de 2018. Elaboração do próprio autor (2021).

A etapa comum abrange os seguintes conhecimentos: biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano, com foco na aplicação à Educação Física; das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana, movimento humano, cultura do movimento corporal, atividade física; instrumental e tecnológico para a aplicação à Educação Física; procedimentais e éticos da intervenção profissional, “[...] a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros.” (DCNs, 2018, p. 7).

No campo da licenciatura, as DCNs (2018, p. 9) reforçam os seguintes aspectos:

[...] consolidação de normas para a formação de profissionais para educação básica [...]; Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares; valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros; ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico [...].

Além disso, enfatizam alguns princípios para a formação inicial e continuada, como:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (DCNs, 2018, p. 3).

Observa-se que, na contemporaneidade, tem sido um desafio pensar nas formas de avaliação dos alunos. Neste sentido, Monte *et al.* (2019, p. 49) aponta que “o ato de avaliar é também um ato político e social, precisa ser discutido e analisado para que a partir de então possa ser compreendido além de uma visão reducionista e técnica, levando em consideração suas significações e consequências.”

O novo currículo pontua igualmente a necessidade do estágio supervisionado e outras atividades que possam ser realizadas no âmbito escolar. O artigo 13, particulariza a formação de licenciatura a partir da necessidade de “[...] desenvolver estudos integradores para o enriquecimento curricular, com carga horária referenciada em 10% do curso [...]” (DCNs, 2018, p. 10). As atividades constituem-se, além daquelas anteriormente mencionadas pelas DCNs de 2002, em

[...] atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas [...]; intercâmbio interinstitucional; e atividades de comunicação e expressão, visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social [...] (DCNs, 2002, p. 10).

Já os conteúdos programáticos para a licenciatura das DCNs de 2018 versam em:

Política e Organização do Ensino Básico; Introdução à Educação; Introdução à Educação Física Escolar; Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; Educação Física na Educação Infantil; Educação Física no Ensino Fundamental; Educação Física no Ensino Médio; Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (DCNs, 2018, p. 5).

A educação inclusiva aparece como um conteúdo específico que precisa ser trabalhado na formação dos professores de Educação Física. Não obstante, reforça no artigo 5º, parágrafo 2, que: “A formação para a intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto licenciatura.” (DCNs, 2018, p. 2). Contudo, questiona-se se essa abordagem com o conteúdo sobre educação inclusiva será perpassada em toda a formação acadêmica ou se será resumida a disciplinas isoladas.

2.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Tiradentes

Neste tópico vamos realizar e apresentar a análise do Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIT, documento que direciona a formação profissional, focando a análise no debate das pessoas com deficiência. Esse PPC foi construído sob o fundamento da Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física e do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UNIT¹², reforçando as premissas básicas para a oferta de um curso com qualidade. Essencialmente, este PPC (2018, p. 6) “[...] é resultado da construção das diretrizes organizacionais, estruturais e pedagógicas, com participação do corpo docente do curso por meio de seus representantes no Núcleo Docente Estruturante - NDE e

¹² Além dessas normas gerais, o PPC de Licenciatura em Educação Física segue os seguintes decretos: Decreto n. 5.296/2004 que regulamenta, principalmente, as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências; Decreto n. 5.626/2005 que regulamenta a lei que dispõe a Língua Brasileira de Sinais, Libras.

Colegiado”, identificando um PPC erguido com coletividade, seriedade e compromisso com a educação.

A estrutura do PPC de Licenciatura em Educação Física da Universidade Tiradentes apresenta os dados gerais da IES, no caso a UNIT; os aspectos naturais, econômicos e educacionais do estado de Sergipe, particularizando a região e as atuais demandas do mercado de trabalho; os dados formais do curso, especificando as principais normas e legislações referentes à formação acadêmica; o debate teórico-conceitual do curso, parte fundamental que trata do histórico do curso, concepção, objetivos, perfil do egresso e campos de atuação; a organização curricular e metodológica, parte medular para compreender o núcleo do PPC; a participação do corpo docente e discente; as formas de atualização e reflexão, com métodos de acompanhamento e avaliação; os programas de disciplinas; o plano de ação e desenvolvimento do curso; e instalações da IES, biblioteca, laboratórios etc. Neste sentido, “o PPC está organizado de modo a contemplar os critérios indispensáveis à formação de um educador dotado das competências essenciais para o exercício profissional frente ao contexto sócio-econômico-cultural e político da região e do país” (PPC, 2018, p. 6).

A UNIT constitui-se como uma instituição de ensino e como produtora de conhecimento técnico e científico, voltada para as demandas da dinâmica da sociedade sergipana, com a finalidade de contribuir para o bem-estar social. Segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), Sergipe tem uma população estimada em 2.068.017 pessoas e uma densidade demográfica de 94,36 habitante por Km². No âmbito educacional, em 2018, Sergipe registrou 331.297 matrículas no ensino fundamental, 77.939 matrículas no ensino médio, 16.168 docentes no ensino fundamental, 5.000 docentes no ensino médio e mais de 1.800 mil estabelecimentos de ensino fundamental e 291 escolas de ensino médio.¹³ As competências e habilidades propostas pelo PPC ressaltam a “[...] capacidade de observação, criticidade e questionamento, sintonizada com a dinâmica da sociedade **nas suas demandas locais, regionais e nacionais, assim como com os avanços científicos e tecnológicos**” (PPC, 2018, p. 6, grifos nossos).

A Universidade Tiradentes é mantida pela “Sociedade de Educação Tiradentes S/S Ltda.”, localizada sua sede em Aracaju/SE. Começou sua história com o Colégio

¹³ Informações retiradas em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama> Acesso em 20 abr. 2020.

Tiradentes (1962), ofertou os primeiros cursos de graduação em 1972, foi reconhecida como Universidade em 1994 e iniciou com a Educação a Distância - EaD em 2000. Através da EaD, a UNIT adentrou por todo território¹⁴ de Sergipe e de outros Estados (PPC, 2018).

Além da oferta de vários cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento, distribuídos em bacharelados, licenciaturas e tecnológicos em cinco *campi* (Aracaju – Centro e Farolândia, Estância, Itabaiana e Propriá), a UNIT é reconhecida também pela oferta de cursos de pós-graduação tanto *Lato Sensu* quanto *Stricto Sensu*.

Enquanto universidade, a mesma é sustentada pelo tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), desenvolvendo suas ações sob essa base para proporcionar uma formação ampla. Conforme o PPC (2018, p. 29, grifos originais), temos:

Ensino como processo de socialização e produção coletiva do conhecimento. **Pesquisa** como princípio educativo a permear todas as ações acadêmicas da Universidade, bem como as atividades desenvolvidas no âmbito da iniciação científica. **Extensão** como processo de interação com a comunidade, a partir de ações contextualizadas da aprendizagem e o cumprimento da função social da Instituição.

Para concretizar as dimensões do Ensino, Pesquisa e Extensão, a UNIT estabelece políticas para desenvolvê-las, conforme aponta o Quadro 3.

Quadro 3: Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIT

Política de Ensino	Política de Pesquisa	Política de Extensão
“O desenvolvimento curricular contextualizado e circunstanciado.”	“Fomento ao aprofundamento do conhecimento científico, técnico, cultural e artístico por meio do incentivo permanente, em todas as práticas acadêmicas, da busca de informações nas mais diversas fontes de consulta disponíveis, de modo a desenvolver a curiosidade científica e o espírito investigativo dos alunos [...]”	“Fomento ao desenvolvimento de competências de discentes possibilitando condições para que esses ampliem, na prática, os aspectos teóricos e técnicos aprendidos e trabalhados ao longo do curso através das disciplinas e conteúdos programáticos.”
“A busca da unidade entre teoria e prática.”	“[...] atribuição pela IES de carga horária para orientação das atividades de iniciação científica.”	“Concretização de ações relativas à responsabilidade social da Universidade Tiradentes.”
“A integração entre ensino, pesquisa e extensão.”	“[...] promoção e incentivo à apresentação de produção	

¹⁴ Aracaju, Carmópolis, Estância, Nossa Senhora da Glória, Itabaiana, Lagarto, Neópolis, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, Simão Dias, Nossa Senhora do Socorro, Tobias Barreto e Umbaúba.

“A integração dos conhecimentos efetivada nos níveis interdisciplinar e transdisciplinar.”	técnica e científica em eventos a exemplo da Mostra de Pesquisa e Extensão entre outros.”	
“A construção permanente da qualidade de ensino.”		

Fonte: PPC (2018, p. 29-32).

O fortalecimento do tripé universitário tem como principal objetivo preparar o discente para o mercado de trabalho. O ensino possibilita a apreensão dos conteúdos em sala de aula, com metodologias e procedimentos didático-pedagógicos; a pesquisa visa relacionar o ensino com a investigação e a ciência, momento que academia pesquisa o movimento da realidade da sociedade; e a extensão como momento da ligação entre a IES a sociedade, promovendo ações que ensejem a transformação social. Por isso, o PPC da UNIT aponta estes objetivos: “formar profissionais e especialistas em nível superior; promover a criação e transmissão do saber e da cultura em todas as suas manifestações; participar do desenvolvimento socioeconômico do País, em particular do Estado de Sergipe e da Região Nordeste.” (PPC, 2018, p. 13).

Após fazer esses apontamentos gerais sobre a UNIT, devemos apresentar o debate específico da Educação Física no PPC. Segundo o PPC (2018, p. 7):

A proposta do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Tiradentes é educar o ser humano para o exercício consciente e crítico da cidadania contribuindo para o desenvolvimento da sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade, indo ao encontro da necessidade de contribuir para que paradoxos sociais existentes em um País de dimensões continentais, sejam, se não totalmente solucionados, no mínimo atenuados por meio de proposições conscientes e comprometidas com os valores de uma sociedade mais justa e fraterna.

O curso de Licenciatura em Educação Física foi autorizado pelo Parecer N.º 031/94 do MEC. O curso presencial oferece 50 vagas por semestre, nos turnos matutino e noturno, tem uma carga horária total de 3.160 horas. O tempo mínimo de curso é 3 anos e o máximo de 6. Quanto à dimensão das turmas no processo de ensino-aprendizagem, é de 60 alunos para aulas teóricas e 40 para atividades práticas. Conforme o PPC (2018, p. 39-40):

O Curso forma o professor de Educação Física para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e unidades escolares, bem como na produção/socialização do conhecimento, nos diversos espaços educativos, formais ou não-formais, capaz de adequar os recursos disponíveis a fim de fazer da Educação Física um meio eficiente e eficaz de autoconhecimento, de auto-realização e de promoção da qualidade de vida de seus alunos, proporcionando-lhe desenvolvimento integral e estimulando a um conviver prazeroso, saudável e cooperativo dentro da complexidade da atual realidade [...].

Pode-se afirmar que, a UNIT compreendeu a dinâmica da sociedade sergipana e suas necessidades, o que acarretou na oferta do curso de Educação Física na região. Neste sentido, o PPC estabelece algumas prioridades deste curso, como “o desenvolvimento de uma formação inicial e continuada, com capacidade de formar profissionais multidisciplinares com competência para atuar em várias áreas de necessidades da região.” (PPC, 2018, p. 39). Apesar de determinar várias prioridades, particularmente uma interessa diretamente ao objeto desta tese, qual seja: “a utilização de meios diversificados de comunicação, **incluindo a disciplina de Libras no rol de disciplinas obrigatórias**” (PPC, 2018, p. 39). Essa inserção se deve principalmente à Lei n. 10.436/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do Brasil, o que a tornou obrigatória (nos cursos de graduação. Além disso, pontua que

O currículo do Curso de Educação Física atende às novas necessidades e interesses, contempla questões que estão presentes na formação de todos os educadores, **relativa à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais**; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos. (PPC, 2018, p. 43, grifos nossos).

O objetivo do curso de Educação Física (licenciatura) constitui-se em “possibilitar o domínio de conhecimentos acadêmico-profissionais próprios da área, de modo a compreender, refletir e atuar frente às dinâmicas culturais e profissionais do campo da Educação Física, e da educação escolar básica.” (PPC, 2018, p. 53). O documento também aponta o perfil do egresso em sete tópicos diferentes. Com esta formação profissional ampla estabelecida pelas Diretrizes Curriculares (2018) e fixada no Projeto Pedagógico (2020), os campos de atuação são extensos, possibilitando ao discente do curso uma variedade de espaços sócio-ocupacionais, quais sejam:

(1) Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares; (2) Exercício da função de coordenador de escolas da rede pública e particular de ensino, nas diversas modalidades de ensino; (3) Coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; (4) Assessoria pedagógica e de esporte; (5) Assessor de Organizações Não Governamentais (ONGs); (6) Assessor de indústrias de brinquedos e jogos educativos; (7) Membro de serviços de seleção e capacitação de pessoal em empresas. (PPC, 2018, p. 43).

O currículo possui três núcleos: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integrados, distribuídos em um conjunto de disciplinas no PPC (2018):

Quadro 4: Disciplinas ofertadas pelo Curso de Educação Física Licenciatura/UNIT

Período	Disciplinas	Período	Disciplinas
1º Período	Anatomofisiologia Geral	2º Período	Fisiologia do Exercício e do Esporte
	Metodologia Científica		Teoria e Prática do Jogo
	Natação		Citologia e Histologia
	Introdução à Educação Física		Práticas de Educação Física I
Atletismo	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos		
			Judô
3º Período	Capoeira	4º Período	Libras
	Handebol		Seminário Integrador
	Crescimento, Desenvolvimento Humano e Ap. Motora		Didática
	Biomecânica e Cinesiologia dos Esportes		Organização do Trabalho Pedagógico
	Filosofia e Cidadania		Fundamentos Históricos da Educação
	Metodologia de Ensino da Educação Física		Estágio Supervisionado do Ensino I
	Práticas de Pesquisa na área de Saúde		Futsal
5º Período	Cineantropometria	6º Período	Gestão de Eventos Esportivos e de Lazer
	Voleibol		Educação Ambiental e Sustentabilidade
	Práticas de Educação Física II		Dança e Atividade Rítmicas
	Fundamentos da Ginástica		Atividade Física para Pessoa com Deficiência
	História e Cultura Africana		Treinamento Desportivo I
	Psicologia da Educação		Estágio Supervisionado do Ensino III
	Leitura e Produção de Texto		Basquetebol

	Estágio Supervisionado do Ensino II		
	Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação		OPTATIVA I
Optativas			
Criatividade e Inovação			
Empreendedorismo			
Práticas de Extensão na área da Saúde			
Educação e Diversidade			
Práticas Corporais de Aventura e Meio Ambiente			
Socorros de Urgência			

Fonte: PPC (2018).

Destacamos nesta oferta a disciplina de Libras, que é ofertada no 4º período, com carga horária de 80 horas, sendo 40 teóricas e 40 práticas, e que tem como objetivo “[...] dirimir as barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento das necessidades educativas especiais na escola.” (PPC, 2018, p. 44). E temos a disciplina optativa “Atividade Física para Pessoas com Deficiências”, que será apresentada posteriormente.

As disciplinas apresentadas no quadro 4 são ofertadas pela IES que também se preocupa com seus aspectos concretos, de materialização do ensino com as pessoas com deficiência, isto é:

Destaca-se também a preocupação institucional, em particular do curso de Educação Física, ao que se refere à acessibilidade não somente na sua infraestrutura como também no que se refere ao acesso à informação e comunicação. Assim, concebemos **a acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos diferentes espaços e situações de aprendizagem.** Nesse sentido, os conteúdos curriculares encontram-se organizados de modo a constituírem-se elementos que possibilitem **o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando suas características individuais, visando assim à acessibilidade pedagógica e atitudinal, através do uso de metodologias ativas, comunicação interpessoal e virtual, bem como instrumentos, métodos e técnicas de ensino e de avaliação diversificados, de modo a propiciar e atender aos diferentes sujeitos.** O respeito à diversidade e aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem serão considerados por meio de metodologias de ensino apropriadas, arranjos organizacionais e uso de recursos diversificados. (PPC, 2018, p. 45, grifos nossos).

O PPC ainda possui quatro eixos que contemplam os princípios da formação. O *Eixo de fenômenos e processos básicos* oferece “[...] subsídios teóricos acerca de conhecimentos filosóficos, sociológicos e antropológicos, com vistas à formação de

um profissional cidadão, crítico e reflexivo.” (PPC, 2018, p. 54). O *Eixo de formação específica* “aglutina as unidades programáticas que abordam os conhecimentos, saberes, técnicas e instrumentos próprios do campo do saber e/ou de atuação profissional.” (PPC, 2018, p. 55). O *Eixo de práticas de pesquisa* “congrega unidades de aprendizagens dirigidas para a apreensão de metodologias associadas investigação do cotidiano e à iniciação científica.” (PPC, 2018, p. 56). O *Eixo de práticas profissionais* “[...] congrega as unidades de aprendizagem orientadas para o exercício e inserção do estudante em diferentes contextos profissionais, institucionais, sociais e multiprofissionais inerentes à sua área de atuação [...]” (PPC, 2018, p. 57).

Este PPC (2018) ainda concebe como fundamental o estágio curricular, prezando pela vivência do discente em sala de aula; momento que há uma relação rica e dialética entre o estagiário e o supervisor, em uma relação, superando a perspectiva hierárquica, mecânica e burocrática entre esses agentes do processo, reforçando a relação indissociável entre teoria e prática.

É preciso apontar que no item “Temas transversais” o PPC aborda as mudanças significativas que as relações sociais passam e que influenciam na dinâmica de compreensão da sociedade, nas relações educacionais e nas particularidades regionais e local. As temáticas que o PPC (2018, p. 57-58, grifos nossos) apresentam são:

[...] Educação das Relações Étnico-Raciais e os afrodescendentes, ecologia, formação humanista e cidadã, desenvolvimento sustentável, preservação cultural e diversidade, **inclusão social**, metas individuais versus metas coletivas, competitividade versus solidariedade, empreendedorismo, meio ambiente, ética corporativista versus ética centrada na pessoa etc. [...]

A Política Institucional da UNIT tem a preocupação com o apoio às pessoas em condição de deficiência e com o debate da educação inclusiva. Além da estrutura física da IES, tem-se apoios com materiais específicos para pessoas com deficiência visual, intelectual, física, auditiva, bem como, outros transtornos que impliquem na aprendizagem¹⁵:

¹⁵ Não obstante, o NAPPS é o setor que acompanha a implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

[...] máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braile. Quanto aos alunos com deficiência auditiva, a IES está igualmente comprometida desde o acesso até a conclusão do curso, e disponibiliza intérpretes de língua brasileira de sinais. (PPC, 2018, p. 101-102).

Como observamos no quadro 4, na estrutura curricular do PPC da Educação Física/UNIT, está presente no 6º período a disciplina optativa “Atividade Física para pessoas com deficiências”, com 2 créditos e 40 horas de carga horária. O que aponta, conforme a argumentação desenvolvida por esta tese, um problema na formação profissional dos futuros professores de Educação Física. A disciplina de caráter optativo, obviamente, não atende a todos os discentes, uma vez que, o discente pode escolhê-la ou não, ou pode ser oferta ou não pelo curso, fato que reforça a fragilidade da apreensão do debate da educação inclusiva e de compreender o universo das pessoas com deficiência. Aliás, verificamos que a discussão até aqui corrobora, cada vez mais, para a confirmação da hipótese de tese.

A ementa da disciplina Atividade Física para PcD envolve os seguintes pontos de discussão:

Conceituação e aspectos históricos, legais, filosóficos e político-sociais; tipos de deficiência; atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência; indicações e contra-indicações e aplicação da prescrição de atividades físicas; situação do esporte para PcD; adaptação do material didático e instalações para eventos; e avaliação motora para pessoas com deficiência. Isto é, a disciplina contempla conteúdos complexos ligados à PcD.

Entretanto, os assuntos necessitam ser trabalhados amplamente em outras disciplinas específicas e, ao mesmo tempo, transversalizar o tema em outras disciplinas obrigatórias.

Quadro 5: objetivos e competências da disciplina Atividade Física para PcD

Objetivos	Competências
Propiciar conhecimentos sobre o histórico da deficiência física, aspectos históricos, legais, filosóficos e político-sociais.	Contextualizar o surgimento do conceito “pessoas com deficiência” para

	encaminhamentos em sua prática profissional.
Apresentar os principais tipos de deficiência.	Reconhecer os diferentes tipos de atividades esportivas oferecidas para pessoas com deficiência.
Analisar as atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência, suas Indicações e contraindicações e aplicação da prescrição de atividades físicas.	Construir argumentos utilizando-se de informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas com pessoas com deficiência.
Analisar a situação do esporte para pessoas com deficiência no âmbito mundial, brasileiro, estadual e municipal.	Desenvolver a capacidade de intervenção dentro dos princípios teóricos, considerando os procedimentos metodológicos para diferentes tipos de deficiência.
Apresentar os protocolos de avaliação motora em atividade física para pessoas com deficiência.	Capacidade de executar avaliações motoras nessa população;
Oferecer conhecimentos dos critérios básicos para a adaptação do material didático e instalações para eventos voltados para pessoas com deficiência	

Fonte: PPC (2018).

Inicialmente, a disciplina aborda “o que é deficiência”, sua história pelo mundo e suas particularidades no Brasil e os tipos de deficiência, como: auditiva, visual, física e mental. Em seguida, a disciplina trabalha os eixos: atividade física para pessoas com deficiência; metodologia de ensino para pessoas com deficiência; avaliação motora (técnicas, instrumentos, protocolos de medidas); Esporte Adaptado; Indicações, contraindicações e aplicação da prescrição de atividades físicas para pessoas com deficiência; e Adaptação do material didático e instalações para eventos voltados para pessoas com deficiência. Um rico material é proposto por esta disciplina, porém, devido ao tempo de 40 horas de carga horária, os conteúdos são passados de forma rápida e resumida.

Os procedimentos de ensino são comuns a qualquer outra disciplina como, por exemplo, aulas expositivas, seminários, uso de metodologias ativas etc. Entretanto, devido à natureza dela, a ementa reforça a importância do conhecimento experiencial ao afirmar: “consideraremos ainda que a apreensão do conhecimento experiencial esteja em conexão como a fundamentação teórica, na medida em que é preciso usá-la para refletir sobre a experiência, para interpretá-la e para atribuir-lhe significado.” (PPC, 2018, p. 294). Os procedimentos de avaliação são comuns em toda estrutura

curricular, não apresentando formas específicas de avaliar que correspondam à natureza do conteúdo da disciplina.

A bibliografia básica contempla a literatura clássica e debates contemporâneos. As principais referências são: “Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania”, de Lucídio Bianchetti e Ida Mara Freire, ambos pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina; “O que é deficiência”, de Débora Diniz, professora da Universidade de Brasília e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética; “Para além do corpo deficiente: histórias de vida”, de Roberta Gaio, docente e pesquisadora do Centro Universitário Salesiano/SP; “Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais”, coletânea organizada por Márcia Greguol, professora da Universidade Estadual de Londrina; “Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso, vocês duvidam?”, de Sidney de Carvalho Rosadas, professor e pesquisador da Associação Presbiteriana de Educação e Pesquisa e do Instituto Ensinar Brasil; e “Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática”, de Luzimar Teixeira, professor da USP.

Percebemos uma bibliografia compatível com os saberes voltados ao trabalho e a inclusão de PcD. O cuidado deve se concentrar na metodologia utilizada, pois é comum uma reprodução da literatura sem considerar as individualidades dos alunos, os tipos e graus das deficiências.

Nesta seção abordamos a Educação Física para PcD, formação de professores no Brasil e conhecemos as Diretrizes Curriculares do país, bem como o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Tiradentes. Na próxima, seguiremos com a mesma estrutura, porém com abordagem voltada à instituição de ensino americana.



3 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS UNIDOS

Ao longo da história as PcD em diversas partes do mundo lutam por direitos que promovam igualdade e, na sociedade norte-americana, não seria diferente. Assim, a inclusão aparece no sentido de poder proporcionar uma sociedade mais justa, onde todos tenham as mesmas oportunidades, especialmente, à educação.

Importante destacar que tal discurso é baseado em leis e documentos, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1998) e a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1998) que foram extremamente importantes para um processo educacional, igualitário e inclusivo.

Nos Estados Unidos, um número significativo de Estados-membros passou a voltar suas preocupações para com a formação docente, como “[...] competência acadêmica básica e atendimento em institutos de verão para a formação contínua. Muitos (começando por Massachusetts, em 1838) tinham inaugurado escolas normais, instituições dedicadas à formação de professores [...]” (MONDALE, 2001, p. 4). De acordo com Mendes (2013, p. 5, grifo nosso), essas instituições tinham o objetivo de

[...] preparar professores para o trabalho nas escolas comuns emergentes em um nível além do simples ensino de gramática. As escolas normais orgulhavam-se de seu currículo completo, coeso e ‘científico’. Eles forneceria uma norma para todos os professores (daí o termo Escola Normal) que iria garantir um nível de qualidade geralmente não disponível anteriormente. *Os professores com formação normal trouxeram os melhores métodos para seu auxílio no seu trabalho.* Em meados do século XIX com uma maior estabilidade de métodos educacionais, *Boston se tornou o modelo para que muitas outras cidades através dos Estados Unidos incluíssem música nas escolas públicas, pelos programas de educação.*

A reforma educacional americana trouxe mudanças significativas, mas que ainda é um processo complexo, tenso e contraditório, com dificuldades de implementação das mudanças nos EUA (DINIZ-PEREIRA, 2008). A década de 1990 também foi marcada por discussões sobre reformas na educação nos EUA, com a Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América. As bases gerais da reforma educacional foram: diminuir as diferenças de desempenho; melhorar o letramento ao colocar a leitura em primeiro lugar; aumentar a flexibilidade, diminuindo a burocracia;

premiar o sucesso, punindo o fracasso; implantar a escolha orientada dos pais; melhorar a qualidade dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2008). Além disso, prezam que:

Todos os estudantes sendo ensinados por professores de qualidade: aos estados e distritos será dada flexibilidade no uso dos recursos federais para darem mais atenção para a melhoria da qualidade dos professores. Espera-se que os estados se certifiquem de que todas as crianças serão ensinadas por professores eficientes. Recursos para quem trabalha: altos padrões de desenvolvimento profissional serão estabelecidos para certificar que os fundos federais estão promovendo uma prática de sala de aula efetiva e baseada em pesquisa. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 240).

Conforme mencionado anteriormente, a educação é um campo em constante disputa por projetos econômicos e políticos. Diniz-Pereira (2008) aponta quatro projetos que coexistem no cenário americano: projeto neoliberal, projeto neoconservador, projeto populista autoritário e projeto nova classe média profissional e gerencial. Iremos pontuar cada um por entender que cada tipo de projeto educacional traz um rebatimento específico para a formação docente.

O *projeto neoliberal* da educação, produto da perspectiva do neoliberalismo, defende “[...] a ideia maniqueísta de que o privado é bom e eficiente e que o público é ruim e ineficiente. [...] a educação passa a ser concebida simplesmente como mais um produto a ser consumido no mercado.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 242). Assim, o Estado é secundarizado na educação e a lógica da educação como consumo ganha força. Por outro lado, o *projeto neoconservador* defende um Estado forte na educação, contrapondo-se ao *projeto neoliberal*. Defendem “[...] a homogeneização dos currículos escolares e o estabelecimento de testes padronizados.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 243).

O *projeto populista autoritário* tem forte vínculo com a Igreja, com defesa da família, moral e cidadania e com a centralidade de Deus na vida social, conseqüentemente, prezam pelo “[...] ensino religioso e a decência nos currículos de todas as escolas americanas. Todavia, a conotação religiosa desse currículo “legítimo e tradicional” é mais explicitamente defendida por membros deste grupo do que do anterior.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 244). E o *projeto nova classe média profissional e gerencial* que

[...] ganha mobilidade social e benefícios próprios dentro do Estado ou da economia, baseados no uso do conhecimento técnico. São os 'especialistas' (experts), os responsáveis diretos pela implementação das reformas educacionais conservadoras nos Estados Unidos. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 244).

É preciso esclarecer que, para atuar como professor no EUA, é necessária uma autorização concedida pelos estados, após a pessoa portar o certificado do programa de formação de professores¹⁶ (DINIZ-PEREIRA, 2008). Na reforma educacional para formação de professores dos EUA, há a agenda pela justiça social que defende a formação docente:

[...] enfatizando valores coletivistas, de solidariedade e de transformação para uma sociedade inclusiva, também a partir da sala de aula. Esse grupo de professores e formadores de professores preocupa-se em ajudar futuros docentes a enxergarem as implicações políticas e sociais de suas ações e o contexto no qual eles trabalham, bem como a perceberem que suas escolhas e/ou decisões cotidianas estão ligadas a eixos de continuidade (reprodução do status quo) ou de mudança, transformação e resistência. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 249).

Com isso, na formação docente nos Estados Unidos, os alunos devem aprender a “[...] a tradição intelectual [que] valorizava grandes obras de arte, música, literatura, filosofia, psicologia, matemática, história, ciências sociais e ciências naturais.” (NGUYEN, 2018, p. 8). O espaço da sala de aula leva aos professores do EUA a questionar a relação teórica e prática, assim:

Muitos estudantes de professores queixaram-se de aulas de fundação incoerentes e inadequadas por serem 'demasiado teóricas' e extremamente inautênticas (Bransford et al., 2000, p. 202). *O que eles aprenderam nessas aulas não ajudou no que eles teriam que fazer em uma aula real.* Para ilustrar, em relação aos cursos de método, os estudantes apresentaram queixas sobre a quantidade inadequada de prática, enquanto os cursos deveriam equipar os estudantes com abordagens, métodos, instruções e currículos. Em geral, os professores novatos criticaram esses cursos por serem demorados e não intelectuais. (NGUYEN, 2018, p. 9).

¹⁶ Nos EUA, para se tornar um professor é necessário ter um certificado do programa de formação de professores. O programa é um curso de preparação para atuação em escolas. Para fazer esse curso, é necessário portar um diploma de bacharel ou experiência comprovada em estágios específicos ou como professor assistente na área que pretende lecionar. Além disso, pode atuar somente após a realização de prova no Departamento de Educação do Estado do seu interesse para obter a acreditação que é a licença para ministrar aula. Essa licença é válida somente para o Estado onde realizou a prova, pois cada Estado tem regras específicas.

Dessa forma, percebemos que há uma preocupação com a formação docente nos Estados Unidos, há o cuidado em acompanhar se a formação está correspondendo às demandas reais da realidade social. O atendimento dessa demanda é caracterizado como um desafio atual da educação norte-americana. Nguyen (2018) também menciona os principais desafios contemporâneos dos professores dos EUA, dos quais se destacam: a fraca motivação dos alunos, baixo apoio administrativo e baixo salário.

3.1 Formação Profissional em Educação Física nos Estados Unidos

Do final de 1700 a meados de 1800, três nações - Alemanha, Suécia e Inglaterra - influenciaram o desenvolvimento inicial da Educação Física nos Estados Unidos. Os imigrantes alemães introduziram as Sociedades, que defendiam um sistema de treinamento de ginástica que utilizava aparelhos pesados, como por exemplo, cavalo lateral, barras paralelas e horizontais na busca do condicionamento físico. Em contraste, o sistema sueco de exercícios promoveu saúde por meio da execução de uma série de padrões de movimento prescritos com aparelhos leves como varinhas, cordas de escalada. Os ingleses levaram esportes e jogos para a América do Norte com um sistema que enfatizava o desenvolvimento moral por meio da participação em atividades físicas. A influência dessas nações lançou as bases para o esporte e a Educação Física no mundo. (LOODLAD, 1990).

De acordo com o mesmo autor, os anos 1800 foram um momento importante para a inclusão da Educação Física nas escolas em toda a América. A Round Hill School, uma escola particular fundada em 1823 em Northampton, Massachusetts, foi a primeira a incluir a Educação Física como parte integrante do currículo.

Segundo Mechikoff e Estes (1993, p. 202), em 1824, Catherine Beecher, fundadora do Hartford Female Seminary, incluiu calistenia no currículo de sua escola e "foi a primeira americana a criar um programa de exercícios para crianças americanas". Ela também defendeu a inclusão da Educação Física diária nas escolas públicas. No entanto, a Educação Física não era oferecida nas escolas públicas até 1855, quando Cincinnati, Ohio, tornou-se a primeira rede de ensino municipal a oferecer esse tipo de programa para crianças.

Já em 1866, a Califórnia se tornou o primeiro Estado a aprovar uma lei exigindo períodos de exercícios duas vezes por dia nas escolas públicas. A influência de Beecher deu início ao sistema americano de exercícios e, junto com seus contemporâneos Dio Lewis, Edward Hitchcock e Dudley Allen Sargent, ela foi uma das primeiras líderes em Educação Física. Nos primeiros anos da profissão, entre 1855 e 1900, houve vários debates, conhecidos como a Batalha dos Sistemas, sobre qual sistema (americano, sueco, alemão ou inglês) poderia fornecer melhor um programa nacional de Educação Física para os norte-americanos. (MECHIKOFF E ESTES, 1993). Esses debates contribuíram significativamente para a evolução, incluindo a Educação Física.

Durante a década de 1890, a educação tradicional foi desafiada por John Dewey e seus colegas, cujas reformas educacionais levaram à expansão para incluir a educação física. Foi também nessa época que várias escolas normais (escolas de formação de professores de educação física) foram estabelecidas. Todas essas escolas ofereciam uma sólida formação em ciências que incluíam cursos de anatomia e fisiologia, com muitos dos primeiros professores formados em medicina. (MECHIKOFF E ESTES, 1993, p. 65).

Em 1893, Thomas Wood afirmou que “o grande pensamento da Educação Física não é a educação da natureza física, mas a relação do treinamento físico com a educação completa do indivíduo.” Associação Nacional de Educação (UNITED STATES OF AMERICA, 1995, p. 621). Durante o início do século XX, vários psicólogos educacionais, incluindo Dewey, Stanley, Hall e Edward Thorndike apoiaram o importante papel das brincadeiras infantis na capacidade de aprendizagem de uma criança em oposição ao pensamento de que a Educação Física era educação pelo físico. Assim, tornava a educação para PcD inviável por possuir algum “defeito” nesse físico, não sendo possível educá-lo.

A posição dos psicólogos educacionais apoiou a tese de que a Educação Física contribui para o bem-estar físico das crianças, bem como para seu desenvolvimento social, emocional e intelectual, mudando completamente a ideia anterior e conceituando uma educação voltada para todos, inclusive, para PcD. No entanto, Bucher, (1952), argumentou contra esse papel expandido da disciplina, alegando que essa compreensão não compreendia desenvolvimento de habilidades e a manutenção do corpo, que era o objetivo principal da Educação Física. Contudo, essa proposição foi muito criticada à época e perdeu força.

A evolução da Educação Física, juntamente com outras profissões educacionais, refletiu as mudanças contemporâneas na sociedade. Ao longo do início do século XX, até a década de 1950, houve um crescimento constante da Educação Física nas escolas públicas. Durante o início da década de 1920, muitos estados aprovaram legislação exigindo Educação Física. No entanto, as mudanças na ênfase curricular eram evidentes quando as guerras ocorriam e quando os resultados dos relatórios nacionais eram publicados (BAIN, 1990). Como resultado desses relatórios,

Durante as décadas de 1950 e 1960, a educação física no nível fundamental experimentou um grande crescimento. Hoje, muitos programas de educação física enfatizam o condicionamento físico geral, conhecido como bem-estar, bem como o desenvolvimento de habilidades. (BAIN, 1990, p. 178).

Até a década de 1950 as evidências com a formação de professores de Educação Física nos Estados Unidos se resumiam em preparar homens para servir a pátria, uma herança do período pré e pós guerra. Ou seja, não acompanhavam o desenvolvimento e as mudanças que aconteciam na perspectiva educacional da disciplina no contexto escolar sobre o que e como ensinar para além de “adestrar” o corpo. Apesar de existirem discussões acerca dos benefícios da prática para o físico e o psicológico, a característica de instrução se concentrava apenas na execução sem preocupação em preparar os profissionais para o modelo de ensino. Isso explica os motivos que a formação de professores não contemplava um trabalho voltado para educação de PcD.

De acordo com Housner (1996) “as primeiras raízes da formação de professores de Educação Física nos Estados Unidos podem ser encontradas na parte nordeste do país durante o final do século XIX”. A formação acontecia com duração de dez semanas no Instituto Normal de Educação Física de Boston (fundado por Dio Lewis), formando a primeira classe de professores de Educação Física do país em 1861. Um curso de estudo de um ano foi desenvolvido em 1866, em Nova York, com o nome de Turnerbund norte-americana. A Escola Sargento em Cambridge, Massachusetts, começou a formar professores em 1881, e em 1886 a Escola Normal de Brooklyn para Educação Física foi inaugurada (HOUSNER, 1996).

Em 1886, o Colégio Internacional da Associação da Juventude Cristã em Springfield, Massachusetts, começou a funcionar. Esta instituição, que evoluiu para o

Springfield College, começou com a missão de formar professores para a Associação de Jovens Cristãos. Posteriormente, foram conferidos por esta instituição os graus de bacharelado, mestrado e doutorado. Em geral, a formação dos professores de Educação Física no final dos anos 1800 e no início dos anos 1900 variava de apenas dois meses a até cinco anos. (HOUSNER, 1996).

Ainda segundo Housner (1996), antes da Primeira Guerra Mundial, os cursos de formação na área eram realizados, principalmente, em escolas normais. As más condições de muitos dos homens do país que foram chamados para servir na guerra aumentaram o interesse pela Educação Física. Como resultado de tais preocupações, havia alguma forma de Educação Física obrigatória nas escolas públicas em trinta e oito estados, em 1930.

No início do século XXI, os requisitos para professores da disciplina variam um pouco em cada Estado, uma vez que a educação é regida por esse nível, e não por padrões nacionais. A Associação Nacional de Desporto e Educação Física - ANSPE publicou diretrizes para professores iniciantes na tentativa de fornecer alguma liderança profissional. Essas diretrizes não são vinculativas às instituições que formam professores ou aos governos estaduais, onde recai a responsabilidade de licenciar professores. Ademais, é significativo destacar que o sistema de ensino norte-americano determina que os professores, após concluírem a formação, devem realizar uma prova em uma instituição ou agência credenciada pelo governo para obter a licença de ensino, chamada de certificação ou creditação, e que possui os níveis inicial e renovação de creditação anualmente.

Em um esforço colaborativo com uma das principais agências de credenciamento de programas de preparação de professores, o Conselho Nacional de Acreditação de Formação de Professores - CNAFP e o ANSPE criaram diretrizes para programas que buscam o credenciamento na preparação de professores de Educação Física para a certificação inicial e recreditação sem que houvesse diretrizes para o atendimento a alunos com deficiência, contrariando as políticas nacionais de educação para PcD.

Atualmente, os programas de Formação de Professores de Educação Física - FPE nos EUA elabora em torno de pelo menos três modelos e cinco orientações conceituais. Um modelo é ministrado em nível de graduação e dois em nível de pós-graduação. No nível de graduação, os programas são normalmente ministrados em

um programa de quatro anos com cursos em três áreas principais: educação geral (conceitos gerais em muitos campos que o público em geral associa a um cidadão educado), educação profissional (conceitos especificamente ligados ao que se sabe sobre ensino e aprendizagem) e conhecimento do conteúdo (informações exclusivas para a área, frequentemente representadas em subáreas, como fisiologia do exercício, biomecânica e aprendizagem motora). (ZEICHNER, 2013).

Ainda de acordo com Zeichner (2013), os programas do PFPE realizaram muitos esforços para uma reforma do sistema de formação docente que contemplasse conhecimentos para o licenciamento. Entre as mudanças, destaca-se a duração do curso em quatro anos na área que atende o tipo de licença voltada para o nível do aluno, ou seja, ensino infantil (*Pre-Kindergarten*), fundamental (*Elementary School e Middle School*) ou médio (*High School*).

No curso norte-americano de Educação Física, um diploma de graduação pode ser em estudos do esporte, fisiologia do exercício, biomecânica ou algum outro campo subdisciplinar relacionado. No nível de mestrado, os alunos estudam o conteúdo pedagógico para aprender como ministrar o conteúdo aos alunos. Essa abordagem é uma resposta às necessidades percebidas dos professores de estarem melhor preparados no conhecimento do conteúdo de sua área.

Segundo Zeichner (2013), é comum os programas de FPE receber candidatos que adquiriram um diploma de graduação em algum campo diferente da Educação Física. Isto é, portadores de diploma de nível superior nos Estados Unidos podem fazer uma formação e serem professores em áreas correlatas à sua formação inicial, por exemplo, profissionais formados no âmbito da saúde podem se tornar professores de Educação Física. Nessa formação, devem incluir uma combinação de conhecimento de conteúdo pedagógico e da área específica para lecionar. Pessoas que mudam de carreira costumam ser atraídos por esse modelo.

Esses avanços nos programas de FPE correspondem às pesquisas realizadas por Feiman-Nemser (1990), onde descreveu cinco orientações conceituais para a formação de professores, independentemente do modelo. Três anos depois, Rink (1993) forneceu adaptações a esses modelos usando exemplos apropriados para programas de FPE. Ambos os autores sugerem que a orientação conceitual direciona a entrega do conteúdo. Em contraste com Feiman-Nemser, Rink sugere que é possível que partes de cada orientação existam em qualquer programa. Em ambos o

desenvolvimento de habilidade para trabalhar com alunos com deficiência é contemplado.

Nesse contexto, a orientação acadêmica considera que o conhecimento do assunto é central ao aluno. O foco desses programas é em jogos, esportes, dança e conhecimento de preparação física. Na orientação prática, a experiência e a sabedoria convencional são os pontos focais. As experiências de campo são partes essenciais desses programas, onde os alunos têm amplo tempo de prática com métodos de ensino comprovados pela prática de uma educação para todos, isto significa dizer uma educação inclusiva.

A orientação tecnológica também foi caracterizada como formação sistemática que considere a práxis docente e baseada na ciência, com ênfase no domínio das habilidades do professor. Os conteúdos são organizados por meio do ensino em pesquisa, onde os alunos estabelecem conhecimento teórico-prático. Nesse modelo, os alunos vão a campo para conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos e desenvolver habilidades, principalmente, em escolas localizadas nas periferias (Okseon Lee, 2020).

Com essa compreensão de formação, teoricamente, o movimento pela inclusão de PcD ganha espaço nos programas de formação tendo em vista que os futuros profissionais terão uma percepção mais ampla dos problemas enfrentado no “chão” da escola e, conseqüentemente, um trabalho mais específico. Contudo, essa abordagem do conteúdo ainda não preenche as lacunas quando compara a relação teórico-prática a fatores como infraestrutura precárias das escolas, falta de materiais e equipamentos e incentivos escassos aos docentes, apesar da sensibilidade engajamento do ensino em pesquisa (Okseon Lee, 2020).

É a partir desse contexto que a orientação crítica e social entre as escolas e a estrutura da sociedade passa a ser central. Chama-se a atenção para as obrigações morais dos professores de incluir todos os membros da sociedade, independentemente de idade, sexo, raça, religião, nível de habilidade ou nível socioeconômico.

Metzler e Tjeerdsma (2000) sugerem que os formadores de professores têm a responsabilidade de avaliar a eficácia do que fazem, seja qual for o modelo ou orientação conceitual. Eles sugerem que alguns profissionais que formam professores despendem muito esforço fazendo esse tipo de avaliação. Em um empenho para

ajudar, os autores fornecem uma variedade de ferramentas para avaliar e melhorar a entrega do programa.

Nesse mesmo sentido, Siedentop e Locke (1997) forneceram uma perspectiva alternativa sobre a avaliação de programas de FPE. Eles descrevem as condições mínimas necessárias para a operação eficaz de um programa e também recomendam que a responsabilidade dos programas vai além da educação de novos alunos e inclui o dever de criar e manter bons programas escolares.

Esses autores ainda lamentam que poucos professores do programa de FPE tenham assumido qualquer responsabilidade pela qualidade dos programas nas escolas, em vez de adotar um “nós” (professores no ensino superior) versus “eles” (professores nas escolas). O resultado dessa relação adversa tem sido o declínio do nível de entrega de programas de qualidade.

Nos EUA, a maioria dos Estados exige algum tipo de acúmulo contínuo de créditos de educação continuada para que os professores mantenham sua licença para ensinar. Isto significa, que os professores já licenciados, em posse da sua certificação e em pleno exercício da função, acumulam uma espécie de pontos onde podem ter acesso à formação contínua, que valida a sua renovação de licença.

Segundo Nguyen (2018), a maioria dos distritos escolares cria oportunidades para educação continuada relacionada a tópicos relevantes para os propósitos das escolas e as necessidades dos alunos em sua comunidade. Infelizmente, essas oportunidades costumam ser genéricas para atender às necessidades específicas dos professores de Educação Física e, muitas vezes, são consideradas ineficazes. Ou seja, os professores de escolas sem bons recursos financeiros recebem um direcionamento para realização de atividade esportivas no contraturno escolar, mas não dispõem de carga horária para execução do projeto.

De acordo com o *State Department of Education* (2020), além dos requisitos do Estado e do distrito escolar, existe um desafio importante para os programas de licenciamento: convencer os formandos de que sua preparação para se tornarem verdadeiros profissionais não terminou, mas apenas começou. A formação em serviço se faz necessária, pois a falta de um compromisso pessoal com o crescimento profissional contínuo, sem busca a constante por conhecimento e a ausência de um exercício de reflexão sobre a prática docente não provocam melhorias na qualidade do ensino.

A preocupação mais crítica que os professores de Educação Física enfrentam nos EUA é a viabilidade da Educação Física como disciplina obrigatória. As escolas americanas oferecem cursos preparatórios, semestralmente, para o ingresso de alunos nas universidades, com disciplinas eletivas em arte, música, línguas estrangeiras e outros cursos variados que são ofertados regularmente. Com isso, o tempo no currículo exigido para Educação Física diminuiu. Isso tem consequências em pelo menos dois pontos relacionados à saúde e a formação de professores.

Em primeiro lugar, os americanos entendem a Educação Física como fundamental para a manutenção da saúde, logo, consideram que a falta de tempo para a disciplina coloca a saúde da nação em risco quando o sistema de distribuição mais equitativo para garantir estilos de vida ativos é restringido. Em segundo lugar, há uma necessidade decrescente de programas de formação de professores quando há menos cargos de docentes disponíveis para graduados do programa.

No entanto, essa necessidade decrescente de programas de formação não é algo novo, pois desde a década de 1970, o número de escolas que oferecem Educação Física diária diminuiu drasticamente. As estatísticas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC (UNITED STATES OF AMERICA, 1995), mostram uma queda de 43%, em 1991, para 25%, em 1995.

Na década de 1990, três relatórios nacionais - Relatório do Surgeon General's sobre Atividade Física e Saúde, (UNITED STATES OF AMERICA, 1996), *Healthy People 2000*, (UNITED STATES OF AMERICA, 1990) e Diretrizes para Programas Escolares e Comunitários, (UNITED STATES OF AMERICA 1997), evidenciaram a deplorável condição física dos americanos. Esses relatórios citaram a inatividade física como um risco nacional para a saúde, com base em estatísticas como: 13% dos jovens são classificados com excesso de peso; apenas metade de todos os jovens são fisicamente ativos de forma regular, diminuindo esse percentual com a idade; e inatividade e dieta pobre causam pelo menos 300.000 mortes por ano, aumentando em 50% as chances de mortes, no caso de crianças que possuem deficiências e se enquadram nas características de inatividade física.

Ainda, esses relatórios defendem a necessidade de atividade física diária, citando os seguintes benefícios para a saúde com a participação moderada: melhora da força e resistência, ossos e músculos mais saudáveis, controle de peso, redução da ansiedade e aumento da autoestima e, muitas vezes, melhora da pressão arterial

e dos níveis de colesterol. A Educação Física é o principal veículo para melhorar a saúde e a forma física dos jovens das nações. A *Healthy People 2000*, (UNITED STATES OF AMERICA, 1990) recomendou o aumento da Educação Física diária para um nível de pelo menos 50% dos alunos nas escolas públicas até o ano 2000.

Além dos benefícios para a saúde, o desempenho cognitivo também pode ser aprimorado por meio da Educação Física. Há um crescente corpo de pesquisas que apoia a importante relação entre a atividade física, o desenvolvimento do cérebro e o desempenho cognitivo. Bencraft (1999) descobriu que as experiências sensoriais e motoras desempenham um papel proeminente no reforço, estabelecendo conexões sinápticas e vias neurais. Já a pesquisa sobre o cérebro apresentada no livro *Teaching with the Brain in Mind* (JENSEN, 1998), revelou que o cerebelo não se dedica exclusivamente à atividade motora, mas inclui as operações cognitivas e sensoriais.

Além disso, Jensen (1998) aponta a forte relação do cerebelo com a memória, percepção, linguagem e tomada de decisão, citando a atividade física como uma forma de melhorar a cognição. Em um resumo das descobertas das pesquisas de Bencraft (1999) e Jensen (1998) afirmam que atividade física regular podem aumentar o desempenho cognitivo: tarefas motoras antes dos 10 anos de idade podem aumentar a capacidade cognitiva e a partir dessa idade constituir um importante mecanismo de manutenção do potencial intelectual.

O exercício aeróbico melhora o funcionamento cognitivo, aumentando o número de capilares que são responsáveis por permitir a passagem nutrientes, oxigênio e líquido, suprimindo a necessidade das funções cerebrais. Queremos dizer que as atividades motoras realizadas nas aulas de Educação Física contribuem significativamente para uma aprendizagem eficiente, especialmente, dos alunos que possuem alguma síndrome ou deficiência, seja física, intelectual, visual, entre outras.

Além disso, o exercício aeróbico melhora o funcionamento cognitivo, aumentando o número de capilares que atendem ao cérebro por meio do fornecimento de mais oxigênio e glicose e da remoção de dióxido de carbono; os movimentos transversais aumentam a capacidade de comunicação entre os hemisférios cerebrais; e a atividade física reduz a produção de substâncias químicas do estresse que inibem o processamento cognitivo.

Com base nas evidências que favorecem a atividade física, a Educação Física nas escolas desempenha um papel duplo ao servir tanto a mente quanto o corpo. O

desafio para professores de Educação Física consiste em implementar programas efetivos que contribuam para a diminuição crise de saúde, com crianças mais ativas fisicamente. Neste sentido, as PcD enfrentam muitas dificuldades de socialização e realização de atividade física e a escola, a Educação Física e o professor devem oportunizar essa prática para todos.

Desta forma, devemos considerar a Educação Física em todos os seus aspectos para compreender a sua importância na educação global da criança. Se por um lado pensarmos nesses benefícios para crianças, adolescentes e adultos que não possuam nenhum tipo de deficiência, precisamos especialmente garantir a Educação Física para aqueles que possuam algum tipo de deficiência.

A necessidade de Educação Física diária é obviamente importante para o bem-estar de todos os alunos, mas apresenta um dilema para quem deve equilibrar os estudos, a responsabilidade e o que é melhor para a educação geral da criança. Neste sentido, o suporte para as contribuições físicas e psicológicas do exercício, juntamente com os riscos para a saúde associados à inatividade, é claro que a Educação Física diária desempenha um papel crucial e único no desenvolvimento cognitivo, psicológico e físico de cada criança.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física nos Estados Unidos

Antes de ser iniciado o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física nos Estados Unidos, faz-se necessário entender o contexto educacional no país que, nas últimas décadas, vem tendo como característica principal um período de reforma educacional em muitas disciplinas acadêmicas.

Partindo, então, desse ponto, temos com um exemplo claro disto as reformas educacionais que foram promulgadas no sentido da prescrição do que deve ser ensinado no Guia *K-12* (ensino fundamental) do Departamento de Educação de Massachusetts, que equivale a educação básica no Brasil. Esse Guia, apresenta a Educação Física com currículos e práticas de ensino que devem ser monitoradas em sala de aula e ainda traz orientações de como melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todo o país para que atendam todos os alunos com e sem deficiência. (GRABER E JUNGHWAN, 2016). Logicamente e de forma natural, a

mudança curricular e a sua ênfase na responsabilização são dois pontos principais nesse contexto. O Guia K-12 norteia a prática docente conforme determina o documento de Padrões de Aprendizagem de Educação Física, onde afirma que:

A Educação Física é uma disciplina obrigatória para todos os alunos do jardim ao 12º ano. Quando os alunos alcançam o nível inicial dos padrões de aprendizagem para educação física, eles terão o conhecimento e as habilidades para participar de uma variedade de atividades saudáveis; compreender e apreciar os benefícios de manter um estilo de vida saudável; compreender como avaliar e acessar recursos em sua comunidade para buscar uma vida saudável e ativa; e estará ciente das muitas oportunidades de carreira disponíveis nesta área¹⁷. (STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 2020, p. 8)

Neste sentido, Bencraft (1999) afirma que a Educação Física fornece a base para o desenvolvimento de conhecimento, compreensão e habilidades para que as crianças levem uma vida saudável, segura e ativa, assim, aprendem sobre si próprios e vivenciam ações e atividades simples benéficas à saúde. Os alunos, ainda, aprendem, por meio do movimento, e experimentam habilidades fundamentais, por meio de atividades estruturadas que atendem a todos os públicos. Isso estabelece uma consciência dos movimentos corporais que compõem as necessidades humanas como correr, andar, saltar, agachar, entre outras.

Nesta perspectiva, Jensen (1998) informa que os alunos desenvolvem a capacidade de iniciar e manter relacionamentos respeitosos, exploram a importância das pessoas na escola, em casa e na sala de aula a partir da participação em atividades físicas. Além disso, exteriorizam habilidades sociais básicas e comportamento esperado em situações e contextos específicos, demonstrando expressão emocional ao reagir às emoções dos outros.

Percebemos que o pensamento dos autores supracitados com relação à Educação Física está alinhado à proposta educacional para a disciplina no ensino básico das escolas norte-americanas. Mas, destacamos dentre os benefícios

¹⁷ “Physical Education is a mandatory subject for all students from kindergarten to 12th grade. When students reach the entry-level learning standards for physical education, they will have the knowledge and skills to participate in a variety of healthy activities; understand and appreciate the benefits of maintaining a healthy lifestyle; understand how to assess and access resources in your community to pursue a healthy and active life; and you will be aware of the many career opportunities available in this field”.

proporcionados através das aulas, o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais que são fundamentais às PcD, pois o princípio da inclusão é a socialização.

Neste seguimento, as diretrizes de Educação Física para os ensinos fundamental e médio do Departamento de Educação da Califórnia – CDE, que elaborou um documento que descreve o processo que os distritos podem usar, sendo que os demais Estados do país seguiram as mesmas orientações para elaborar um programa de formação de professores de Educação Física. Como requisitos legais para a formação de professores de Educação Física de ensino fundamental e médio, são apresentadas as seguintes orientações:

- Todos os alunos das séries 7-12 devem receber um mínimo de 400 minutos de instrução de educação física a cada 10 dias letivos. (Seção do *código de educação* 51222)
- Os conselhos escolares locais podem isentar os alunos de quaisquer dois anos de educação física nas séries 10, 11 ou 12.
- A partir de julho de 2007, os alunos devem passar no teste de desempenho físico administrado na 9ª série para receber a isenção de dois anos. (Seção do *código educacional* 51241)
- Se isentos, os alunos devem receber uma variedade de disciplinas eletivas de educação física. (Seção do *código de educação* 51222)
- O conteúdo do curso de Educação Física do ensino médio deve incluir instrução em cada uma das oito áreas de conteúdo:
 - ✓ O efeito da atividade física na saúde dinâmica
 - ✓ Mecânica do movimento corporal
 - ✓ Esportes aquáticos
 - ✓ Desportos individuais / duplos
 - ✓ Ginástica / cambalhota
 - ✓ Esportes de equipe
 - ✓ Ritmos / dança
 - ✓ Combativos
 - ✓ **Atividade física adaptada**

(CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p. 2).

Além disso, a Seção 14030, do *Título 5*, exige que os planos escolares sejam desenvolvidos com base em uma especificação educacional adotada pelo conselho administrativo do distrito, que deve incluir informações sobre a oferta de Educação Física.

De acordo com o *CDE*, para que seja determinado o número de aulas de Educação Física necessárias para atender ao plano diretor de matrículas da escola. Ou seja, o número previsto de alunos para o local precisa ser usado no planejamento. Assim, é necessário considerar:

- Tamanho da turma

- ✓ O contrato de professores do distrito ou a prática histórica podem ser levados em consideração, sendo quantitativo médio de turma de 40 alunos, uma estimativa de planejamento razoável.
- A variedade de programas a serem oferecidos:
 - ✓ Educação Física Geral - requer uma variedade de ofertas para fornecer o conteúdo do curso obrigatório e orientação adequada.
 - ✓ Educação Física Eletiva - pode exigir o uso de uma única oferta durante o curso. Levantamento de peso e aeróbica são exemplos comuns.
 - ✓ Educação Física Modificada - cursos que atendem às necessidades de alunos com condições temporárias que restringem sua participação na Educação Física Geral. Requer o uso de uma variedade de ofertas, normalmente uma turma menor.
 - ✓ Educação Física Adaptada - cursos que atendem às necessidades de alunos com deficiência. Este programa pode incorporar equipamentos especializados que não são compartilhados com o programa geral.
- O número de alunos fazendo Educação Física:
 - ✓ Ao determinar o número de alunos para os quais a Educação Física será fornecida. Os distritos de educação podem planejar e oferecer escolas de ensino infantil, fundamental e médio para contemplar Educação Física para todos os alunos.

Considerando as diretrizes dos dois estados norte-americanos supracitados, é importante observar um conceito de currículo nacional que seja baseado na ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando todos os componentes do sistema educacional trabalham juntos em direção a um conjunto uniforme de estruturas curriculares, mesmo que em países mais antigos um currículo nacional tenha vários significados (GRABER; JUNGHWAN, 2016).

De acordo com os autores citados, aparentemente uma base comum nesses países seja aplicada de forma universal com o objetivo de que tanto a aprendizagem como a orientação tenham consistência. Ou seja, os países mais antigos costumam estruturar seu currículo nacional em torno de objetivos e valores específicos, conteúdo de disciplinas e padrões para atingir metas que todos os alunos devem ser

incentivados a cumprir em cada nível, embora façam isso com vários níveis de detalhes.

Dessa forma, a questão sobre a atualização do currículo nacional implementado atualmente permeia os educadores e os setores responsáveis pela educação, sendo comum o questionamento se o currículo mais recente limita a aprendizagem dos alunos e infringe as culturas e línguas nativas deles, já que há muitos imigrantes em alguns estados, como em Massachusetts. Assim sendo, pode acontecer um entendimento de que um currículo nacional simula o mesmo conteúdo, além de pensamentos e experiências para todos os alunos, com possibilidades de criação de um contexto dentro da educação em que os interesses e necessidades individuais não serão levados em consideração (GRABER; JUNGHWAN, 2016).

Como já apresentada neste item, e apesar da reforma educacional e o currículo nacional tenham sido debatidos na corrente principal da educação por muitos anos, a Educação Física passou por diversos desafios e precisou de apoio da sociedade para continuar inserido no sistema educacional. Berg (1988, p. 70) afirma:

Francamente, é bastante surpreendente que a Educação Física não tenha um currículo uniforme. Você pode imaginar tamanha desorganização em matemática, ciências ou inglês? O próprio fato de que somos permitidos por alunos, pais, administradores escolares e conselhos escolares não ter um currículo organizado e conhecido infere um baixo nível de expectativa e estima pelo que fazemos.¹⁸

Assim como no Brasil, a luta por um currículo estadual ou nacional por alguns estudiosos de Educação Física tem sido ouvida desde meados da década de 1980, principalmente em resposta às baixas expectativas sobre o assunto e percepções negativas de alunos, pais e administradores escolares, principalmente com relação à Educação Física inclusiva (BERG, 1988).

Outra característica relacionada com a profissão de Educação Física entre Brasil e EUA que aproxima os dois países, é a falta de grandes expectativas e significação: além de ter sido considerada por muitos anos uma disciplina extracurricular dentro das culturas escolares, muitas vezes ridicularizada e

¹⁸ Frankly, it's quite surprising that physical education doesn't have a uniform curriculum. Can you imagine such disorganization in math, science or English? The very fact that we are boarded by students, parents, school administrators and school boards and not having an organized and well-known curriculum infers a low level of expectation and esteem for what we do (BERG, 1988, p. 70).

desvalorizada por aqueles de fora do sistema, bem como por boa parte da mídia que, através de programas de TV, filmes e histórias em quadrinhos que continuam a retratar as aulas de Educação Física e seus professores como fúteis (GRABER E JUNGHWAN, 2016).

Para Davis (1995), a mudança desse pensamento e a conseqüente valorização da Educação Física está na própria perspectiva da área nos EUA: o estilo de vida saudável e ativo em todos os alunos e a relação para a vida. Contudo, sabemos a disciplina aborda muito mais que conhecimentos ligados à saúde, mas, sobretudo, valores como cooperação, respeito, tolerância, determinação, superação, justiça e igualdade.

Graber e Junghwan (2016, p. 12), define que “um currículo nacional de Educação Física adequado deve considerar uma base comum, permitindo a diversidade, flexibilidade e inclusão”, em vez de um currículo apertado que padroniza as práticas pedagógicas e elimina as decisões do conselho escolar local. Essa “marginalização” do campo de atuação sempre foi uma preocupação profissionais da área. Como já é sabido, a Educação Física, historicamente, não recebeu o mesmo status de outras disciplinas acadêmicas pelo sistema educacional regular nem mesmo o reconhecimento à sua importância para inclusão de PcD.

Desde meados da década de 1980, reformas constantes foram realizadas por muitos líderes de governo e por educadores no sentido de buscar uma elevação dos padrões acadêmicos em assuntos tidos como essenciais, no entanto a Educação Física nunca fez parte efetivamente desses movimentos (GRABER; JUNGHWAN, 2016).

E, de forma curiosa, pesquisadores da área, há muito tempo, tentam encontrar as causas básicas desse status tido como marginal. Por exemplo, Taylor e Chiogioji (1987) apontam que os resultados questionáveis e ambíguos e a dicotomia entre objetivos e prática como as principais razões para a falta de credibilidade no currículo da Educação Física. No mesmo ano, Griffey (1987), identificam os problemas fundamentais que têm atormentado a Educação Física, inclusive para PcD por anos, sugerindo ter falhado em fornecer uma experiência que os alunos pudessem perceber como significativa, a fim de convencê-los de que o domínio da habilidade esportiva seja algo realmente importante.

No caso em específico de Massachusetts, as Diretrizes de Conhecimento do Assunto - DCA, formulada pelo Departamento de Educação Primária e Secundária de Massachusetts - DESE, tem dois objetivos principais:

1. orientar a concepção de programas de formação de professores e na preparação de candidatos.
2. oficializar mudanças sobre licenciamento de professor e aprovação de programa, incluindo: autorização para operar, revisar pedidos de licenciamento individual e renovação de licenciamento e desenvolver os Testes de Massachusetts para Licenciamento de Educador - TEMLE. Por meio desses mecanismos, o DESE busca garantir que os educadores que estão entrando na profissão docente tenham conhecimento de conteúdo suficiente em sua área de atuação para apoiar os alunos no domínio das Estruturas Curriculares relevantes de Massachusetts.

Além disso, as DCA visam garantir que a contratação de professores esteja ligada as reais necessidades dos alunos. O mesmo documento traz que os educadores em formação deverão atender aos rigorosos padrões acadêmicos, e para tal finalidade eles devem ter acesso a professores com forte conhecimento de conteúdo e habilidade pedagógica, consistindo em blocos de saberes para uma prática educacional eficaz. Em outras palavras, os professores devem ministrar as disciplinas de acordo com sua área de formação, atuação e pesquisa.

É importante destacar que outra exigência das DCA é a aplicação prática do conhecimento por meio de intervenções e vivências nas escolas, considerando os níveis dos professores em titulares ou assistentes, bem como, no nível de atuação no ensino infantil, fundamental ou médio. Na próxima seção, abordaremos o projeto pedagógico da Springfield College.

3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da College Springfield

Neste tópico, da mesma forma como foi apresentada a instituição brasileira, a Universidade Tiradentes, vamos apresentar a análise do Currículo do Programa de Educação Física, análogo ao Curso de Educação Física aqui no Brasil.

A Springfield College é uma instituição de ensino superior, criada em 1885, com uma filosofia pautada na visão humanística e singular na educação a partir de três pilares: espírito, mente e corpo. A sua missão é educar a pessoa como um todo, com

base nesses três pilares a fim de assegurar a liderança no que diz respeito ao serviço aos outros.

O foco da Springfield College é dar ênfase em auxiliar os alunos ao desenvolvimento global do sujeito, de forma que ajudem uns aos outros, sirvam como líderes em suas comunidades, organizações e empresas, em casa e em qualquer lugar do mundo onde, porventura, estejam. Eles destacam que isto:

Parece muito profundo, mas não é realmente tão complicado. Simplificando, não é tudo sobre livros por aqui. É também sobre corpos, atitudes e emoções. Portanto, enquanto se prepara para sua vida de ajudar os outros, sua educação no Springfield College também fornecerá a você uma compreensão de como os elementos de Humanics funcionam juntos. É tudo uma questão de equilíbrio¹⁹. (SPRINGFIELD COLLEGE, 2010, P. 1).

A instituição oferece cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado, enfatizando que é o melhor destino para aqueles que buscam uma educação completa, com valores acadêmicos fortes, oportunidades de aprendizado experimental e envolvimento curricular, alinhados ao desenvolvimento esportivo e saudável de maneira gratificante.

Além disso, a Springfield College mantém um compromisso constante com a diversidade e inclusão a partir da sua Divisão de Inclusão e Engajamento Comunitário. Essa Divisão é responsável por promover e manter uma cultura de excelência inclusiva no campus, oferecendo aos alunos, professores e funcionários oportunidades de liderar, viver, aprender, trabalhar e se divertir a partir das linhas de identidade e diferença. Esse setor concentra os esforços em definir a diversidade da forma mais ampla possível, entendendo que a comunidade de aprendizado e convivência é aprimorada por todas as perspectivas. Para garantir isto, definiram cinco pilares de compromisso:

- ✓ Aumentaremos a representação diversificada em nosso corpo docente, funcionários e alunos.
- ✓ Incentivaremos o engajamento e a participação corajosa em programas e conversas.
- ✓ Vamos contribuir, liderar e servir em nossa comunidade local.

¹⁹ Sounds pretty deep, but it's really not that complicated. Simply put, it's not all about books around here. It's also about bodies, attitudes, and emotions. So, while preparing for your life of helping others, your education at Springfield College will also provide you with an understanding of how the elements of Humanics work together. It's all about balance. (SPRINGFIELD COLLEGE, 2010, P. 1).

- ✓ Educaremos para justiça social, advocacia e ação em nossos programas curriculares.
 - ✓ Reconhecemos a complexa história do Colégio relacionada à raça e à justiça social, buscando usar o passado como ferramenta de aprendizado e base para ações futuras²⁰.
- (DIVISION OF INCLUSION AND COMMUNITY ENGAGEMENT, 2015, p. 3).

Percebemos que a Springfield College reconhece a diversidade, equidade, inclusão, tendo o sentimento de identidade e pertencimento como valores fundamentais à sua filosofia humanística. A qualidade da experiência proposta no campus se fortalece por meio do trabalho e aprendizado com pessoas de diversas experiências, origens e perspectivas.

Podemos afirmar que esse é um direcionamento para o desenvolvimento pleno da inclusão presente nos documentos norteadores da política educacional do país, como previsto na legislação do Departamento de Educação de Massachusetts, discutido na seção anterior. Contudo, em um panorama geral, há uma discussão que permeia de forma divergente esse direcionamento, pois fica a cargo de cada Estado legislar sob os aspectos educacionais.

Por isso, segundo Graber e Junghwan (2016), nos EUA tem havido uma discussão acadêmica limitada sobre o potencial para o desenvolvimento de um currículo nacional de Educação Física. Talvez seja porque o desenvolvimento de um currículo básico que circunscreve de forma flexível e se opõe ao ideal filosófico da educação tradicional dos EUA foi rejeitado por profissionais da educação.

Entretanto, alguns estudiosos discutiram a possibilidade de um currículo padronizado e uniforme em Educação Física, junto com uma análise dos currículos nacionais atualmente implementados na China e na Grã-Bretanha. Neste sentido, Davis (1995), discutiu a viabilidade e os prós e contras de um currículo nacional de Educação Física nos Estados Unidos. Duas possíveis vantagens são encontradas a partir do discurso de um currículo padrão: em primeiro lugar, pode fornecer alguma segurança e credibilidade para a profissão, resistindo à percepção de que a Educação

²⁰ We will increase diverse representation in our faculty, staff, and students.
 We will encourage engagement and courageous participation in programs and conversations.
 We will contribute, lead, and serve in our local community.
 We will educate for social justice, advocacy, and action in our curricular and co-curricular programs.
 We will recognize the College's complex history related to race and social justice, seeking to use the past as a tool for learning and a foundation for future action. ((DIVISION OF INCLUSION AND COMMUNITY ENGAGEMENT, 2015, p. 3).

Física não é acadêmica; em segundo lugar, poderia ter como foco a unidade e o acordo fundamental sobre metas, conteúdo e avaliações, desconsiderando as necessidades individuais de cada escola, o contexto que estão inseridas e as especificidades dos alunos.

Um currículo exemplar começa com uma base curricular comum que incorpora objetivos claros e concisos a partir do princípio da inclusão, alinhamento entre planos de aula diários e padrões de conteúdo estaduais/nacionais e o uso de dados objetivos de desempenho do aluno que orientam a instrução e objetivos alcançáveis. Embora o alinhamento curricular que o autor propõe não implique uma padronização total para os currículos de Educação Física, nem um currículo nacional, ele aborda a integração dos objetivos do programa, conteúdo curricular e medidas de desempenho do aluno dentro da profissão.

Contraopondo a ideia de um currículo comum, Davis (1995) argumenta que um currículo não seria viável, uma vez que a Constituição dos Estados Unidos geralmente concede governança da educação a entidades estaduais e locais, embora reconheça que, em parte, poderia facilitar a aprendizagem e um equilíbrio entre o que é ensinado nos níveis escolares.

Especificamente no Curso de Educação Física da Springfield College, é ofertado em dois modelos: a licenciatura inicial, para estudantes que possuem graduação em outras áreas com disciplinas básicas da Educação Física e que desejam concluir as disciplinas específicas que são os requisitos para a obtenção da licença para exercer a função de professor de Educação Física, em Massachusetts. Trata-se de uma espécie de complementação pedagógica, como temos no Brasil. E a graduação em Educação Física completa contempla disciplinas básicas e específicas, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 6: Disciplinas ofertadas pelo Curso de Educação Física Licenciatura da Springfield College.

Currículo	Currículo Básico
	Fisiologia do Exercício
	Cinesiologia/Biomecânica
	Anatomia e Fisiologia I com atividade prática em laboratório
	Anatomia e Fisiologia II com atividade prática em laboratório
	Fundamentos da Educação Multicultural
	Saúde física e bem-estar
	Matemática: Cálculo I
	Atividades ao ar livre

Principal	Habilidades e Conceitos de Movimento
	Desenvolvimento Motor de Vida útil
	Aprendizagem Motora e Aquisição de Habilidades
	Psicologia do Esporte
	Sociologia e Patrimônio do Esporte e Educação Física
	Fitness para a vida
	Física para Ciência do Movimento
	Laboratório de Física Esportiva
	Laboratório de Física para Ciências do Movimento
	Optativas: Treinamento de Salva-vidas; Instrutor de Segurança da Água; Instrutor de esportes aquáticos adaptados; Natação; ou Natação Fitness
	Oficinas: Beisebol; Futebol; Softball; Atletismo; Voleibol; Wrestling; Natação e Mergulho; ou Hóquei em Campo
	Currículo Específico
	Introdução à Dança
	Imersão em inglês
	Inglês - Redação Universitária I
	Inglês College Writing II
	Avaliação em Movimento e Esporte
	Avaliação em Movimento e Sport-Lab Créditos
	Estratégias de Ensino em Educação Física
	Métodos de Educação Física Elementar e Pré-Prático: Graus K-2
	Métodos de Educação Física Elementar e Pré-Prático: 3ª a 5ª Séries
	Métodos de Educação Física Secundária e Pré-Prático: 6ª a 8ª Séries
	Métodos de Educação Física Secundária e Pré-Prático, 9ª a 12ª Séries
	Programação de Educação Física Adaptada
	Requisitos de Habilidades
	Ginástica Educacional; Jogos-alvo; Basquete; Jogos Territoriais/Invasão; Vôlei; Jogos de Marcação; Atletismo; ou Esportes de Raquete: Jogos de Rede e Parede.
	Requisitos Específicos de Trabalho de Campo/Prático
	Pré-Prático e Seminário de Educação Física Ensino Fundamental
	Educação Física (5-12) Prática e Seminário: 5-12; ou Pré-Prático e Seminário de Educação Física Fundamental I Educação Física com Prática e Seminário ensino fundamental II

Fonte: Currículo do Programa (2022).

Podemos perceber que, além de disciplinas comuns a outros cursos no currículo básico, o aluno tem acesso à conteúdos com características mais específicas do curso de Educação Física a partir das disciplinas optativas. Já o currículo específico possui uma subdivisão de Requisitos de Habilidades, onde o aluno pode escolher apenas uma das disciplinas ofertadas para cursar e, Requisitos Específicos de Trabalho de Campo/Prático, que são os estágios.

Importante destacar que o aluno não precisa completar os requisitos demonstrados no Quadro 6 na mesma ordem de apresentação, exceto os estágios que, para cursá-los, o discente precisa ter concluído os demais créditos do curso. Os estágios possuem uma carga horária total de 480 horas, tendo como objetivo uma

oportunidade de aprendizagem mais abrangente para que o estudante adquira experiência no referido Programa e possa ter sucesso em sua prova para obtenção da sua licença para ensino no Estado de Massachusetts.

Quadro 7: Objetivos e competências da disciplina Programação de Educação Física Adaptada da Springfield College.

Objetivos	Competências
Apresentar informações básicas sobre condições incapacitantes e conhecimentos acerca da educação física adaptada	Reconhecer os princípios da educação física adaptada e as condições da sua atuação
Experientiar de forma prática seleção, avaliação, identificação e prescrição de programas de exercícios apropriados e implementação de atividades de desenvolvimento geral, rítmicas, aquáticas e jogos.	Compreender os atributos das condições específicas para identificar, selecionar e avaliar indivíduos com deficiência. Prescrever e implementar programas de atividades físicas em ritmos, aquáticas e jogos para o desenvolvimento do indivíduo.

Fonte: Manual do Programa (2022).

Como podemos verificar no Quadro 7, os objetivos e competências presentes na disciplina, apresenta uma proposta generalista e bastante resumida quanto a abordagem do conteúdo para a formação docente. Não deixa evidente o resgate histórico do processo de exclusão e inclusão educacional, social e esportiva. É possível que a descrição da disciplina considere a objetividade no texto e a própria carga horária dela, que é de apenas 30 horas.

Nesta seção, abordamos a Educação Física para PcD, formação de professores nos EUA e conhecemos as Diretrizes Curriculares do país, bem como o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Springfield College. Na próxima seção, apresentaremos a formação de professores voltada para PcD nos dois países, de maneira comparativa, e identificaremos as percepções pedagógicas dos docentes formadores de cada uma das instituições pesquisadas que ministram as disciplinas: Atividade Física para PcD/Unit e Programação de Educação Física Adaptada/Springfield.

4 ESTUDO COMPARADO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SERGIPE (BRASIL) E EM MASSACHUSETTS (EUA) PARA ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nas seções anteriores apresentamos a trajetória da Educação Física para PcD, formação de professores, diretrizes nacionais e dos cursos nos dois países de forma separada e em momentos distintos para preservar a imparcialidade na abordagem do tema de acordo com a proposta descrita na metodologia que preza pelo enfoque explicativo analítico e interpretativo. Nesta perspectiva, consideramos a importância de compreender de forma aprofundada os fatores determinantes de sistemas educacionais mais amplos.

Nesta seção, o foco está na comparação caracterizada pela organização e efetivação da análise dos dados que configura o componente central da comparação. Neste momento, o prisma comparativo está na justaposição, isto é, na composição dos elementos particulares dos países e instituições objetos desta pesquisa, identificando suas diferenças e semelhanças.

No decorrer do texto, além das situações convergentes e divergentes, o destaque está na evidência das falas dos professores entrevistados, dialogando com os teóricos. Ademais, exporemos as perspectivas contemporâneas para formação do professor de Educação Física para educação da PcD a partir da comparação da concepção do sistema educacional do Brasil e dos EUA e, da organização formativa e estrutura pedagógica da Unit e da Springfield College.

4.1 Educação Física para Pessoas com Deficiência no Brasil e nos Estados Unidos

Até então, foi possível notar que o contexto histórico da Educação Física para PcD no Brasil e nos EUA se confundem em alguns pontos. Dentre estes, podemos destacar a quebra no paradigma de que as PcD eram incapazes de aprender, relacionar-se, ter uma vida social e, portanto, ficavam às margens da educação e da sociedade de uma forma geral. Com essa mudança, nos dois países, tiveram início as reivindicações para que crianças com deficiência pudessem ter acesso à educação sob garantia do Estado.

A partir da compreensão de integração ao sistema de ensino substitutivo, ou seja, educação para PcD em espaços exclusivos que possuíssem algum tipo de

deficiência, houve o movimento para que essas pessoas tivessem os mesmos direitos de acesso às escolas regulares. Com isso, o movimento da já denominada educação inclusiva ganhava força, respaldada pela ciência que evidenciava a necessidade e importância da inclusão no ambiente educacional entre pessoas com e sem deficiência.

Nos EUA, essa mobilização chegou rápido ao congresso e à comunidade escolar, enquanto no Brasil a ideia da inclusão de alunos com deficiência na mesma unidade de ensino com crianças sem deficiência ainda gerava questionamentos sobre formação específica dos professores, estrutura pedagógica, resistência de pais, alunos, educadores, entre outras.

Outro ponto convergente que merece destaque é o acesso da PcD à escola, ao trabalho, à saúde, ao lazer e à cultura previsto na legislação para PcD nos dois países. Conforme mencionamos nas seções anteriores, o Brasil possui a LBI de 2015 e, nos EUA, a ADA de 1990, que são leis análogas e convergentes, mas que apresentam um espaço temporal significativo de 25 anos. Esse hiato expõe a diferença no crescimento da Educação Física para PcD e das mudanças na formação profissional entre Brasil e EUA.

Nos EUA, o debate sobre formação de professores de Educação Física inclusiva aconteceu logo após a promulgação da ADA. Segundo DePauw (1996, p. 27), “durante a década de 1990 notou-se que os futuros professores de Educação Física muitas vezes não têm confiança para ensinar alunos com deficiência”. Neste sentido, podemos perceber a importância da lei para que ocorram mudanças, considerando que no Brasil também se discutia a inclusão escolar. Mas, com a LBI (2015) as discussões e implementações no campo da formação de professores e acesso à escola para todos ganharam força e tiveram um crescimento exponencial.

De acordo com Hersman e Hodge (2010), a formação profissional de qualidade, experiências reais positivas e condições adequadas de apoio e ensino são fundamentais para facilitar o senso de competência e eficácia do docente. Infelizmente, os mesmos autores afirmam que os professores de Educação Física não sentem que sua formação e experiências foram adequadas para os preparar para a inclusão.

Em estudo sobre percepções e práticas de professores de Educação Física com alunos com deficiência sobre o ensino de habilidades, realizado por Samalot-

Rivera e Porretta (2009), verificou-se que os professores que tiveram experiências práticas com alunos com deficiência eram significativamente mais aptos a ensinar explicitamente habilidades de acordo com as necessidades dos alunos.

Pocock e Miyahara (2018) também apontaram que a falta de conhecimento e experiências durante o processo de formação apresentam barreiras para os professores de Educação Física. Os autores ainda defendem que a percepção de competência e confiança dos professores, ao incluir alunos com deficiência, é ter uma forte preparação acadêmica ainda no curso inicial. Um dos argumentos mais fortes para garantir que a inclusão aconteça, e alunos com deficiência na escola tenham um desenvolvimento que sejam alinhados às suas necessidades, é uma formação que contemple os saberes voltados às PcD.

Tanto no Brasil quanto nos EUA, as estruturas curriculares apresentam ao menos uma disciplina que trata de conhecimentos específicos sobre PcD, mas não envolvem obrigatoriamente vivência com alunos reais com deficiência. Ao longo dos anos, essa inexperiência relacionada com a falta da prática, ainda durante o processo formativo, vem mostrando que somente a teoria não é suficiente para preparar professores de Educação Física para o trabalho docente na escola voltado a PcD.

Para Castro et al. (2013), experiências em ambientes inclusivos são potencialmente influentes na mudança de atitudes de professores que trabalham com grupos com deficiência em ambientes escolares regulares. No entanto, o contato com alunos com deficiência apenas na escola não garante mudanças nas atitudes dos professores. Para isso, é imprescindível que, durante a formação inicial, os futuros docentes tenham oportunidades de aprender na prática.

A realidade da falta de experiências práticas é reflexo do processo factual e cultural de acesso das PcD na sociedade e dos próprios comportamentos que, muitas vezes, prioriza o esporte de alto rendimento, a competitividade e padrões de estética corporal historicamente na Educação Física. Ou seja, essa falta de vivência com PcD é consequência da inacessibilidade desse público por não terem sido prioridade no decurso da Educação Física. Essa situação reflete os desafios da concepção profissional desde o estabelecimento da legislação, passando pelo planejamento das instituições e a formação docente, até o ensino na escola. Desse modo, provoca um vácuo que não responde, plenamente, às demandas educacionais específicas das PcD.

No Brasil, de acordo com as DCNs (2018), a formação do profissional de Educação Física deve proporcionar as vivências relacionadas à diversidade, considerando as prioridades e as necessidades dos indivíduos, família e comunidades, assim como os contexto em que os cursos se inserem. Ainda, as mesmas DCNs afirmam que a formação profissional precisa contemplar saberes, integralmente, das PcD em todos os aspectos para o preparo pleno do futuro professor.

Nos EUA, também há a preocupação com a formação docente e com o acompanhamento dessa formação para identificar se está correspondendo às demandas da realidade social. Por isso, há uma atenção ao aprendizado do futuro professor nas dimensões intelectual como obras de arte, música, literatura, filosofia, psicologia, matemática, história, ciências sociais e ciências naturais, ainda na etapa básica do currículo. Esse cuidado se materializa em projetos de extensão que são desenvolvidos a partir das disciplinas.

Esse cuidado foi construído a partir de reivindicação dos professores com base em estudos, como afirma Nguyen (2018), que demonstraram a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para superação das dificuldades para obter uma educação mais inclusiva. De acordo com o autor, os estudantes também reclamaram de aulas incoerentes, inadequadas e demasiadamente teóricas, quando deveriam focar em abordagens, métodos, instruções para o trabalho com alunos com deficiência.

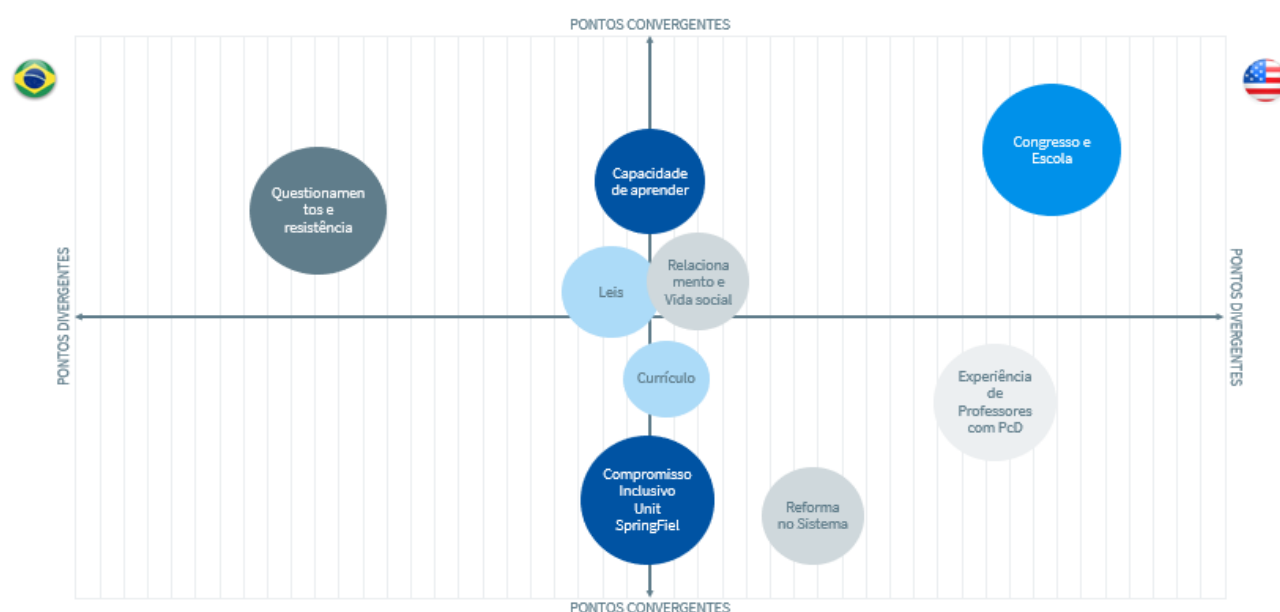
Por conseguinte, no país norte-americano, os programas de formação de professores realizaram muitos esforços para uma reforma no sistema educacional que atendesse às necessidades de professores formadores, estudantes da graduação e, especialmente, dos alunos com deficiência. Assim sendo, foi criado um currículo com duração de quatro anos, aprofundando os saberes nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio.

As diretrizes para o curso brasileiro também realizaram mudanças para melhoria da qualificação profissional para o mercado de trabalho e para as demandas educacionais com aumento da duração do curso e incorporação de saberes voltados mais à área da saúde, atendendo a uma necessidade emergente da condição de saúde e qualidade de vida da população, considerando que a escola se apresenta como um local para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, especialmente através do profissional de Educação Física.

Neste sentido, observamos que as ideias a respeito da Educação Física nos dois países são convergentes, pois consideram que a inatividade física pode levar a muitas condições negativas relacionadas à saúde entre os jovens. Particularmente tratando de PcD, a preocupação com as condições de saúde é ainda maior. Segundo Yun e Beamer (2018), “as crianças com deficiência normalmente praticam atividade física 4,5 vezes menos do que seus pares sem deficiência”. Nesta perspectiva, a formação de professores de Educação Física para PcD precisa compreender que a educação inclusiva nessa área deve, também, ser encarada como um serviço de promoção e manutenção da saúde. Isto é, uma prática para atender às necessidades de crianças com deficiência no ambiente escolar.

Conforme destacamos nas seções anteriores, os cursos da Unit e da Springfield College possuem como premissa a abordagem da prática da atividade física e esportiva como instrumento de inclusão e saúde. As duas instituições mantêm um compromisso constante com a diversidade, inclusão e, principalmente com o atendimento especializado para manutenção e suporte pedagógico aos estudantes com deficiência através do NAPPS/Unit e a Divisão de Inclusão/SpringField.

Imagem 4: Síntese da Análise Comparativa



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

Observamos, na imagem acima, o comportamento do processo de inclusão no Brasil e nos EUA. Nas extremidades temos os pontos convergentes e divergentes dos

dois países e das duas instituições. Ou seja, nos tópicos apresentados pelos círculos, quanto mais se aproximam da linha central, significa que o tratamento da inclusão de PcD se deu de maneira semelhante, mas quanto mais distantes, foram identificados como tendo recebido tratamento diferenciado, comparativamente.

Especificamente sobre as propostas curriculares, há semelhança entre as duas instituições. Tanto na Unit quanto na Springfield College a ementa da disciplina Atividade Física para PcD/Unit e Programação de Educação Física Adaptada/Springfield College está condizente com as definições das diretrizes para o curso brasileiro e americano, os saberes e os objetivos de aprendizagem apropriados e as bibliografias atualizadas. Contudo, em ambas as instituições problematizamos, conforme hipótese desta Tese, que apesar dos cursos abordarem conteúdos PcD, ainda a oferta da disciplina específica é insuficiente, pois não conseguem dar conta das especificidades e causam limitações no trabalho docente.

No tópico seguinte, discorreremos acerca da formação de professores de Educação Física para lidar com PcD sob a ótica dos docentes das disciplinas Atividade Física para PcD na Unit e Programação de Educação Física Adaptada na Springfield.

4.2 Considerações acerca da formação de professores de Educação Física para lidar com PcD sob a ótica de formadores na Unit e na Springfield

Neste tópico, evidenciaremos a fala dos professores pesquisados a partir do roteiro de entrevista estruturado em quatro eixos centrais: formação profissional individual, experiência com PcD, considerações sobre inclusão e formação de professores. Assim, tem como objetivo apresentar as percepções de cada um a partir dos eixos elencados para a entrevista.

Imagem 5: Eixos Centrais das Entrevistas



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

Antes mesmo de iniciar a discussão com os resultados das entrevistas com os dois professores, é importante destacar que nominamos o entrevistado brasileiro de Professor BR e o americano de Professor US para garantir que suas identidades sejam preservadas. Ainda sobre os entrevistados, vale lembrar que são os docentes que ministram as disciplinas de Educação Física para PcD, em suas respectivas instituições.

No primeiro eixo, com relação à formação profissional de cada um, perguntamos se, durante a graduação em Educação Física, eles cursaram alguma disciplina específica que os prepararam para ensinar PcD ou se alguma outra disciplina do curso também abordou conteúdos para esse público e em caso afirmativo que descrevessem. O Professor BR, respondeu que “Não”, o que representa o processo histórico em que a formação de professores, no Brasil, não acompanhou de forma concreta as mudanças educacionais da inclusão. Já o Professor US deu a seguinte informação:

Tive 3 créditos de um curso de programação de Educação Física Adaptada no curso de graduação em Educação Física. O curso teve uma parte teórica e uma parte de laboratório. No laboratório, fomos a uma escola local e tivemos a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência. Palestras ministradas com conteúdo sobre características e traços comuns de diferentes deficiências. O curso também forneceu estratégias sobre como adaptar e modificar conteúdos para alunos com deficiência. Esta foi a única disciplina projetada especificamente para trabalhar com alunos com deficiência. Eu também adquiri experiência trabalhando com alunos com deficiência durante meu estágio (ensino estudantil). Isso, no entanto, não foi planejado, apenas ocorreu que os locais em que fui colocado tinham alunos com deficiência.

Para esse início de discussão pode ser cedo para afirmar que a qualidade da formação de professores, na perspectiva da educação de PcD perpassa, primeiramente, pelo viés da formação do professor que trabalha preparando novos docentes, contudo, isto pode influenciar o comportamento profissional com relação à abordagem do conteúdo. Ora, entre um docente que teve em sua matriz curricular uma disciplina específica sobre essa temática e outro que não a teve, mas que ministram as mesmas disciplinas, é possível compreender que pode haver algum comprometimento na metodologia e na forma de ensinar para esse grupo.

Também, questionamos se, depois de formados em Educação Física, fizeram algum curso de educação continuada em Educação Física inclusiva, ou semelhante, que os prepararam para trabalhar com PcD e, da mesma forma anterior, em caso positivo, descrevessem. O Professor BR respondeu “Não”. Essa resposta possui conexão com a anterior, em que Professor BR afirma que não teve disciplina que abordassem o conteúdo na formação inicial. Logo, não houve interesse, como também, talvez, não tenha tido oportunidade e/ou necessidade de desenvolver essa prática. Mas o Professor US explicou o seguinte:

Apaixonei-me por trabalhar com pessoas com deficiência durante a minha experiência como estudante e fiz mestrado em atividades físicas adaptadas com concentração em educação. Fui aceita no Texas Womens University em seu programa de mestrado acelerado. Dentro deste programa, tive aulas de avaliação, pedagogia, gestão de comportamento, esportes adaptados e muito mais. Como parte da minha bolsa, trabalhei meio período como professor de educação física adaptada no distrito escolar independente de Denton. Prestei serviços diretos e consultivos a alunos com deficiência em várias escolas e séries. Como bolsista, também avaliamos as aulas adaptadas aos alunos de graduação e o laboratório de observação às sextas-feiras, que consistia em alunos com deficiência que vinham à TWU para nadar, escalar a parede de pedra e participar de aulas de educação física na academia, que eram ministradas pelos alunos de graduação e supervisionadas pelos estudantes de pós-graduação. Nós, como grupo, também trabalhamos com equipes e torneios locais de basquete em cadeira de rodas, treinamos e participamos de eventos olímpicos especiais, fornecemos experiências de educação física para jovens condenados no centro de detenção juvenil, ajudamos a organizar um acampamento de verão para alunos com deficiência visual e tivemos uma oportunidade de ir à Noruega para trabalhar em um centro de reabilitação para pessoas com deficiência. Eu, então, participei e passei no exame de Certificação de Padrões Nacionais de Educação Física Adaptada – APENS - que me certificou nacionalmente para ensinar Educação Física Adaptada - APE.

Outro ponto que queremos destacar ao observar as respostas dos entrevistados é a continuidade da formação profissional e a identificação com a área. Sabemos que a inclusão vai muito além de oportunizar condições em que PcD realizem atividades em uma relação vertical, onde somente o professor ensina e o aluno aprende. Quando o professor se envolve de fato, o processo de aprendizagem

é mútuo e há uma sensibilização do docente com a inclusão, passando a ser um defensor e propagador da educação inclusiva.

Nesta direção, Brasil (2019), considera que o professor envolvido com o movimento mundial pela educação inclusiva trabalha em uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Já a continuidade da formação acadêmica aprofunda, atualiza e aprimora os conhecimentos adquiridos na formação inicial ou, até mesmo, oportuniza a aquisição de novos, quando não os tiveram, ou não faziam parte da sua estrutura curricular. Neste sentido, Silva Neto, Ávila e Souza (2018, p. 52), orientam que os professores busquem uma formação continuada sobre a educação inclusiva, além da formação inicial, quando esta não atender, em sua plenitude, a demanda que requer a educação para PcD.

No segundo eixo, que trata da experiência com PcD, foi perguntado se eles ensinaram alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na educação básica. Em caso positivo que descrevessem quaisquer desafios enfrentados ao ensinar esses alunos. O Professor BR respondeu “Não”, a resposta, de certa forma, não é uma surpresa, pois, já que, acima, o Professor BR disse que não teve disciplina específicas para PcD em sua formação inicial e nem continuada. Comumente, o professor que, em algum momento, passa a ter alunos com deficiência na educação básica, busca conhecimentos por conta própria. A falta da experiência limita a compreensão da importância do tema do docente, por isso, possivelmente, mesmo respondendo de maneira negativa, não sentiu a necessidade de complementar sua resposta, mesmo não tendo isso sido exigido. Isso nos dá indícios do quanto a formação ainda precisa avançar no sentido ampliar a percepção dos profissionais da Educação Física e de que sejam oferecidos momentos de prática voltados a PcD. Já o professor US respondeu que “Sim” e complementou:

Eu ensinei educação física adaptada em uma cidade no oeste de Massachusetts por nove anos. Eu era a única professora de educação física adaptada do distrito. Atendi alunos da pré-escola de 3 a 21 anos de idade. Eu, normalmente, atendia 8 das escolas do ensino fundamental menor e maior e ensino médio. Trabalhei também prestando serviços de consultoria. Eu tinha uma média de 60 alunos. Eu avaliei formalmente os alunos para decisões de qualificação, bem como realizei avaliações por três anos. Particpei de reuniões do

Programa de Educação Individualizada - IEP e reuniões do 504²¹. Escrevi e relatei as metas do IEP e acessos de alunos de acordo com o 504. Ensinei os alunos e colaborei com outros prestadores de serviços para ajudar os alunos a ter sucesso na educação física. Eu auxiliei aulas com professores de educação física também. Também treinei atletismo olímpico especial e atletismo unificado no distrito.

Foram muitos os desafios enfrentados durante esses 9 anos. Havia apenas uma de mim e 15 escolas no distrito. Isso tornou um desafio fornecer instrução e serviços de qualidade e participar de todas as reuniões necessárias e avaliar os alunos dentro do distrito. Servir tantas escolas significava que o tempo real de educação física de muitos alunos se sobrepunha ao tempo de educação física de outros alunos em outra escola ou o tempo de viagem dentro do distrito não me permitia chegar a uma aula de educação física. Havia professores no distrito que achavam que meus alunos não deveriam ser incluídos em suas aulas.

Dependendo da turma e da escola, alguns educadores de PcD foram muito prestativos e outros não. Os professores de educação física não foram ensinados a trabalhar com os educadores de PcD e alguns lutaram para criar um relacionamento com eles e encontrar maneiras de trabalhar bem com o educador de PcD. Alguns educadores PcD achavam que as aulas de educação física não faziam parte de seu trabalho.

Todos me viam como um provedor de serviços relacionado, o que eu não era. Eles também me viam como um momento de descanso e nem sempre prestavam a assistência necessária, atuando conjuntamente comigo pelos alunos. Eu tive que viajar com meu próprio equipamento de escola em escola. Eu raramente tinha espaço no ginásio e muitas vezes ensinava em corredores, pequenos cantos de uma sala de aula ou onde quer que houvesse espaço”.

Podemos perceber a diferença significativa entre o professor da instituição brasileira e da americana, quanto a experiência de ensino com PcD na educação básica. Apesar do foco da nossa pesquisa ser em formação de professores, ou seja, no ensino superior, precisamos conhecer o perfil desse profissional de forma densa. Neste sentido, identificar o grau de experiência e prática docente da atividade fim na qual os futuros professores que este profissional ensina como trabalhar é fundamental, uma vez que, não conhecendo as reais necessidades dos alunos com deficiência, certamente compromete o aprendizado e resultado, implicando da falta de segurança ao se deparar com alunos com algum tipo de deficiência. Sobre essa situação, Chicon (2019, p. 7), afirma que o trabalho e a “convivência com pessoas

21 Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência), a Seção 504 é uma lei antidiscriminação. Isso significa que a Seção 504 é uma lei de oportunidades, projetada para garantir que um aluno com deficiência tenha o direito a uma oportunidade igual a de seus colegas e colegas. A Seção 504 faz parte da Lei de Reabilitação de 1973, a lei antidiscriminação para programas que recebem financiamento federal. Como as escolas recebem fundos federais, elas estão vinculadas aos requisitos da Seção 504.

com deficiência pode influenciar a ação docente, pois, ao se deparar com esse público na escola, o professor pode se sentir menos inseguro por não ser o primeiro contato”.

É significativo destacar, também, a partir da fala do Professor US, que há um ponto em comum nas realidades da Educação Física, condições do trabalho docente e necessidade dos alunos com deficiência. O primeiro, diz respeito à falta de espaços físicos adequados para a realização das aulas de Educação Física e os materiais adaptados para PcD. O segundo, está relacionado à falta de professores preparados para o ensino de PcD: podemos citar, por exemplo, o diminuto número de professores de Educação Física que domina a Língua Brasileira de Sinais. Por último, as exigências latentes de atendimento educacional especializado que deem conta do processo de ensino e aprendizagem de PcD.

Já no terceiro eixo da entrevista, perguntamos qual a opinião deles sobre a inclusão de alunos com deficiência na mesma escola e sala de aula que alunos sem deficiência. O Professor BR respondeu que:

Independentemente de ser garantido por lei aqui no Brasil, acho importante para o desenvolvimento de ambas as pessoas (com deficiência e sem deficiência). Acredito que a inclusão é um processo onde deve contemplar vários setores: alunos, professores, gestores e pais.

Corroborando com esta resposta, Silva Neto, Ávila e Souza (2018, p. 32) afirmam que a educação inclusiva “depende de cada um, da sociedade em geral, direção da escola, coordenação, professores, pais e gestores públicos, pois se trata de passo importante para que os alunos tenham um ambiente favorável para o aprendizado”. O Professor US, respondeu que:

A Lei de Indivíduos com Deficiência (IDEA) exige que os alunos com deficiência recebam uma educação pública adequada e gratuita. Há muito mais nessa lei federal. Discute os alunos que recebem sua educação em ambiente menos restritivo. Alunos com deficiência frequentam a escola em Massachusetts. Massachusetts tem uma gama de programação e aulas disponíveis. Eles permitem aulas substancialmente separadas, bem como aulas integradas e incluídas. Realmente depende do distrito escolar, programação e necessidades do aluno, diante delas, o aluno recebe sua educação. Muitos são integrados em pelo menos uma turma durante o dia escolar; geralmente é um professor de educação física específico, arte ou música. A educação física é exigida por lei federal sob a denominação de IDEA.

Minha opinião pessoal. Acho que a inclusão é importante quando bem feita. A inclusão é uma filosofia e um sentimento. Uma pessoa pode ser colocada em um ambiente e o ambiente é então considerado inclusivo, no entanto, quando perguntado, a pessoa não sente que está incluída. Só porque alguém é colocado lá não significa que eles estão incluídos. A inclusão precisa ser nutrida e aceita por aqueles que esperam que seja proporcionado a eles em tal ambiente. Todos precisam trabalhar juntos para criar esse ambiente. O objetivo de trabalhar com qualquer aluno é ajudá-lo a aprender e se tornar a melhor versão de si mesmo. Isso varia de aluno para alunos.

A abordagem consistente acerca da inclusão do Professor US, permite-nos relacionar com a lida diária factual da escola e com o conceito de inclusão defendido por Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344):

educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico.

Ainda que a densidade nas respostas dos professores tenha sido de maneira diferente, podemos notar que seguem a mesma ótica na perspectiva inclusiva, onde a legislação nos dois países garante o acesso à educação gratuita para todos. Além disso, o mais importante é o entendimento de que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é fundamental e de responsabilidade de todas as pessoas que fazem parte do contexto educacional. Isto é imprescindível para que essa inclusão seja bem feita e desenvolvida diariamente.

No quarto e último eixo da entrevista questionamos sobre a formação de professores em seis perguntas. Na primeira delas, procuramos saber se as diretrizes curriculares nacionais para formação docente incluíam temas que contemplassem a formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência e, em caso positivo, pedimos que discorressem a respeito.

O Professor BR respondeu "Não" o que foi uma surpresa para nós, pois as DCNs para o curso de Educação Física de 2018, como vimos na seção 2 deste trabalho, estabelecem os saberes necessários à formação de professores, nas quais, a intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada. Já o Professor US, relatou que:

Para um professor em Massachusetts lecionar o governo exige uma licença. E essa licença nacional exige que os graduandos tenham cursos sobre como trabalhar com crianças com deficiência e são cobrados sobre esse tema no exame de formação de professores, como um dos itens que fazem parte da avaliação para se obter a licença.

Na sequência, perguntamos se eles acreditavam que apenas uma disciplina com conteúdo específico voltado às PcD no currículo da graduação em Educação Física (licenciatura) é suficiente para o preparar plenamente o futuro docente para o ensino de atividades físicas na escola. Também solicitamos que discorresse sobre o assunto. O Professor BR pontuou o seguinte:

Os conhecimentos são muitos para concentrar em uma única disciplina. Penso que a disciplina poderia melhorar a creditação, mas que as demais disciplinas do currículo também abordassem metodologias para PcD.

O Professor US afirmou que:

Não, não basta preparar os alunos para trabalhar com crianças com deficiência. Uma disciplina de 3 créditos não pode cobrir a extensa quantidade de informações e estratégias necessárias para trabalhar com alunos com deficiência.

A partir destas respostas percebemos que, mesmo com as diretrizes que direcionam saberes necessários a respeito das PcD nos cursos de formação nos dois países, os professores relatam que a disciplina específica não dá conta. Para Chicon et al (2019), faz-se necessário ampliar as discussões acerca da proposta da Educação Física inclusiva e da materialização da legislação em políticas de ação dentro do curso. Isto implica dizer que devemos considerar, também, o ensino para PcD de forma disseminada na matriz curricular.

Dando continuidade, questionamos se as demais disciplinas da estrutura curricular da graduação em Educação Física abordam conteúdos e conhecimentos específicos para o ensino de alunos com deficiência e se os docentes incluem em seus conteúdos métodos de ensino para PcD. O Professor BR disse que:

Não. As disciplinas quase não abordam conteúdos relacionados às especificidades das deficiências. Não há impedimento para que, quando apropriado, o professor traga exemplos associados.

O Professor US respondeu da seguinte forma:

Não tenho certeza. Eles podem abordá-lo um pouco, mas não é seu foco principal. A Springfield College tem duas aulas eletivas que os alunos de Educação Física podem escolher para trabalhar com pessoas com deficiência. Eles oferecem esportes adaptados e aquáticos adaptados também.

Concordamos com os dois entrevistados que, de fato, não é o foco principal das demais disciplinas especificarem tal conteúdo, mas que as disciplinas não devem tratar os assuntos de forma homogênea quando temos públicos com necessidades educacionais diferentes e que precisam, muitas vezes, de adaptações pedagógicas. Por isso, ressaltamos a fala do Professor BR para que os docentes das demais disciplinas da matriz curricular possam exemplificar de forma apropriada, oportunamente.

É importante destacar que existe uma diferença significativa na proposta estrutural do curso de Educação Física da Springfield College com relação à abordagem dos saberes e habilidades na formação para o trabalho com PcD: além da disciplina Programação de Educação Física Adaptada, existem mais duas disciplinas eletivas na área para os alunos escolherem entre esportes terrestres e aquáticos, já na Unit, existe apenas uma disciplina.

Em nossa penúltima pergunta, buscamos identificar se os alunos do curso de graduação em Educação Física licenciatura têm interesse em estudar e aprender os conteúdos, práticas, adaptações e particularidades para o ensino de PcD.

O Professor BR declarou que:

Não. Observamos que ao trabalhar com a temática deficiência a adesão dos alunos é menor. Acredito que muitos alunos encaram a realidade como algo distante e que jamais irão trabalhar com este público.

Sobre esse mesmo tema o Professor US afirmou que:

Absolutamente. A maioria dos alunos que ensino adora trabalhar com alunos com deficiência e quer aprender mais. Eles também adoram aprender sobre os vários esportes adaptados e adoram encontrar maneiras de os incluir em suas atividades.

As respostas da pergunta acima evidenciam outra grande diferença na perspectiva inclusiva entre os dois países e os dois cursos que está enraizada na

cultura histórica da inclusão da PcD. Enquanto os EUA avançaram nas leis e garantiram uma sensibilização da inclusão escolar, dos seus benefícios, dos direitos e da importância para o desenvolvimento de alunos com deficiência, bem como de uma política que buscou, segundo Chicon et al (2019, p. 4), “escolas mais democráticas e comprometidas com a inclusão [...] e com o envolvimento de todos os sujeitos escolares, da comunidade externa e do Estado, o Brasil enfrentou muita resistência na aplicação das garantias de acesso desses alunos na rede regular de ensino.

Esse é um ponto que pode influenciar o olhar dos alunos do curso de Educação Física da Unit e da Springfield para a inclusão e influenciar o seu interesse na disciplina e, de forma geral, nos conteúdos voltados para esse público. De forma prática, quando temos PcD incluídas na sociedade, existe uma demanda em todas as áreas. Especificamente na Educação Física, essas pessoas frequentarão as escolas e praticarão atividades físicas e esportes, logo, precisarão de profissionais qualificados. Por outro lado, se as PcD não possuem acesso aos ambientes escolares, de prática esportiva, de lazer e de cultura, pode ser gerado um desinteresse por parte dos profissionais, já que a realidade é que as PcD não fazem parte do seu cotidiano.

Em nossa última pergunta buscamos saber como os docentes da graduação em Educação Física poderiam preparar melhor os futuros professores para ensinar alunos com deficiência, quando trabalharem em escolas do ensino básico. O Professor BR indicou que a: “formação continuada é uma solução. Além disso, incentivar aos graduandos a participarem de cursos de extensão sobre o tema”. Em seu registro, o Professor US comentou que:

Esta é uma pergunta difícil de responder. Há muito em geral para os alunos aprenderem em quatro anos. Todo professor de graduação tem seus pontos fortes e fracos. Todos eles trabalham para moldar nossos alunos de graduação de maneiras diferentes. Acho que os professores de graduação precisam trabalhar juntos para construir nas práticas de ensino uns dos outros, mais capacitação e educação nas estratégias de trabalho com alunos com deficiência. Normalize o trabalho com crianças com deficiência, trazendo-as em conversas e fazendo perguntas de pensamento crítico que forçariam os alunos a pensar criticamente sobre a inclusão e como isso pode ser. Fale mais sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, apresentando instruções de várias maneiras, permitindo uma escolha no uso de equipamentos e permitindo que os alunos da graduação mostrem seu conhecimento e aprendizado de várias maneiras.

Na resposta do Professor BR não foi possível adentrar em um cenário mais amplo da inclusão de PcD que compreenda mais que ações técnicas e pontuais. A educação inclusiva exige um olhar mais denso do professor dentro e fora da escola. Segundo Veiga et al (2017), o trabalho do professor no contexto inclusivo da PcD vai além da sua função na sala de aula, é necessária uma participação política ativa em defesa da educação para PcD, da busca por melhores condições de infraestrutura, recursos materiais pedagógicos, participação com os atores da comunidade escolar e outros que possam contribuir para uma educação de qualidade.

Neste sentido, o Professor US foi além, trazendo considerações e sua percepção global para uma melhor formação docente, destacando aspectos significativos, dos quais destacamos: a construção de práticas inclusivas em conjunto, ou seja, de forma interdisciplinar; mais formação sobre estratégias metodológicas de ensino para PcD; naturalizar o trabalho com alunos com deficiência, pois comumente parece que estamos falando algo distante da realidade e parece que há dois grupos de profissionais: professores de alunos com deficiência e outro para alunos sem deficiência; por fim, uma maior interação sobre aprendizagem de alunos com deficiência e a utilização de equipamentos, além de outros recursos tecnológicos que permitam a participação de PcD nos esportes e atividades físicas de forma geral.

Imagem 6: Síntese das Principais Respostas por Eixo



Fonte: Elaboração do próprio autor (2022).

Neste tópico trouxemos a fala dos professores entrevistados, apresentando sua percepção de casa acerca da formação profissional individual, experiência com PcD, considerações sobre inclusão e formação de professores. No tópico seguinte, trataremos da formação de professores para a educação da PcD, a partir da comparação dos dados obtidos na bibliografia e nas entrevistas.

4.3 Perspectivas contemporâneas para formação do professor de Educação Física para educação da pessoa com deficiência

Com base nas discussões realizadas nas seções e tópicos anteriores, estabeleceremos uma discussão comparada do processo de formação de professores na perspectiva da Educação Física para PcD nos dois países, bem como apontamentos para uma formação que prepare melhor os futuros docentes para atuar na educação inclusiva com alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Para iniciar, é importante destacar que, nos dois países, a inclusão de PcD no processo educacional passou momentos de exclusão total, onde a educação era vista como privilégio, seguida da integração na qual os alunos com alguma deficiência eram inseridos na escola regular, porém, em prédios ou classes à parte. Nos EUA, a inclusão, de fato, só começou a ser implementada no final da década de 1970 e início da década de 1980 e, no Brasil, a partir da década de 1980.

Comparando, podemos observar que se trata de um período semelhante nos dois países. Contudo, os desdobramentos das políticas educacionais nos EUA são bem diferentes, enquanto lá os avanços foram significativos com a aplicação e efetivação da legislação e acolhimento da comunidade escolar. Por outro lado, o Brasil entrou em um processo de discussão da estrutura física e de qualificação profissional para atuar com PcD no ensino regular. Além disso, as instituições e famílias passaram a questionar o modelo, apesar de correntes com educadores e outras famílias defenderem o ensino inclusivo.

Nesta perspectiva, trazemos a comparação dos dados obtidos nas respostas dos professores no que diz respeito ao entusiasmo do estudante do curso na disciplina de Educação Física para PcD. O interesse pela busca de conhecimento e práticas para PcD, pode estar relacionada ao contexto cultural da inclusão nos EUA, onde esse discurso está consolidado. Não há questionamentos sobre a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, se a escola, professores e equipe estão preparados para

recebê-los. Ao contrário, há uma busca constante de novas práticas adaptativas para que os alunos com deficiência consigam realizar as atividades. Já no Brasil, esse questionamento é feito, por vezes, sempre que falamos no assunto. Logo, surge o tema da formação dos professores, assim como a condição de infraestrutura e recursos humanos das escolas.

Portanto, o primeiro passo para a formação de professores de Educação Física para atuar com PcD é a mudança de pensamento relacionado à educação inclusão começa pela compreensão, vivência e aplicação do próprio conceito da educação inclusiva:

definida como 'a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Stainback e Stainback (1999 p. 21).

Ou seja, não há mais espaço para questionar se os alunos conseguem aprender, mas buscar meios para fazer com que eles aprendam. Podemos e devemos reivindicar melhorias para que a aprendizagem ocorra e que todos tenham as condições necessárias, professores para o ensino e os alunos para a aprendizagem. Desta forma, é possível compreender que o caminho para tal mudança no contexto inclusivo acontece por meio da ação da inclusão.

Posto isto, podemos tratar de lacunas na formação acadêmica do professor que, na educação superior, ensina a disciplina Educação Física para PcD e do consequente dano na formação adequada para novos docentes. Lembramos que o Professor BR representa uma realidade no Brasil em que muitos dos professores formadores não possuem, em sua formação inicial, disciplinas voltadas para PcD e nem experiência com esses alunos, comprometendo os saberes necessários a esse público. Contrariamente, o Professor US evidencia o aprofundamento da formação inicial, larga experiência e oportunidades de trabalho com alunos com deficiência.

Outro ponto relevante está na compreensão da inclusão. Não basta apenas conhecer as garantias presentes na legislação educacional para PcD, embora muitos professores a desconhecem. A prática pedagógica inclusiva requer envolvimento docente, conhecimento das necessidades educativas e da realidade da PcD e da sua família. Além disso, devemos considerar que,

a qualidade deve ser o fator determinante de um trabalho pedagógico voltado para atender às pessoas com necessidades especiais; o profissional deve ter, além de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos, aspectos “do ‘saber’, do ‘saber fazer’, do ‘saber conviver’ e do ‘saber ser’”. (IACONO E SILVA, 2006).

Em vista disso, reforçamos o pensamento de que a formação que envolve PcD necessita de um olhar completo do contexto da inclusão. Ou seja, da discussão, implementação e efetivação de políticas públicas nas áreas da saúde, educação, esportes e segurança para PcD. Esse é o primeiro passo para garantir acessos, qualificação docente e sensibilização de todos.

Outra questão que identificamos, comum à formação nas duas instituições, está diretamente ligada a apenas uma disciplina de três créditos, na SpringField College, e de dois, na Unit. Os professores dos dois países relataram que acabam sendo insuficientes para preparar os futuros docentes para trabalhar com alunos com deficiência, pois são muitas informações e estratégias. Nas palavras de Cunha Júnior (2017, p. 132), “representa uma carga horária insuficiente para se trabalhar todo conteúdo”.

Neste sentido, de acordo com Campero (2015), a condição mínima para que ocorra a qualificação docente é a exigência de formação inicial que contemple saberes e competências básicas que subsidiem a prática profissional. Apesar das diretrizes educacionais incluírem tópicos obrigatórios sobre PcD, fica a critério das instituições definirem como serão abordados tais conteúdos. Por essa razão, podemos considerar que a ampliação da oferta disciplina apresenta-se como possibilidade para preencher essa lacuna.

Na Unit, o Núcleo Docente Estruturante²² do curso iniciou no ano de 2020 o processo de atualização da matriz curricular, considerando a alteração da carga horária da disciplina de dois para quatro créditos, e extensão do campo de estágio supervisionado obrigatório em projetos sociais esportivos para PcD. Embora o aumento da carga horária da disciplina ainda não tenha sido consolidado na prática, reforça a nossa Tese quanto a necessidade de um tempo maior para abordar o conjunto de saberes e metodologias de ensino para alunos com deficiência.

22 Resolução nº 1 de 17 junho de 2010. Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Por outro lado, na Springfield College, ainda que a disciplina Programação de Educação Física Adaptada tenha três créditos, os estudantes possuem ainda duas aulas eletivas que permitem vivências com PcD na área de esportes.

Outrossim, a ausência de uma orientação pedagógica definida e fundamentada na perspectiva de um currículo inclusivo alinhado com o corpo docente é essencial para a compreensão que a formação profissional para atuar com alunos com deficiência é atribuição de todos. Pois, a ausência dessa orientação configura-se como impeditivos para o desenvolvimento de práticas docentes que possam alcançar com êxito às PcD.

Ademais, o pensamento superficial de que a formação capaz de preparar amplamente o futuro professor para atuar com PcD se concretiza na formação continuada não deve ser a justificativa para a lacuna formativa e a inabilidade metodológica do profissional do ensino superior que precisa formar os futuros profissionais.

Segundo Chicon et al. (2019, p. 3), “é necessário que os componentes curriculares trabalhem em conjunto dentro de uma perspectiva inclusiva”. Portanto, o entendimento de que os professores precisam trabalhar coletivamente na preparação para a Educação Física inclusiva é fundamental para formar adequadamente docentes. É essencial que haja uma construção conjunta de saberes, competências, habilidades, técnicas e estratégias metodológicas de trabalho com alunos com deficiência até atingirmos a naturalização do trabalho com PcD.

Nos dois países, influências provenientes da marginalização das PcD, historicamente, foram responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelos professores, refletindo o cenário das políticas educacionais de maneira diferente pela posição de desenvolvimento de cada país. Ao mesmo tempo, convergente do ponto de vista do reconhecimento da importância da Educação Física e do profissional dessa área como um dos principais facilitadores no ensino-aprendizagem de habilidades motoras de alunos com deficiência.

A dinâmica da comparação propicia conhecer, analisar e compreender a realidade um do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria. A pesquisa comparada que apresentamos possui limites ligados ao objeto de estudo da Tese. Todavia, possibilita novos estudos a partir de recortes em comum às condições estabelecidas neste trabalho. Neste sentido,

ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 20).

As comparações realizadas entre os dois países e universidades possibilitaram identificar diferenças, semelhanças e, principalmente, apresentar caminhos convergentes a serem percorridos pelas instituições, ampliando o conhecimento para alcançarmos uma formação de professores que garanta atender as necessidades dos alunos com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação comparada se institui a partir do interesse em conhecer o outro para estabelecer uma relação paralela que se configura com base nas diferenças e semelhanças entre os envolvidos nessa comparação. Com isso, abre caminhos para conhecer elementos que referenciem e proporcionem (re)orientar, (re)afirmar, traçar caminhos e estabelecer novos processos educativos fundamentado nas práticas experienciadas pelas partes. Neste sentido, podemos afirmar que a comparação realizada neste estudo serviu para que estabelecêssemos as condições necessárias para ampliar a discussão sobre a formação de professores de Educação Física para PcD, indicando melhorias na constituição profissional para essa área.

Desta forma, a pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física para PCD no Brasil e nos Estados Unidos, considerando a comparação entre Universidade Tiradentes e SpringField College e suas respectivas disciplinas de Atividade Física para Pessoas com Deficiência, nos permitiu avançar em uma direção mais ampla e densa sobre essa temática nos dois países. Ponderamos que essa condição comparativa também propiciou dirimir dúvidas sobre o modelo formativo como temos desenvolvido a Educação Física para PcD.

É importante ressaltar que, inicialmente, tínhamos uma proposta de investigação mais ampla entre as instituições e os docentes a serem pesquisados. Contudo, durante o desenvolvimento do trabalho, deparamo-nos com uma crise estabelecida pelo Coronavírus que trouxe impactos nos acessos às instituições, inclusive com cancelamento da coleta de dados e descontinuidade do curso em uma outra universidade. Esse percalço nos levou a reavaliar a metodologia, os critérios de inclusão e exclusão, o cronograma e a dar um novo delineamento à pesquisa.

Apesar de delimitarmos a investigação entre dois países e, em Estados e instituições específicas, a comparação não finaliza no Brasil e nos EUA. Podemos perceber, a partir dos estudos no mundo, como se deu a história da PcD, a construção da educação, a prática esportiva e o processo de formação de professores para esse público. Facilmente identificamos há um modo contínuo de reconhecimento, adaptações e crescimento na perspectiva inclusiva no mundo.

Percebemos que há uma preocupação constante com a inclusão educacional e, de forma geral, da PcD nos dois países. Especificamente, os dois países

pesquisados neste projeto de Tese têm se debruçados em pesquisas que se servem para instituir amparos legais por meio de diretrizes e orientações curriculares para a formação docente que se consolidam nas políticas dos cursos e nas práticas dos professores na educação básica. Contudo, a forma de operacionalização didático-pedagógica ainda requer atenção e aprimoramento.

Neste ponto, se faz necessário refletir sobre a própria concepção pedagógica dos docentes formadores, dos estudantes de graduação e das políticas sociais de inclusão no país. Alguns aspectos identificados nas entrevistas, como por exemplo, a falta de interesse dos alunos do curso da Unit com relação a disciplina PcD, bem como, a experiência do docente da disciplina desta instituição, nos remete prontamente a forma como a educação inclusiva é encarada no Brasil. Por outro lado, o avanço apresentado nas políticas educacionais de pesquisa, formação e sensibilização da sociedade com relação às PcD no país americano, representa uma outra visão da disciplina na Springfield.

Essa sensibilização é fundamental para a aceitação e crescimento da educação inclusiva. É fortalecendo o discurso de uma educação para a vida, de combate as desigualdades sociais, de direitos iguais para os indivíduos, que permite que a inclusão saia do papel e passe a ser praticada diariamente na sociedade. O país pode ter diversas leis e dispositivos que determinem a educação inclusiva, mas se a comunidade escolar não se apropriar e viver com o outro, para o outro, identificando-os como semelhantes há inclusão não ocorrerá de fato.

Neste sentido, a formação de professores de Educação Física para atuar com PcD deve ser vista como um reflexo de um todo, nunca de forma isolada com um mecanismo pedagógico próprio que de conta de todos os aspectos formativo acadêmico-profissional no âmbito da inclusão. Embora, a estrutura organizacional didático-pedagógica precisa cumprir a função basilar que subsidie a formação que prepare plenamente o futuro profissional.

Os cursos de Educação Física da Unit e da Springfield retrata políticas educacionais historicamente constituídas, ainda insuficientes para responder os desafios contemporâneos no contexto da inclusão apresentadas mundialmente. Essa insuficiência também se dá, entre outros razões, pelo conflito no cenário econômico interno de cada instituição.

Os EUA possuem uma característica na estrutura acadêmica-financeira e ocupa um lugar de país desenvolvido que o diferencia do Brasil nas condições de acesso dos estudantes na universidade e nos investimentos em formação superior. Constatamos que na SpringField College além da disciplina Programação de Educação Física Adaptada, existem mais duas disciplinas eletivas como projeto de extensão que oportunizam os alunos da graduação a desenvolverem práticas educacionais através dos esportes. Além disso, a docente da disciplina dispõe da carga horária para atividades extracurriculares para atendimento individual ou em grupos para os alunos tirarem dúvidas ou estudarem de forma supervisionada.

No Brasil, as instituições de formação superior, comumente, compreende a remuneração docente a carga horária específica da disciplina, embora há possibilidades de desenvolvimento de projetos de extensão. Em especial, na Unit a estrutura curricular dispõe de apenas uma disciplina que aborda conteúdos para PcD. Existia um projeto chamado “Adapte-se Mais” que atendia crianças com deficiência para realização de atividades físicas e esportivas com alunos monitores da graduação, mas foi descontinuado.

É importante lembrar que a organização curricular fica a critério das instituições, da coordenação e do núcleo docente estruturante do curso. Eles quem operacionalizam e definem como são distribuídas as disciplinas, a sua carga horária, os objetivos e conteúdos juntamente com o colegiado e corpo docente. As diretrizes apenas indicam os assuntos que devem constar obrigatoriamente na formação do docente.

Atentando para as lacunas existentes na formação de professores a respeito da ausência de metodologias e estratégias mais aprofundadas, discutidas e trabalhadas, como também da abordagem mais ampla dos tipos de deficiência, síndromes, transtornos e suas especificidades para atuar com PcD, os professores participantes desta pesquisa apontaram situações que são convergentes entre os dois países. As respostas indicaram que a carga horária da disciplina Atividade Física para PcD/Unit e Programação de Educação Física Adaptada/SpringField é insuficiente para trabalhar os conteúdos pertinentes à essa área educacional, pouca ou nenhuma articulação dos assuntos específicos para PcD nas demais disciplinas do currículo.

Tanto no Brasil quanto nos EUA, há uma base muito sólida a partir da história da PcD e da sua relação com a própria Educação Física. Se de um lado existiu um

processo de exclusão e acesso a sociedade, do outro as práticas esportivas foram discriminadas ao longo do tempo. O percurso das PcD e da Educação Física em muitos pontos factualmente se encontram, onde um complementa o outro. Essa ligação permitiu identificar a importância da prática educacional e esportiva para PcD.

Neste sentido, a área da Educação Física para PcD nos dois países estão consolidadas nas pesquisas, nos aspectos pedagógicos, na relação de reconhecimento da especificidade que inerentes à Educação Física e, em geral, dos professores que assumem que a Educação Física para PcD possui características que lhe são particulares.

Os movimentos empreendidos no âmbito da Educação Física inclusiva e pelos professores, consideram que o trabalho pedagógico deve ser iniciado a partir da perspectiva histórica. Ou seja, a formação precisa contemplar o contexto histórico-cultural de maneira abrangente para, a partir de então, conhecer as peculiaridades e trabalhar extensivamente com práticas e estratégias metodológicas extensivamente.

Para que a formação-acadêmico profissional alcance o seu objetivo de formar professores capazes de desenvolver um trabalho com PcD sem dúvidas e medos, precisa deter o conhecimento de maneira profunda e sólida. Conseqüentemente, irá se delinear um perfil de educador que seja capaz de compreender e intervir na realidade da área para PcD.

Como dito anteriormente, essa função da formação não cabe somente ao professor, é importante salientar que deve haver um compromisso político das instituições de ensino superior, identificando que a educação de PcD demanda reconhecimento e atuação no campo da justiça social. Esse entendimento poderá ser capaz se concretizar em um projeto político institucional de ampliação de componentes curriculares, aumento de cargas horárias, incentivo à pesquisa e extensão que possibilite expressividade teórica e prática a formação.

Desta forma, podemos compreender que na Unit e na SprongField College não tem conseguido dar conta de atender plenamente as necessidades estabelecidas para o trabalho dos professores na escola e, conseqüentemente, para os alunos com deficiência na conjuntura atual nos dois países.

Contudo, com o crescente número de pesquisas e as mudanças significativas que no cenário da educação inclusiva, especialmente na Educação Física inclusiva, e os constantes avanços da área, entendemos que os aspectos pedagógicos

implementados nos dois países e nas duas instituições contribuíram fortemente para o desenvolvimento da Educação Física para PcD. Diante dessa configuração, nos anos vindouros há a expectativas de melhorias para os brasileiros e para os americanos no contexto da formação de professores de Educação Física para a inclusão.

A partir do objetivo geral deste trabalho, buscamos *compreender, sob a perspectiva da educação comparada, como são formados os professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência no Brasil e nos Estados Unidos*. Desta forma, ao analisar as matrizes curriculares das disciplinas voltadas às PcD, explorando as diretrizes e os projetos pedagógicos de curso das duas instituições, constatamos que os saberes relacionados às PcD são concentrados apenas em disciplina específica.

É certo que queremos propor que os conteúdos para PcD sejam disseminados em todas as disciplinas do currículo. A inclusão é realizada quando todos estão envolvidos com o mesmo objetivo. Assim, as disciplinas da estrutura curricular precisam aproximar-se do conhecimento e da prática para PcD.

Portanto, ainda que não seja a nossa pretensão com esse trabalho apresentar um modelo que seja capaz de preencher todas as lacunas da formação de professores de Educação Física para atuar com PcD existentes nas universidades, a partir dos dados já demonstrados nesta pesquisa identificamos e indicamos caminhos que precisam ser discutidos e implementados na formação acadêmica mais adequada.

Acreditamos que, além de discutir a possibilidade de aumento da carga horária ou ampliação do número de disciplinas que abordem os saberes e conteúdos para PcD, é necessário fomentar tais conhecimentos em projetos de extensão universitária e outras atividades extracurriculares no interior das universidades. Pois, a construção sistematizada nesse campo da Educação Física, agrega informações e promove experiências, competências, habilidades necessárias à formação nessa área. Também, consideramos que a implantação de um programa de formação continuada para os professores formadores e uma orientação docente para um currículo inclusivo na perspectiva da Educação Física para PcD, seja fundamental.

Do mesmo modo, essa Tese contribui para apontar para outros temas dela decorrentes e que têm o potencial de colaborar para o aprimoramento da Educação Física para PcD. Podemos apontar estudos que se dediquem aos temas de práticas

exitosas de professores na educação básica ou do ensino superior, projetos pedagógicos elaborados com a participação das PcD, de representantes e instituições com larga experiência na área, estratégias metodológicas para o ensino de PcD na Educação Física, dentre outros.

Assim sendo, esta pesquisa pretende contribuir para a sociedade e servir de estímulo para continuarmos buscando uma estrutura que garanta as condições para formação adequada e assegure uma educação de qualidade para todos os alunos com e sem deficiência. Do mesmo modo, que os processos de ensino sejam naturalmente constituídos e trabalhados. Por fim, esperamos que os laços da educação inclusiva sejam fortalecidos afim de atender às necessidades contemporâneas de inclusão e enfrentarmos um mundo em constantes transformações.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- BATISTA, Henrique Gomes. **Boston tem mais brasileiros, mas redução no atendimento consular**. O Globo, Rio de Janeiro, 08 ago. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/boston-tem-mais-brasileiros-mas-reducao-no-atendimento-consular-23862356>. Acesso em: 25 out. 2019.
- BAIN, Linda. 1990. **Physical Education Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990.
- BENCRAFT, C. Edwin. Relationship between Physical Activity, Brain Development and Cognitive Performance. Report. SPEAK Kit, Vol. 2. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1999.
- BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- BERG, K. A national curriculum in physical education. **Journal of Physical Education**. Vol. 59, n. 8, p. 70–75, 1988. Disponível em: <https://ur.booksc.eu/book/35975622/9296bc>. Acesso em: 02 out. 2021.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Brasileiros no Mundo**. Brasília: MRE, 2016. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>. Acesso em: 19 set 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Lei de apoio às pessoas portadoras de deficiência.** Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** [da] 185º da Independência e 108º da República, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES 138/2002, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASLAVSKY, Cecília. Problemas de la educación y necesidad de la comparación en América Latina hoy. *Cadernos CEDES – América Latina: semelhanças e diferenças.* Campinas, n. 31, p. 9-16, 1993.

BRAY, Mark; JIANG, Kai. Comparações entre sistemas. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. In (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015.

BRITO FILHO, Wilson de Lima. Formação para a docência: qualidades necessárias na (de)formação universitária. In: Grupo Corpo. **Práticas Corporais e Educação Física: os debates nos artigos do Grupo Corpo.** 3 ed. (FACED/UFBA). Salvador: Grupo Corpo, 2020.

BUCHER, Charles Augustus. **Fundamentals of Physical Education.** St. Louis, CV: Mosby, 1952.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Physical Education Guidelines Middle & High School.** CA: CDE, 2021. Disponível em: <https://www.cde.ca.gov/ls/fa/sf/peguidemidhi.asp>. Acessado em: 04 set. 2021.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Conteúdos da Educação Física e a pedagogia de Freinet:** pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2014.

CALTADI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela educação inclusiva:** uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física. Dissertação (mestrado acadêmico). Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF: Viçosa, 2013.

CAMPERO, Carmem. Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos. **Decisio**, México n. 16 p.56-61 jan/abril 2008. Disponível em: https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=123. Acessado em: 10 de abr. de 2022.

CHICON, J. F.; SÁ, Maria das G. C. S. de. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), 2012.

CHICON, J. F. Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/53144>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

COSTA, Flávia Fernanda. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA JÚNIOR. A. S. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile**: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

DAVIS, K. L. **The feasibility of a national curriculum for physical education in the United States**. NY: AIESEP, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008.

DUARTE, Edison; TANURE, Maria Luiza Alves; MOLLAR, Thais Helena. **Educação Física Escolar**: Atividades Inclusivas. São Paulo: Phorte, 2013.

ESKAY M.; ONU V. C.; UGWUANYI L.; OBIYO N. O.; UDAYA J. Preparing Teachers for Special Education in the United States: A Reflection. **US-China Education Review**, v. 4, p. 394-407, 2012.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **Conceptual guidelines in teacher education**. *Michigan*: Michigan State University, 1990.

FERREIRA, António G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FRANCO, M. C. **Quando nós somos o outro**: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no 72, p. 197- 230, agosto/1992.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado Pacífico. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 4, p. 01-17, 2015.

FUCHS, D., FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional children**, 60(4), 294-309, 1994. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440299406000402>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GRIFFEY, David C. Trouble for Sure a Crisis – Maybe. **Journal of Physical Education**. Vol. 58, n. 2, p. 20-21, 1987. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1987.10609500?journalCode=ujrd20>. Acesso em: 02 out. 2021.

GRABER, Kim C.; JUNGHWAN, Oh. National Curriculum for Physical Education in the United States. In: **Quest**. 2016; Vol. 69, No. 2. pp. 220-235.

GUEBERT, Maria Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

HOUSNER, Lynn. **Innovation and Change in Physical Education**. Champaign: Stephen Silverman, 1996.

IACONO, J. P.; SILVA, L. A. Algumas reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. In: **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 63-90.

JENSEN, Eric. Teaching with the Brain in Mind. Virgínia: ASCD, 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED509033>. Acessado em: 14 ago. 2021.

KAUFFMAN, Joseph. **A educação nos Estados Unidos: panorama Americano**. São Paulo: Cruzeiro, 1966.

KAZAMIAS, Andreas M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. In (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul./set. 2018.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOODLAD, John. **Teachers for Our Nation's Schools**. São Francisco: Jossey-Bass, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Educação comparada**. (Org.) Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004. Disponível em: <<https://www.sbec.fe.unicamp.br/pfsbec/publicacoes/livros/lourencoeducacaocomparada.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MARQUEZ, Diego M. **Educación Comparada: teoría y metodología**. Buenos Aires: Editorial El Ateneu, 1972.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares; BRANDT, Celia Finck. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.

MECHIKOFF, Robert; ESTES, Steven. **A History and Philosophy of Sport and Physical Education**. Madison: Brown and Benchmark, 1993.

METZLER, Michael; TJEERDSMA, Bonnie. **Evaluation of Physical Education Teacher Training Programs**. Reston: National Association of Sport and Physical Education, 2000.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONDALE, S.; **School: The Story of American Public Education**. Boston: Beacon Press, 2001

MENDES, Gabriella da Silva. Aspectos da **Educação nos Estados Unidos: A Formação de Professores no Século XIX**. 2013. Webartigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/aspectos-da-educacao-nos-estados-unidos-a-formacao-de-professores-no-seculo-xix/111895>. Acesso em: 03 set. 2019.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NGUYEN, Ha. Teacher Preparation Programs in the United States. **International Journal of Progressive Education**, v. 14, n. 3, 2018.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. 2 ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. **Rev. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, v. 2, n. 3. 1995.

NUNES, N. M. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência: um estudo bibliográfico. **Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21206/12434>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OKSEON LEE. Exploration of the Patterns of Physical Education Teachers' Participation Within Self-Directed Online Professional Development. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/4/article-p618.xml>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. **Rev. LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL. Edição n. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/edicao-nordm.-2-vol.-1-jul-dez-2012.php>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

RINK, Judith. Teacher Training: A Focus on Action. **Quest**, Cambridge, 45: 308–320. 1993. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/uqst20/45/3?nav=tocList>. Acessado em: 29 de ago. 2021.

SASSAKI, R. K. **Entrevista**. Revista Integração, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Física, Capoeira e Inclusão: o caso da cegueira**. Aracaju: Criação, 2018.

SIEDENTOP, Daryl e LOCKE, Larry. Making a difference for physical education: what teachers and practitioners must build together. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, 68 (4): 25–33, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/ujrd20/68/2>. Acessado em: 29 de ago. 2021.

SOARES, E. **Metodologia Científica: lógica, epistemologia e normas**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.

SPRINGFIELD COLEGE. **Philosophy and Mission**. Massachusetts: SC, 2010. Disponível em: <https://springfield.edu/about/philosophy>. Acessado em: 06 de mar. 2022.

SPRINGFIELD COLEGE. **Academic Catalog Physical Education**. Massachusetts: SC, 2021. Disponível em: http://catalog.springfield.edu/preview_program.php?. Acessado em: 06 de mar. 2022.

SPRINGFIELD COLEGE. Division of Inclusion and Community Engagement. Massachusetts: SC, 2010. Disponível em: <https://springfield.edu/inclusion-and-community-engagement>. Acessado em: 06 de mar. 2022.

STAINBACK e STAINBACK. **Inclusão: uma guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. **Physical Education Learning Patterns**. NY: SDE, 2020. Disponível em: <http://www.nysed.gov/curriculum-instruction/physical-education>. Acessado em: 04 set. 2021.

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

TAYLOR, John L.; CHIOGIOJI, Eleanor N. Implications of Educational Reform on High School PE Programs. **Journal of Physical Education**. Vol. 58, n. 2, p. 110-115, 1987. Disponível em: <https://ur.booksc.eu/book/38854938/63ea80>. Acesso em: 02 out. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 108-446, 3 december 2004. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act**. Senate and House of Representatives of the United States of America. Congress Assembled Dec; 2004. Disponível em: <https://www.congress.gov>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 114-95, 10 december 2015. **Every Student Succeeds Act – ESSA**. Senate and House of Representatives of the United States of America. Congress Assembled Dec; 2015. Disponível em: <https://www.congress.gov>. Acesso em 10 ago. 2019.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law. 110-325, 26 july 1990. **Americans with Disabilities Act ADA**. Senate and House of Representatives of the United States of America. Congress Assembled July; 1990. Disponível em: <https://www.congress.gov>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNITED STATES OF AMERICA, Centers For Disease Control and Prevention. **Guidelines for School and Community Programs**. United States: CDC, 1997. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00046823.htm>. Acessado em: 29 de ago. 2021.

UNITED STATES OF AMERICA, Centers For Disease Control and Prevention. **Healthy People 2000**. United States: CDC, 1990. Disponível em: https://www.cdc.gov/nchs/healthy_people/hp2000.htm. Acessado em: 07 de ago. 2021.

UNITED STATES OF AMERICA, Centers For Disease Control and Prevention. **Summary of Notifiable Diseases**. United States: CDC, 1995. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00044418.htm>. Acessado em: 07 de ago. 2021.

UNITED STATES OF AMERICA, Centers For Disease Control and Prevention. **Surgeon General's Report on Physical Activity and Health**. United States: CDC, 1990. Disponível em: <https://wonder.cdc.gov/wonder/prevguid/m0042984/m0042984.asp#head0010000000000000>. Acessado em: 07 de ago. 2021.

UNITED STATES OF AMERICA. National Education Association. **Moving to the Future: National Standards for Physical Education**. St. Louis: Mosby. 1995.

VEIGA, R. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 1-16, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36798>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APENDICES



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisadores: Antenor de Oliveira Silva Neto / Simone Silveira Amorim

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

Questionário

Formação profissional

- 1) Durante a graduação em Educação Física, você cursou alguma disciplina específica que a preparou para ensinar pessoas com deficiência ou alguma outra disciplina do curso também abordou conteúdos para pessoas com deficiência? Se sim, descreva, por favor.

- 2) Você fez algum curso formação continuada sobre Educação Física inclusiva que lhe possibilitasse um maior preparo para trabalhar com pessoas com deficiência? Se sim, descreva-o, por favor.

Experiência com pessoas com deficiência

- 3) Você já trabalhou com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na educação básica? Se sim, por favor, descreva qualquer desafio que você enfrentou ensinando esses alunos.

Considerações sobre inclusão

- 4) Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência na mesma escola e sala de aula que alunos sem deficiência?

Formação de Professores

- 5) As diretrizes curriculares nacionais para formação docente incluem temas que contemplem a formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência? Se sim, poderia falar um pouco a respeito?

- 6) Você acredita que apenas uma disciplina com conteúdo específico voltado às pessoas com deficiência no currículo da graduação em Educação Física licenciatura é suficiente para o preparar plenamente o futuro docente para o ensino de atividades físicas na escola?
- 7) As demais disciplinas do currículo da graduação em Educação Física licenciatura dão conta de abordar conteúdos e conhecimentos específicos para o ensino de alunos com deficiência? Por favor, comente.
- 8) Você acredita que o corpo docente de outras disciplinas da graduação em Educação Física licenciatura inclui conteúdo sobre como trabalhar com pessoas com deficiência? Por favor, comente.
- 9) Os alunos do curso de graduação em Educação Física licenciatura têm interesse em estudar e aprender os conteúdos, práticas, adaptações e particularidades para o ensino de pessoas com deficiência? Por favor, explique.
- 10) Como os docentes da graduação em Educação Física poderiam preparar melhor os futuros professores para ensinar alunos com deficiência?

Aracaju, ____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL