

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Loyana da Costa Souza

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência.**

Belém – PA
2014



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/>



Loyana da Costa Souza

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO

FÍSICA DA UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

Belém - PA
2014

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP),
Biblioteca do Curso de Educação Física da UEPA, Belém-PA

S719 Souza, Loyana da Costa
Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: A inclusão escolar de
pessoas com deficiência / Loyana da Costa Souza; Orientadora Marta Genú Soares. _ Belém,
2014.
206f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, 2014.

1.Educação Física – formação acadêmica. 2. Inclusão de pessoas com deficiência. 3.
Educação Física adaptada. I. Soares, Marta Genú, orient. II.Título.

CDD: 21 ed. 371.2

Loyana da Costa Souza

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência.**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

Data da Aprovação: 27/08/2014

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares.

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará – UEPA.

_____ - Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof. Dr. José Pereira de Melo

Doutor em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas

_____ - Membro Interno Suplente

Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho

Doutora em Educação Física – Universidade Gama Filho
Universidade do Estado do Pará

AGRADECIMENTOS

A Deus, Soberano Senhor do Universo, que me deu a vida e me conduz em todos os momentos.

À minha mãe Rae Souza, pelo amor incondicional e apoio em todas as horas.

Ao meu pai, Nelson Borges de Souza (in memória).

À Profa. Dra. Marta Genú Soares, minha orientadora, pela confiança, paciência apoio e incentivo.

Aos demais membros da Banca Examinadora, composta por: Profa Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof.Dr.José Pereira de Melo e Profa.Dra. Nazaré Cristina Carvalho, pela orientação e profissionalismo.

A todos os entrevistados, que nesta pesquisa foram denominados docentes e egressos, profissionais de educação física, que acolheram e acreditaram nesta proposta, o meu especial agradecimento pela decisiva contribuição para o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho.

“Só existem dois dias do ano em que nada pode ser feito, o dia de ontem e o dia de amanhã. Portanto hoje é o dia certo. Sonhe, acredite e principalmente FAÇA.”
Dalai Lama

RESUMO

SOUZA, Loyana da Costa. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA:**A inclusão escolar de pessoas com deficiência. Belém, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).206f. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

O estudo insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores”, especificamente na área de interesse “Experiências Inovadoras na Formação de Professores de Educação Física”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Esta pesquisa analisa o processo de formação de professores do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF-UEPA) para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar, diante da perspectiva da Educação Inclusiva. Elencou-se três objetivos específicos: a) Conhecer as propostas de ação e execução de atividades voltadas à Educação Inclusiva desenvolvidas no CEDF/UEPA; b) Identificar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas disciplinas que tratam de conteúdos básicos da Educação Física visando a inclusão escolar; c) Identificar a aceção dos egressos deste curso sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar e como concebem sua formação diante desta temática. A amostra da pesquisas foi constituída por 10 egressos de três campi da UEPA que se enquadraram em todos os critérios e por 04 docentes da disciplina Educação Física Adaptada, de quatro campi da UEPA. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se a partir de três instrumentos de coleta de dados: documentos, questionário e entrevista. Adotou-se a Análise de Conteúdo para tratamento dos dados obtidos. Os resultados evidenciaram que na percepção tanto de egressos quanto de docentes, esta graduação ainda não está adequadamente organizada para subsidiar os futuros professores de Educação Física para o fomento da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Foram também levantadas reflexões e proposições acerca de condições relacionadas às disciplinas curriculares, à prática como componente curricular e aos estágios supervisionados. O estudo possibilitou identificar que o CEDF/UEPA ao propor uma formação que ambiciona um professor intelectual, crítico e reflexivo, que reconhece seu papel diante dos grandes antagonismos sociais e busca possibilidades superadoras, traz intrinsecamente o reconhecimento da inclusão como um paradigma social a ser buscado no âmbito desta formação, mas que ainda não se concretiza nesse Curso a inclusão como eixo de formação, sendo no entanto fundamental, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Palavras-Chave: Educação Física. Professores- Formação. Educação inclusiva. Educação física para deficientes.

ABSTRACT

SOUZA, Loyana da Costa. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência.** Belém, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). .206f. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

This study is part of the search "Teacher Training" line, specifically in the area of interest, the Graduate Program in Education of the University of the State of Pará This research "Innovative Teacher Training in Physical Education Experiences" analyze the process of teacher training course in Physical Education from the University of Pará (CEDF-UEPA) for professional work with students with disabilities in the school at the prospect of Inclusive Education. Has listed are three specific objectives: a) Know the action proposals and implementation of activities related to Inclusive Education developed the CEDF / UEPA; b) Identify the content of the lessons, as well as the technical support and the practices developed in the disciplines that address basic content of Physical Education to school inclusion; c) identify the meaning of the graduates of this course on inclusion of people with disabilities in schools and how they conceive their training on this subject. The research sample consisted of 10 graduates from the three campi UEPA that fit in all inclusion criteria and 04 teachers of Physical Education Adapted, four campi UEPA. Methodologically, the research was developed from three instruments to collect data: documents, questionnaire and interview. The adopted content analysis to process the data obtained. The results have highlighted that the perception of both graduates as teachers, this graduation is not yet properly organized to support future physical education teachers to promote educational inclusion of people with disabilities. Through this, reflections and proposals were made about conditions related to curriculum, the practice as a curriculum component and supervised internships. One could understand that the CEDF / UEPA to propose a training that aims intellectual, critical and reflective teacher, recognizing their role in the great social antagonisms and search possibilities to overcome them, intrinsically brings recognition of social inclusion as a paradigm to be sought within this formation, but unfortunately not yet possible to say that it has the CEDF / UEPA inclusion as axis formation, which would be essential for improving this training with a view to inclusion of people with disabilities in regular

Keywords: Physical Education. Academic training. Inclusion of people with disabilities. Physical education for people disabilities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
2.1	A educação inclusiva no contexto mundial	24
2.2.	O percurso histórico da educação inclusiva no Brasil e o debate acerca da inclusão escolar na legislação nacional.	35
2.3	A formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência.	51
3	O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA.	62
3.1	A organização histórica da disciplina Educação Física e as propostas de inclusão escolar de alunos com deficiência	63
3.2	A disciplina Educação Física Adaptada como instrumento introdutor do debate acerca da Educação Inclusiva nos Cursos de Educação Física no Brasil.	82
3.3	A formação em Educação Física nas universidades brasileiras diante da educação inclusiva.	95
4	A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: O QUE DIZEM PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO?	108
4.1	As raízes do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.	108
4.2.	Aspectos Metodológicos	116
4.3	População e Amostra	117
4.4	Procedimento de Coleta de Dados	119
4.5	Técnicas e Instrumentos de Coleta De Dados	119
4.6	Procedimento de Análise Dos Dados	121
4.7	Análise das entrevistas com os docentes	124
4.8	Análise das entrevistas com os egressos.	148
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	195

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista docentes CEDF/UEPA	196
APÊNDICE C – Questionário de entrevista egressos CEDF/UEPA	197
ANEXO A - DESENHO CURRICULAR CEDF/UEPA – 2008	204
ANEXO B - DEPARTAMENTALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS CEDF/UEPA	205

-2008

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores caracteriza-se por ser um espaço de constante reflexão, com foco nas políticas públicas direcionadas à educação, ao trabalho docente e à configuração da instituição escolar. Essa formação não pode ser entendida como um mero acréscimo de habilidades, e sim como um processo de reconstrução permanente do fazer docente, que parte de um contínuo aperfeiçoamento e se assenta em uma concepção interativa de formação, no qual as demandas e problemáticas escolares e da carreira docente encontram no terreno acadêmico, espaços de reflexão, pautados em uma perspectiva crítica de educação para a cidadania.

Esta pesquisa trata da formação inicial em Educação Física para inclusão escolar de pessoas com deficiência (PCD), considerando o paradigma da Educação Inclusiva. Neste sentido, terá o curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – CEDF/UEPA como campo de investigação. Este curso foi escolhido por ser a mais antiga formação nesta área, no Estado do Pará e um dos pioneiros na Região Norte do Brasil, além de ser a área e a instituição de formação da pesquisadora.

Faz-se necessário expor de antemão ao propor discutir a formação inicial, que parte-se de uma concepção de formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico. Por generalista, compreende-se ser necessária a visão da complexidade da realidade posta, evitando-se a fragmentação dos saberes, o tecnicismo e o imediatismo. A formação humanista, diz respeito à busca pelo desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual do formando, do compromisso com sua futura profissão e do respeito à dignidade humana. A noção crítica e reflexiva se apóia na perspectiva da percepção do professor como agente transformador do meio sociocultural no qual está inserido, e consciente das consequências éticas e morais de suas ações (UEPA/ CEDF-PPP, 2008).

Esta concepção de formação é fundamental para entender a dinâmica envolvida na profissão docente, que na área da Educação Física se processa por meio de intensos debates relativos à fragmentação da formação voltada às áreas escolares e não escolares, corroborando com os interesses do capital, que vem exigir a construção de um grupo de

profissionais voltados ao mercado do *fitness*, inviabilizando assim uma formação que se quer pautada na busca da emancipação humana (UEPA/CEDF-PPP, 2008).

Acerca da Educação Inclusiva, parte-se do pressuposto que esta se configura como um importante paradigma que acalorou os debates no campo da educação, por defender a construção de uma escola que considere as limitações dos educandos e valorize a diversidade, transformando a escola em um espaço igualitário, no qual todos têm oportunidades de aprender juntos, sem distinção de qualquer natureza, reconhecendo as diferenças.

Para se realizar esta inclusão educacional, faz-se necessário que os professores tenham uma formação inicial adequada, além de cursos de formação continuada, auxílio técnico-pedagógico especializado, estruturas físicas e materiais didáticos adequados.

Tais condições são ratificadas por Mantoan (2003), ao dizer que para acontecer de fato a inclusão escolar, são necessárias mudanças profundas de concepções, bem como de práticas educativas e organizações do ensino regular, o que perpassa diretamente pela formação profissional, tanto inicial quanto continuada. Esta é fundamental para o desenvolvimento de ações educacionais que assegurem a elaboração de novas propostas e práticas de ensino correspondentes às especificidades do alunado, já que a insistente reprodução do modelo tradicional escolar não tem respondido a contento aos desafios da inclusão social, do reconhecimento às diferenças e apropriação do saber. Com isso, a exclusão persiste e ainda persistirá nas escolas.

Além da formação inicial e continuada, Mantoan (2003) diz ainda que sejam necessárias modificações físicas na escola, e que esta precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares e de preferência, no mesmo local de ensino, ações estas previstas na legislação do país, mas nem sempre cumpridas.

A Educação Inclusiva, portanto, se propõe a superar não só as práticas pedagógicas tradicionais e excludentes que predominam nos espaços escolares, mas também a discutir as condições objetivas da escola e da formação docente, promovendo assim um salto qualitativo na oferta do ensino.

Diante da realidade social e educacional brasileira face à inclusão como bandeira de luta social, definitivamente inserida no cotidiano, envolvendo os mais variados segmentos da sociedade globalizada, o professor de Educação Física também necessita discutir, repensar, analisar e aprofundar sobre o seu papel como profissional atuante, diante dos desafios e ações das práticas pedagógicas inclusivas, presentes no sistema educacional brasileiro. (LOPES; VALDÉS, 2003).

Para Borella (2010) a Educação Física é uma grande área de perspectivas que enquanto campo de conhecimento destina-se a prestar serviços específicos à sociedade, por meio de programas de atividades físicas, visando melhoria da qualidade de vida, maior desempenho funcional e ampliação do repertório motor. Deste modo, é fundamental o papel do professor de Educação Física no debate acerca da inclusão, já que esta área se configura como essencial para o ser humano por dentre outros motivos, abarcar ações nos campos educacional e da saúde, e por já desenvolver a anos ações destinadas às pessoas com deficiência, especialmente no campo esportivo.

Ao apresentar as concepções de Formação e de Educação Inclusiva que norteiam esta pesquisa, discorre-se acerca das motivações que levaram a pesquisadora a constituir este estudo. Inicialmente, o interesse foi despertado em decorrência das contradições com que se deparou em seu cotidiano profissional. Em seis anos de atuação como professora de Educação Física em escolas regulares do interior do Estado do Pará, nas cidades de Bragança, Augusto Corrêa e Tracuateua, tendo desenvolvido as práticas educacionais predominantemente em classes do ensino médio, vivenciou os problemas afetos às condições objetivas das escolas e do trabalho docente, dentre os quais, destaca a carência de materiais didáticos; espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes; carga horária não apropriada para o trabalho da disciplina e o excesso de discentes em uma mesma turma; sendo este último, um problema comum a todas as disciplinas escolares.

É necessário enfatizar que as contradições acima citadas, foram sentidas em todos os espaços em que a pesquisadora atuou, destacando que sua experiência profissional ocorreu em escolas de todas as esferas de governo, ou seja, em escolas municipais (professora da Secretaria Municipal de Educação de Bragança - SEMED no ano de 2007), escolas estaduais (professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC, nos municípios de Tracuateua, Augusto Corrêa e Bragança, entre 2007 e 2010) e na esfera federal (professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA, Campus Bragança, desde 2010 até os dias atuais).

Inseridos neste quadro de marginalização da Educação Física escolar, estavam os alunos com deficiência, que frequentavam as aulas regulares desta disciplina. Estes discentes requerem um tratamento diferenciado em razão de suas deficiências que existem e não devem ser negadas, mas sim respeitadas e compreendidas a fim de que lhes seja assegurado o pleno desenvolvimento de suas potencialidades nas perspectivas da Educação Inclusiva, que como já exposto, visa o oferecimento de uma educação apropriada e de

qualidade, para todos os alunos conjuntamente, independente de apresentarem ou não algum tipo de deficiência ou outra necessidade especial.

Trabalhando em diversas turmas com alunos apresentando diferentes deficiências, como surdos, mudos, cadeirantes, deficientes intelectuais e com baixa visão, e para tentar a efetiva participação destes nas aulas de Educação Física, especialmente nas práticas, foi necessário em diversos momentos, adaptar espaços, materiais e dinâmicas de aprendizagem, muitas vezes sem nenhum apoio pedagógico.

A partir dessas vivências tornou-se imperativo buscar maiores informações sobre como proceder para garantir a participação de todos conjuntamente nas aulas, evitando a exclusão daqueles com deficiência. Desse modo, recorreu-se à leituras, como também à colegas de profissão (tão ou mais desinformados que eu) que se esmeravam em mostrar como adaptar aulas para esta ou aquela deficiência.

Ademais, nas relações de trabalho estabelecidas no cotidiano escolar, percebeu-se, através das falas dos professores com os quais se trabalhou, que a angústia em não conseguir receber plenamente estes alunos era de todos os docentes, pois nenhum se sentia minimamente esclarecido sobre as deficiências dos alunos e tão pouco, se conhecia as estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem dos mesmos.

Pôde-se então inferir que quando os professores falavam de Educação Inclusiva nas reuniões pedagógicas no início de cada ano letivo, na realidade o docente desconhecia até o básico de como proceder para torná-la efetiva e tão pouco se sabia o direcionamento atual dado ao debate nesta área, ou mesmo todo o histórico envolvido na formulação da proposta da inclusão escolar.

Vale registrar que nenhum fato na curta carreira profissional desta pesquisadora gerou tanta inquietação como a questão da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares na escola, pois era muito difícil sentir-se incapaz de transmitir um conhecimento tão rico como o da Educação Física para os alunos com deficiência. Essa sensação era tão maior, quando visualizava estes educandos presentes na escola e a escola alheia a este fato, imersa em outras tantas prioridades, não fomentava qualquer diálogo que superasse tal realidade..

Esta experiência serviu como ponto de partida para a discussão que se pretende neste trabalho, sendo que este descompasso, levou ao questionamento do porquê de, apesar da Educação Inclusiva não ser um assunto novo, muitos profissionais e espaços escolares ainda não se sentem preparados para receber nas classes regulares os alunos com deficiências,

além de reconhecer que esta falta de preparo gera consequências negativas para esta parcela do alunado.

Estas constatações marcaram decisivamente a aproximação com o objeto de estudo deste trabalho e fomentaram as inquietações iniciais que levaram à reflexão acerca da relação entre o trabalho pedagógico, o paradigma da Educação Inclusiva e a formação do professor de Educação Física. Assim, inicialmente buscou-se compreender de que modo estava organizada a disciplina Educação Física Adaptada nos Cursos de Educação Física existentes no Pará, optando-se após orientações, pela seguinte questão-problema: O curso de Graduação Plena em Educação Física - Licenciatura¹ da UEPA está formando para a atuação profissional com vistas à inclusão de pessoas com deficiência na escola?

A partir da questão-problema, esta pesquisa teve como questões norteadoras: a) Que ações voltadas à Educação Inclusiva estão sendo desenvolvidas no CEDF/UEPA? b) Quais os conhecimentos disciplinares relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência este curso oferece aos seus graduandos em seu currículo? c) Qual o entendimento dos egressos formados por esta instituição quanto a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar?

O objetivo geral traçado se propõe a analisar o processo de formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante da perspectiva da Educação Inclusiva. Neste sentido, destacam-se os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer as propostas de ação e execução de atividades voltadas à Educação Inclusiva desenvolvidas no CEDF/UEPA; b) Identificar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas disciplinas que tratem de conteúdos básicos da Educação Física visando a inclusão escolar; c) Identificar a aceção dos egressos deste curso sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar e como concebem sua formação diante desta temática.

Acredita-se que este estudo contribuirá para a percepção de como está se dando a formação de professores de Educação Física da UEPA diante das perspectivas da Educação Inclusiva, e como está configurado o debate desta temática neste espaço acadêmico, propiciando ampliar as reflexões acerca dos avanços e das limitações do Curso, considerando a formação de um profissional qualificado para este fim.

Visando maior apropriação desta temática, buscou-se conhecer a contribuição das produções relativas à formação inicial no âmbito da Educação Física, considerando o

¹ Denominação atual do curso conforme o Projeto Político Pedagógico de 2008.

paradigma da Educação Inclusiva, e para tal procurou-se subsídios no Estado da Arte, utilizando como descritores “Educação Física”, “Formação Inicial” e “Educação Inclusiva”. Foram pesquisados periódicos de circulação nacional, nas áreas de Educação Física e Educação Especial que apresentavam em sua política editorial, espaço para a subárea de Educação Física Escolar, que tinham periodicidade regular durante pelo menos quatro anos e que possuíam *Qualis Capes*² A1, A2, B1 e B2. Deste modo, foram selecionadas 08 revistas disponíveis on-line no Portal dos Periódicos Capes e na Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos *Scielo* e analisados 18 artigos publicados nestas, entre 2008 e 2012.

O Estado da Arte possibilitou identificar que existe pequena quantidade de artigos nas principais revistas das áreas de Educação Física e Educação Especial, abordando a formação de professores de Educação Física para inclusão escolar de alunos com deficiência, permitindo ver que no âmbito da Educação Inclusiva, a produção em Educação Física vem desenvolvendo pesquisas direcionadas a outras investigações que não a formação inicial. Sendo assim, reitera-se a necessidade de haver mais estudos acerca da formação inicial, visando oferecer maior embasamento para o preparo eficaz do professor para a atuação profissional nas perspectivas da Educação Inclusiva.

Vê-se como imprescindível que a temática da Educação Inclusiva faça parte do cotidiano acadêmico, pois do contrário, a percepção de incapacidade diante desta problemática aliada às condições objetivas das escolas, pode conduzir os professores a desistir de tais princípios e caminhar no sentido da promoção de uma Educação Física que não contemple as necessidades de todos, e sim da maioria (já que na escola regular a grande maioria dos alunos não apresenta nenhuma deficiência), optando pelo mais fácil, que seria alijar a criança/adolescente com deficiência da prática desta disciplina, direcionando suas ações aos demais.

Ao entender a graduação como ponto primário para absorção dos ideais referentes à inclusão, é imperativo, então que nós, professores de Educação Física, produzamos conhecimentos que tragam consequências positivas e que sejam capazes de contribuir para modificar o contexto sócio educacional em que se encontram atualmente as pessoas com deficiência, o que será conseguido mediante ao não distanciamento entre os espaços acadêmicos e as escolas públicas brasileiras, através da participação dos professores que

² Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero)

atuam nestas escolas e que lidam diariamente com as problemáticas imbuídas na questão da inclusão escolar.

Sabe-se que nem todas as condições são plenas para o fomento da inclusão, em especial, nas aulas de Educação Física, talvez pela relativa secundarização dada a esta disciplina, que muitas vezes na escola é vista como algo menos importante, se comparada a outros saberes. Entende-se, porém, que não se pode desistir de buscar esta plenitude, já que a inclusão é um meio de resgate da cidadania e da participação como membros da sociedade, por parte daqueles que historicamente estiveram à margem desta. Entretanto, conforme o tempo passa e as condições gerais, tanto de formação como da própria escola caminham a passos lentos, diversas histórias de vida estão sendo marcadas exatamente pelo contrário do que o movimento inclusivo luta, pois o desconhecimento e a não aceitação, direcionam a exclusão da pessoa com deficiência, o que não pode mais em nenhuma hipótese ser admitido.

O processo de inclusão deve ser compreendido numa relação dialética, que tem como ponto primário a noção de que a exclusão se manifesta a partir de diversos aspectos como os culturais, os políticos e as práticas de exclusão com as quais se depara todos os dias, e que tentando combater estas formas de manifestação, surgem os movimentos contrários à inclusão, que propõem intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões. Desse modo, como afirmam Fonseca e Santos (2011) não é possível a existência de contextos definitivamente inclusivos ou exclusivos, pois isso “representaria desconsiderar a historicidade dialética presente na relação inclusão/exclusão, por isso mesmo um processo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada”.

Reconhecer a inclusão escolar de pessoas com deficiência como um processo, definiu o percurso metodológico empregado neste estudo. Assim, esta pesquisa está inserida na modalidade Crítico- Descritiva e apresenta abordagem qualitativa, com enfoque dialético, pois conforme Gamboa (2000), essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

O entendimento desta pesquisa como pertencente a modalidade Crítico-Descritiva, advém do fato de apresentar as ideias principais relativas ao assunto em questão, encadeando em uma sequência lógica a opinião de autores-pesquisadores sobre a temática, as próprias experiências profissionais e visões de mundo, articulando a estas, comentários e julgamentos da comunidade científica em relação às posições aqui defendidas.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, este estudo é definido como sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, devido realizar uma análise interpretativa dos dados obtidos. Negrine (1999) defende que, uma pesquisa de porte qualitativo não se sustenta em generalizações dos achados, mas sim se centra na descrição, análise e interpretação de informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Neste estudo, lança-se mão de alguns dados estatísticos, que estão organizados de modo a facilitar a exposição de alguns resultados emergentes da pesquisa, colaborando assim com as interpretações advindas do processo de investigação.

Ao referir o enfoque dialético do estudo, frisa-se que esta pesquisa não tem o propósito de esgotar a discussão acerca da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Física, já que enquanto construção histórica, não há superação mágica de nenhuma realidade, mas sim, existe uma transformação processual da mesma, o que logicamente, demanda intensos debates ao longo dos tempos, pois como refere Demo (2011) não haveria sentido em aplicar a dialética para algo que não fosse histórico, portanto em constante transição, supondo visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido de produtividade histórica.

Não se tem aqui a pretensão de com este estudo unicamente, oferecer soluções para transformar da noite para o dia uma condição que é histórica, mas sim colaborar com este debate, levantando dados específicos do espaço de formação estudado (CEDF/UEPA), além de dados locais (Pará), relacionando-os com os anteriormente expostos por estudiosos que contribuem de modo relevante com este tema e dessa forma disponibilizar recursos que venham suprir possíveis lacunas que dificultam o enfrentamento do que ainda se configura como entrave à inclusão educacional de pessoas com deficiência, no âmbito do CEDF/UEPA.

O procedimento de coleta de dados utilizado nesta investigação é a pesquisa de campo, desenvolvida no âmbito do CEDF/UEPA. Para Minayo (2010) o trabalho de campo possibilita a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que constroem a realidade e, assim, edifica um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Para realizar esta investigação utilizou-se como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, o levantamento documental, o questionário e a entrevista. Destaca-se que esta coleta se desenvolveu em diferentes campi da UEPA (Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí), visto que a intenção nesta pesquisa não se

centraliza em conhecer a realidade somente da capital mas sim, conhecer as diferentes realidades do CEDF/UEPA, possibilitando uma visão mais ampla desta formação.

Discorrendo sucintamente sobre o levantamento bibliográfico realizado, este partiu de um criterioso levantamento das obras constantes nas bases de dados disponíveis nas bibliotecas da UEPA e outras universidades e também em bases eletrônicas. Foram selecionados livros e artigos publicados em revistas de circulação nacional que são referências no campo da Educação Física e Educação Inclusiva, analisando seus capítulos, citações e bibliografias, com posterior aprofundamento daqueles elencados como os mais relevantes. Esta etapa é essencial para conhecer como se configurou historicamente a discussão em torno da educação das pessoas com deficiência em nível mundial e nacional, a fim de compreender mais facilmente quais condições históricas levaram ao fomento do paradigma da Educação Inclusiva e conhecer como este debate se estruturou através dos anos no campo específico da Educação Física.

Dentre os autores que discorrem sobre a Educação Inclusiva, reporta-se àqueles que promovem a discussão desta temática problematizando-a com as condições estruturais das escolas, de trabalho docente e da formação de professores como Glat (1995/1998/2011), Miranda (2011) e Oliveira (2005/2011). Também são enfocados autores da Educação Física que dialogam com a Educação Inclusiva, como Chicon (2008/2011) e as autoras, Cidade e Freitas (2002).

Quanto ao levantamento documental, este foi utilizado para identificar as proposições e apontamentos do atual Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Física da UEPA, voltados à Educação Inclusiva, para através deste, saber quais propostas de ação e execução de atividades voltadas a esta área estão sendo desenvolvida neste espaço acadêmico, bem como, os subsídios voltados à inclusão escolar esta instituição fornece aos seus graduandos.

Por se tratar de uma investigação que almeja apreciar a formação inicial, é imprescindível conhecer e refletir sobre as percepções daqueles que compõem este universo acadêmico. Desse modo, a população e a amostra da pesquisa são formadas por professores e egressos do CEDF/UEPA, os quais apresentam suas impressões, anseios e propostas para o aprimoramento do debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência neste curso.

Segundo Marconi; Lakatos (2009) a população a ser pesquisada ou universa da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Já a amostra, conforme Gil (1999) é descrita como “subconjunto

do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Para Minayo (2010) a amostragem é realizada com base numa parte representativa da população da pesquisa, e para tanto, ela deve possuir as características gerais desta. A autora em referência enfatiza que a amostragem em pesquisas qualitativas não necessita ser em grande quantidade, já que há uma preocupação menor com a generalização, sendo necessário um maior aprofundamento e abrangência da compreensão, desse modo, a amostragem deve ser suficientemente pequena de modo que seja possível ao pesquisador conhecer bem o objeto de estudo.

A população deste estudo foi constituída por cerca de 243 egressos do CEDF/UEPA graduados entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013, nos cinco campi da UEPA que ofertam atualmente o curso de Educação Física e de 06 professores que ministram a disciplina Educação Física Adaptada e Esporte Adaptado também nos cinco campi, mencionados anteriormente.

Para a escolha dos professores, realizou-se uma análise prévia das ementas das disciplinas do currículo do CEDF/UEPA a fim de detectar em quais delas estão explicitados os termos “inclusão”, “pessoa com deficiência” e/ou “Educação Inclusiva”. Foi identificado que somente a disciplina Educação Física Adaptada (EFA) apresentava em sua ementa o termo inclusão, ao passo que a disciplina optativa Esporte Adaptado (EA), apesar de não conter explicitamente em sua ementa nenhum dos três termos, possuía palavras como “adaptado” e “paraolímpico” que no campo da Educação Física remete ao fomento de práticas corporais adaptado-inclusivas.

A partir dessa identificação, foram contatados os 06 professores que atuam com a disciplina EFA nos cinco Campi da UEPA, contudo somente 04 aceitaram participar do estudo, sendo eles professores dos campi Belém, Altamira, Santarém e Conceição do Araguaia. Justifica-se a não inclusão de professores da disciplina “Esporte Adaptado” devido nenhum campi do interior ter formado turmas nessa disciplina, não havendo, portanto, professor lotado na mesma, enquanto no campus Belém, não foi possível localizar o docente à frente do EA .

A entrevista foi a opção de coleta de dados utilizada com estes professores para conhecer o que eles desenvolvem nas aulas, quais as produções utilizadas como suporte teórico e os quais as práticas desenvolvidas durante suas ações pedagógicas.

Minayo (2010) explica que a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas, as quais possuem um roteiro previamente estabelecido, organizado através de um planejamento da entrevista, o conhecimento antecipado do entrevistado (feito a partir de e-mail e telefonema), as condições favoráveis, o conhecimento prévio do campo e preparação específica. Esta coleta de dados foi realizada através de entrevistas *in loco*, entre os meses de junho a setembro de 2013, em diferentes espaços, escolhidos pelos docentes.

Com relação aos egressos, é importante frisar que a motivação em ouvir este público se justifica pelo fato de estarem os mesmos atuando com pessoas com deficiência na Educação Física Escolar, sendo possível a estes fazerem um paralelo entre o seu aprendizado durante a formação em Educação Física na UEPA e as condições laborais vivenciadas após a formação.

Como critérios para seleção dos egressos foram observados: ser formado sob a regência do Projeto Político Pedagógico de 2008; atuar com a disciplina Educação Física em escolas regulares e trabalhar, ou já ter trabalhado na Educação Física escolar com alunos com deficiência. Para convencê-los a se engajar nesta pesquisa, foi enviado por meio eletrônico a divulgação e o convite para participação na mesma, no qual se procedia a apresentação da pesquisadora e orientadora, bem como se explicava a finalidade do estudo, e o público alvo pretendido.

Após o levantamento dos graduados entre 2008 e 2013 junto à secretaria acadêmica dos campi do CEDF/UEPA, foi encontrado um total de 243 egressos formados neste período. Destes, foram contatados 154 egressos, e 68 responderam ao convite. Todavia, 44 trabalhavam com Educação Física em áreas não escolares, não integrando portanto, o público alvo de interesse deste estudo. Outra parcela, 14 egressos, que apesar de trabalharem em área escolar e manifestar interesse em participar do estudo, nunca haviam trabalhado com alunos com deficiência em suas classes. Assim, a amostra de egressos desta pesquisa, foi constituída por 10 graduados, ou seja, 4,11% da população escolhida. Estes se encaixaram em todos os critérios de inclusão e responderam ao questionário enviado, bem

como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização de suas respostas. Destes 10 egressos, 06 são do Campus Belém, 03 do Campus Tucuruí e 01 do Campus Conceição do Araguaia.

O questionário conforme Gil (1999), é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Utilizou-se neste estudo o questionário com perguntas semi-estruturadas, fechadas, mas que apresentaram uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, organizadas segundo um roteiro básico, mas que permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto abordado (MARCONI; LAKATOS, 2007). Esta combinação de respostas múltiplas com as abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação de dados.

As questões que compuseram as perguntas elencadas, tanto no questionário quanto na entrevista, foram elaboradas a partir da leitura prévia de dissertações/teses que possuíam temática semelhante a abordada aqui; PPP-CEDF/UEPA; ementas das disciplinas do CEDF/UEPA; legislação nacional/estadual e também discutidas nas orientações. Além disso, foram antes testadas com determinados professores graduados em Educação Física, que fizeram observações, críticas e sugestões de reformulação, constituindo-se em uma ação essencial para que se verificasse a objetividade e a confiabilidade das questões.

A diferença em relação ao uso da entrevista e do questionário como instrumentos de coleta de dados, é explicada por um conjunto de fatores que perpassam por condições financeiras, de tempo e de espaço.

Para a análise dos dados obtidos, são utilizadas técnicas da Análise de Conteúdo, através da qual é possível compreender criticamente as informações obtidas através de descrição, análise e interpretação das mensagens (SEVERINO, 2010).

Na análise de Conteúdo há um conjunto de técnicas destinadas a identificar indicadores que permitam compreender as mensagens, sendo três (03) as suas principais etapas: primeira etapa - pré-análise, abrange os contatos iniciais com o material a ser analisado, a constituição de objetivos, a triagem dos procedimentos e a preparação dos documentos; segunda etapa - exploração do material, se relaciona à realização das decisões da etapa anterior, partindo da leitura e categorização dos documentos; terceira etapa - tratamento dos resultados, onde há a organização dos dados para torná-los significativos,

interpretando as mensagens expostas no conteúdo para compreender o que se encontra nas entrelinhas.

Para tratamento do material obtido, o autor acima mencionado afirma que é necessário codificá-lo a partir de recorte, agregação e enumeração, o que permitirá atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, sendo assim possível esclarecer ao analista acerca das características do texto.

Nesta pesquisa o procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

As categorias adotadas foram organizadas em torno dos objetivos deste trabalho, e são denominadas: compreensão acerca da Educação Inclusiva; relação ensino/aprendizagem e percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar. Estas categorias mais amplas foram organizadas em subcategorias que possuem temas relevantes dentro da proposta de debate aqui estipulada.

Na primeira categoria, *compreensão acerca da Educação Inclusiva*, foram agrupadas palavras e frases que denotassem as ações inclusivas estabelecidas pela prática pedagógica na relação professor/alunos, observando como os docentes/egressos enxergam a inclusão escolar de pessoas com deficiência e como compreendem o papel da Educação e da Educação Física como meio promotor desta inclusão. Esta categoria foi organizada em duas subcategorias. Na subcategoria *Educação Física: aspectos relacionados à legislação e possibilidades pedagógicas*, encontram-se assuntos relativos aos aspectos legais e as disposições em atuar no processo educacional atendendo aos princípios inclusivos. A subcategoria, *Educação e Educação física: fomento de culturas inclusivas corresponde* aos assuntos que remetem ao entendimento da Educação Inclusiva como proposta educacional.

Na segunda categoria denominada *relação ensino/aprendizagem*, foram agrupadas frases e palavras referentes a discussão sobre a instrumentalização para o fazer pedagógico, perpassando pela abordagem de assuntos pertinentes a relação inclusão e escola e as ações docentes, quanto ao processo inclusivo. A organização em subcategorias se deu do seguinte modo: na subcategoria, *Educação física: aspectos relacionados à prática* estão classificados os assuntos relativos ao conhecimento de métodos, metodologias, e procedimentos avaliativos para o fomento de ações inclusivas no âmbito escolar. Já a subcategoria *Educação e Educação Física: aspectos relacionados a construção do conhecimento*,

referiu-se ao modo como estes conhecimentos foram construídos no meio acadêmico, ou seja, a forma através da qual se estabeleceu a interação entre docentes e egressos no processo formativo.

Na terceira categoria, *percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar*, foram reunidas frases e palavras que estivessem relacionadas ao modo como docentes e egressos enxergam as ações voltadas a inclusão, existentes nos respectivos campi de atuação, bem como possibilitassem a discussão acerca da formação vigente na atualidade no CEDF/UEPA e as possibilidades direcionadas a orientar as práticas e políticas inclusivas neste espaço acadêmico. Esta categoria está organizada em duas subcategorias: *Educação Física: condições da formação* e *Educação Física: possibilidades de aprimoramento*. Na subcategoria *Educação Física: condições da formação* estão os assuntos relativos à compreensão do papel da graduação em Educação Física no CEDF/UEPA para aquisição de conhecimentos que assegurem condições básicas para incluir em turmas regulares, alunos com deficiências, focando no aporte teórico, aquisição de metodologias, a prática como componente curricular, carga horária disciplinar destinada a esse objetivo, entre outras circunstâncias. A subcategoria *Educação Física: possibilidades de aprimoramento* foi constituída por assuntos que remetessem a discussão do aperfeiçoamento desta graduação tendo em vista a inclusão escolar de pessoas com deficiência, a partir da percepção de egressos e docentes sobre o que existe e sobre o que poderia existir neste curso, visando o aprofundamento deste debate, partindo de um paralelo estabelecido entre as condições reais e as que estes indivíduos consideram como condições ideais em termos de formação.

Faz-se importante ressaltar que ao realizar esta Análise de Conteúdo, pôs-se em destaque as palavras e frases oriundas dos textos emergentes das transcrições obtidas através dos dois instrumentos de coleta de dados (entrevistas e questionário). Desse modo há inferências que remetiam à uma categoria, em questões relativas à outra.

A partir da análise do objeto de estudo desta pesquisa, será possível conhecer e refletir acerca da formação inicial no CED/UEPA e da construção do conhecimento relativo a inclusão de pessoas com deficiência neste espaço acadêmico. Assim, entende-se que este trabalho se configura como importante fonte de consulta, visto que agrega informações relevantes que podem ser utilizadas tanto em estudos que tragam o debate da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade/educação contemporâneas, quanto servir como sólido instrumento de pesquisa para auxiliar as futuras reformulações do Projeto

Político Pedagógico do CEDF/UEPA. Destaca-se a seguir os capítulos que compõem esta dissertação e uma breve descrição destes:

O capítulo 1, intitulado “Educação Inclusiva: histórico e políticas educacionais”, tem como enfoque o histórico da educação de pessoas com deficiência e tem por finalidade resgatar o processo pelo qual se formulou a concepção de Educação Inclusiva, a qual permeia as discussões atuais acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular no Brasil. Salienta também as alterações na legislação brasileira e paraense, que apontam para um novo contexto de escola e de formação docente, diante do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

No capítulo 2, denominado “O atendimento às pessoas com deficiência e o debate sobre a Educação Inclusiva no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará”, parte-se das definições gerais acerca da Educação Física, especificamente no âmbito escolar, para compreender o início do atendimento das pessoas com deficiência por esta área e conhecer como o debate da Educação Inclusiva se organizou nos cursos de Educação Física no Brasil, partindo desde a consolidação da disciplina Educação Física Adaptada como meio de introdução desta discussão na formação superior, até as atuais possibilidades de adequação dos currículos à proposta inclusiva existentes nas faculdades de Educação Física, estabelecendo ainda, um comparativo com a formação existente no curso de Educação Física da UEPA.

O capítulo 3, chamado “A formação docente em Educação Física na Universidade do Estado do Pará e a inclusão de alunos com deficiência na escola: o que dizem professores e egressos do curso?”, é voltado para conhecer, a partir de entrevistas realizadas com docentes e egressos do CEDF/UEPA, qual a percepção deste público acerca da formação para inclusão escolar de alunos com deficiência oferecida pelo curso de Educação Física da UEPA.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Este capítulo tem como enfoque o histórico da educação de pessoas com deficiência e visa conhecer o processo que formulou a concepção de educação inclusiva, o qual permeia as discussões atuais acerca da inserção desse segmento na escola regular no Brasil. Enfoca-se também as alterações na legislação brasileira e paraense, que apontam para um novo contexto de escola e de formação docente diante do processo de inclusão.

2.1 A educação inclusiva no contexto mundial

A história da educação de pessoas com deficiência em nível mundial se deu em grande parte, através de medidas tomadas por alguns indivíduos e grupos de pessoas isoladamente, ou seja, sem a participação do poder público e com certa oposição por parte da opinião pública. Historicamente, pais de crianças com deficiência foram em diversos momentos, importantes organizadores de mudanças no atendimento educacional destinado a este público, através de pressões feitas ao governo, inclusive em esfera jurídica para obtenção deste serviço.

Para Toscano, et al (2012) a construção da existência humana se dá a partir da inter-relação entre homens e mulheres, mediados pelo mundo, num dado momento histórico. Nesta perspectiva, a formação e a constituição das sociedades primitivas na forma de tratar àqueles que nasciam ou eram acometidos por alguma diferença, já mostrava a falta de consideração pelo ser humano que não se enquadrava no padrão social e historicamente considerado normal.

Carmo (1991 *apud* Rechineli; Porto; Moreira (2008), explica que desde a Pré-história, fosse por necessidade de sobrevivência e/ou superstição, algumas tribos ignoravam, assassinavam ou abandonavam crianças, adultos e idosos com deficiências, pois a vida nômade lhes obrigava a essa atitude.

Tal fato pôde ser observado também no universo greco-romano, no qual as pessoas deficientes tinham seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática eufemisticamente chamada de “exposição” (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008)

Para Bianchetti (1998 *apud* Toscano, et. al (2012), é justamente na sociedade grega que aparecem os modelos que atravessarão os séculos e influenciarão pessoas e instituições no que diz respeito aos indivíduos considerados diferentes e tais modelos são representados através das duas principais cidades-estados gregas, Esparta e Atenas. Em Esparta os indivíduos se dedicavam predominante à guerra, à valorização da beleza, da estética, da perfeição do corpo. Sendo assim, a criança que, ao nascer, apresentasse qualquer manifestação fora do ideal estabelecido era eliminada. Já no modelo ateniense, a preferência pela retórica também moldou uma concepção ideal de sociedade daquela época, já que para os atenienses, o corpo e a mente eram importantes, como forma de adquirir virtude e poder para governar.

Segundo Zoboli; Barreto (2006, p. 72 *apud* Rechineli; Porto; Moreira (2008) a partir da Idade Média, o paradigma ateniense passa a ser cristianizado pelo judaísmo cristão. Desse modo, a dicotomia deixa de ser corpo e mente e passa a ser corpo e alma, condição, alcunhada por Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e São Paulo a partir da visão de cisão corpo/mente pregadas por filósofos da Antiguidade como Platão e Aristóteles.

Essa cristianização relacionou a alma a Deus e o corpo à esfera do demônio, desse modo, corpos deficientes eram vistos como vindos à vida por conta de carmas e culpas de seus pais ou familiares. O indivíduo considerado anormal passa a ter direito à vida, porém, é estigmatizado para o moralismo cristão como sinônimo de pecado.

No decorrer da Idade Média, as pessoas com deficiência deixaram de ser exterminadas e passam a ser excluídas do convívio social. Acerca disto, Rechineli; Porto; Moreira (2008) afirmam que era prática habitual “guardar” as pessoas com deficiência em casas, vales, porões, na tentativa de salvá-las em detrimento da eliminação através da morte.

Com o passar do tempo, conforme as autoras supracitadas, a transição do feudalismo para o capitalismo traz mudanças profundas nas esferas sociais. A partir do século XVI, a burguesia passa a dominar tudo que a cerca, existindo então um gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado que garantirá o poder do ser humano no processo de construção da sociedade. É a transição do teocentrismo para o antropocentrismo.

Para Rechineli; Porto; Moreira (2008) o corpo, principal referência do ser humano, passa então a ser vivido na sociedade de mercado na condição de valor, assim, se na Idade Média, a deficiência foi associada ao pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade, pois o corpo deficiente é comparado a uma máquina com disfunção de uma ou mais peças.

Contudo, as mesmas autoras afirmam que este é também um momento histórico fundamental para renovação de conceitos, pois o fato de aumentar o interesse pelo ser humano e pela natureza proporcionou que neste período surgissem os primeiros indícios de pesquisas sobre a deficiência.

Desse modo, já a partir do final do século XV até o término do século XVII, começaram a aparecer as primeiras experiências positivas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Conforme Mazzota (2005) a primeira obra impressa sobre educação de deficientes foi editada na França em 1620, com o título de “Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar” e teve como autor Jean-Paul Bonet.

Também voltada ao ensino de surdos, foi criada em 1770 a primeira instituição especializada, em Paris, pelo então abade Charles M. Eppée, que foi o inventor do método de sinais, destinado a completar o alfabeto manual, através da designação de alguns objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos (MAZZOTA, 2005).

O mesmo autor cita que, em 1784, ainda em Paris, Valentin Haüy, fundou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), Instituição que possuía um diferencial em relação a outras existentes à época, pois não funcionava meramente como asilo, mas sim, tinha a preocupação com ensino, especialmente com a leitura. Nesta época, Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos. Foi neste instituto que em 1829 estudou um jovem aluno cego francês, chamado Louis Braille, o qual fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna,³ criado pelo oficial do exército francês Charles Barbier. Tal meio de comunicação ficou conhecido com método Braille e até hoje é a forma mais eficaz e útil para a leitura e escrita de pessoas com deficiência visual.

Com relação ao atendimento a deficientes intelectuais, Mazzota (2005) afirma que este iniciou bem depois dos destinados a surdos e cegos, pois ocorreu somente no final do século XVIII e início do XIX. Neste segmento, destacaram-se alguns estudiosos como Jean Marc Itard e Maria Montessori. O médico Jean Marc Itard, destacou-se pelo trabalho no qual sistematizou métodos para o ensino de Vítor, o “selvagem de Aveyron”⁴. Itard conseguiu

³ Mazzota (2005, p.19) cita que “este código militar de comunicação noturna, tratava-se de um processo de escrita próprio para transmissão de mensagens em campo de batalha à noite, sem utilização da luz para não atrair a atenção de inimigos”. Este processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa.

⁴ Vítor foi um garoto de doze anos, encontrado em uma floresta em Aveyron, sul da França, por volta de 1800. Seu comportamento foi classificado como “semelhante ao de um animal”, devido à falta de socialização e educação, resultante de viver sozinho na floresta. Levantou-se a ideia que Vítor fora abandonado por seus pais pouco antes da captura, devido possuir um retardamento mental grave (MAZZOTA, 2005).

através de uma instrução individual, de programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensa, que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras.

Já a médica italiana Maria Montessori (1870-1956) aprimorou os processos de Itard e desenvolveu um programa de treinamento para crianças “retardadas” (como eram chamadas à época) nos internatos de Roma, o qual enfatizava a auto-educação pelo uso de materiais didáticos que incluíam blocos, encaixes, recortes objetos coloridos, letras em relevo, entre outros. As suas técnicas foram disseminadas para outros países europeus e alguns asiáticos. (MAZZOTA, 2005).

Esta época, compreendida entre o final do século XVIII e início do XIX, conforme Silva; Seabra Júnior; Araújo (2008) pode ser considerada como a nascente de uma educação voltada às pessoas com deficiência, a chamada Educação Especial, sendo características desse período:

- Preocupação da sociedade em prestar apoio (assistencialismo) ao deficiente;
- Ideia de proteção da pessoa “normal” da “não normal”;
- Ideia de proteção ao deficiente com relação à sociedade;
- Segregação do deficiente;
- Escolas fora/longe das povoações;
- Criação de escolas especiais para cegos e surdos;
- Início do atendimento a deficientes intelectuais.

As Escolas Especiais criadas sob o pretexto de oferecer “atendimento especializado”, foram organizadas a partir de um enfoque médico e não tinham como finalidade as atividades acadêmicas, compreendidas como desnecessárias ou até impossíveis, se configuravam como um conjunto de terapias que apresentavam teoricamente o objetivo de reduzir as mazelas vividas por aqueles que se desviavam do padrão de normalidade. Na realidade, conforme Marques (2001) e Glat; Fernandes (2005) *apud* Pina (2009), as Escolas Especiais serviam para segregar as pessoas com deficiência, mantendo-os à margem do convívio das consideradas normais.

Marques (2001) referência que a segregação era tida como algo benéfico pelo restante da população, pois os especialistas formularam e repercutiram o discurso de que as instituições especializadas serviam para proteger, educar, reabilitar ou integrar, na sociedade, cada grupo desviante.

Neste sentido, Pina (2009) diz que não era suficiente, apenas segregar estes indivíduos, mas sim, legitimar esta condição dentro dos diferentes setores da sociedade e assim, intelectuais tradicionais da classe dominante, os chamados especialistas, difundiram a idéia de que tais pessoas eram anormais e precisavam receber tratamento específico em instituições especializadas, “tomando a aparência de um poder que não emana das relações sociais de produção, camuflando assim, os interesses do bloco no poder”.

A condição segregatória era fruto da desvalorização do deficiente enquanto ser produtivo, pois nas relações de consumo estabelecidas pelo capitalismo, estes “inválidos” não teriam condições de produzir para gerar lucro. Assim era fundamental afastá-los das cidades sob o pretexto de protegê-los e educá-los em escolas separadas do ensino regular, com programas próprios, técnicas específicas e funcionários especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral.

Paralelamente a este estágio da sociedade os estudos científicos multiplicam-se nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu auge no século XX, sendo este um período marcado por um incrível avanço tecnológico que modificou fundamentalmente a estrutura organizacional da sociedade, evidenciando-se o avanço das comunicações (telégrafo, telefone, rádio, televisão e satélites) além das grandes reformas sociais e das guerras mundiais (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

O século XX demarca o início dos interesses governamentais em assuntos referentes às pessoas com deficiência, especialmente no campo da educação, psicologia e medicina. Em específico no campo educacional, a obrigatoriedade da expansão da escolarização básica, gera um grande aumento na entrada de crianças e adolescentes nestas instituições, entretanto, muitos não conseguiam acompanhar os trabalhos ali desenvolvidos, sendo então direcionados à Educação Especial (MAZZOTA, 2005).

Para Toscano *et al* (2012) uma das principais razões para o surgimento e ênfase na Educação Especial foi a grande diversidade de capacidades e desempenho escolar dos alunos de mesma faixa etária e nível de ensino. Verificou-se que nem todas as crianças aprendiam e se desenvolviam no mesmo ritmo. Neste sentido, é relevante explicitar a leitura que Rodrigues (2003) faz acerca da escola pública:

O certo é que, pensada para ser solução de um problema, a escola – que hoje designaríamos por escola pública - foi-se tornando parte do problema que tinha por objectivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de selecção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (...) Os valores das “escolas especiais” estão embebidos dos valores da escola tradicional. São duas faces de uma mesma moeda. A escola tradicional constituiu-se, para homogeneizar o capital cultural de todos os alunos para, desta forma, cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades. Porém, não era previsto que os alunos com qualquer necessidade especial de educação originada por exemplo por uma deficiência, fossem integrados nela, dado a escola procurava a homogeneidade nos conteúdos mas também nos alunos. É neste contexto que surgem as escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogéneo, segundo o modelo da escola tradicional. Por isso, a concepção da escola tradicional e homogénea remete para a criação das escolas especiais: elas são, como dissemos, dois aspectos do mesmo tipo de valores (RODRIGUES, 2003, p. 73 e 74)

A segregação em Escolas Especiais era somente um dos exemplos emblemáticos de todas as formas de preconceitos às pessoas com deficiência, pois conforme Reily (2011, p.20) este preconceito também foi retratado de outras maneiras, como a exposição de deficientes como aberrações em circos, museus de curiosidades humanas e em outros espaços de entretenimento, nos quais estes indivíduos além de terem seus corpos expostos “também faziam sucesso apresentando suas habilidades, tocando instrumentos musicais ou realizando alguma proeza”.

Neste contexto histórico perverso, quase impensável nos dias atuais, Reily (2011) ainda destaca a exploração de deficientes pela indústria cinematográfica como no clássico filme de terror de 1932, *Freaks* ou “Monstros”, que exibiu gêmeas siamesas, pessoas com microcefalia, anões, deficientes intelectuais entre outros, definindo-os como seres bizarros e até sobrenaturais.

No âmbito esportivo, Delsahut (2012) menciona que um símbolo da discriminação de pessoas com deficiência ocorreu nas Olimpíadas de Saint-Louis em 1904. Neste local foram organizados paralelamente aos jogos olímpicos os “dias antropológicos”, reservados às então “raças atrasadas” e definido pelo organizador olímpico local, James Edward

Sullivan como o “primeiro encontro atlético do mundo no qual os selvagens são os únicos participantes”. Participaram negros, indígenas, deficientes, entre outros, que também estiveram na cerimônia de abertura destes Jogos Olímpicos e foram protagonistas de um desfile inicial, que objetivava mostrar o aprimoramento da raça humana, desde as raças atrasadas até a considerada ideal, no caso os atletas que encerravam o desfile. Para Delsahut (2012) as interpretações embutidas nestes Jogos buscavam formar a concepção de corpo perfeito, assentada num misto de nacionalismo extremo, darwinismo social, eugenismo, teoria da raça e “racismo nórdico”.

Apesar de todos estes exemplos de preconceito, o segundo quinquênio do século XX, viu emergir uma série de associações e grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo após a Declaração de Direitos Humanos (1948) conforme afirma Borella (2010). Assim, Stainback; Stainback (1999) relatam que nos anos 50 e 60, em países como os Estados Unidos, pais de alunos com deficiências aliados a outros membros da sociedade, se organizaram na forma de associações para reivindicar escolas comprometidas com ensino efetivo de seus filhos e iniciaram ações legais neste sentido.

As críticas direcionadas à Escola Especial segregada pressionaram os governantes para a criação de novas formas de atendimento. É desta maneira que surge a idéia de Integração na Educação Especial, a partir da qual o atendimento à pessoa com deficiência passa a acontecer em espaços reservados na escola regular e em outra parte, na instituição de Educação Especial (SASSAKI, 1997).

O movimento de integração consistia no esforço de inserir na sociedade os deficientes que alcançassem um nível de competência compatível aos padrões sociais vigentes, ou seja, que estivessem de alguma forma, capacitadas a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes.

Com o favorecimento das discussões acerca da integração, se começou a questionar os porquês das crianças e adolescentes com deficiências estarem no mesmo ambiente escolar dos demais, porém em turmas separadas e em espaços próprios. Estes questionamentos culminaram em reivindicações com relação a espaço físico e formação profissional adequados e neste contexto, a Educação Especial direcionou-se a um novo momento histórico, político e social, que teve como ápice, o advento da Inclusão.

Segundo Stainback; Stainback (1999) foi ainda nos Estados Unidos, nos anos 70, motivado por movimentos sociais encabeçados por pais de alunos com deficiência que reivindicavam o acesso de seus filhos à escolas de qualidade, que o movimento em favor da

Educação Inclusiva teve início. Vitórias em tribunais como nos casos ocorridos no Estado da Pensilvânia (1971 e 1972) e no Distrito de Columbia (1972) estabeleceram o direito de todas as crianças rotuladas como mentalmente retardadas à educação gratuita e adequada (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Estes autores destacam que o marco histórico da Educação Inclusiva foi a lei pública americana nº 94.142 de 1975 que estendeu a todas as crianças com deficiências, o direito à educação pública gratuita, independente da deficiência, em ambientes o menos restritivo possível. Assim, um ano mais tarde, em 1976, em todos os estados daquele país foram aprovadas leis acerca da oferta de programas de escola pública para alunos com deficiência e várias associações de professores formularam resoluções, apoiando o ensino regular para todos, intensificando as conquistas, após anos de lutas.

Em nível mundial, alguns eventos internacionais marcaram o desenvolvimento dos princípios da Educação Inclusiva, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, na qual vários representantes de governo, inclusive do Brasil, elaboraram um documento em que se comprometiam dar acesso às necessidades básicas de aprendizagem a todas as pessoas, estabelecendo a educação básica como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente.

Anos mais tarde, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em Salamanca, Espanha, foi assinada a Declaração de Salamanca, que demandava a necessidade dos Estados assegurarem que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional, reafirmando o compromisso dos delegados ali reunidos com a chamada “Educação para Todos” (UNESCO, 1994).

Participaram desse evento 92 governos e 25 organizações internacionais, que reconheceram a necessidade de que o ensino fosse dispensado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, entre elas estavam as com deficiência. Nesta perspectiva esta Declaração proclamou que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. **Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas**, (UNESCO -DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - 1994, p. 01. Grifos meus).

Um dos grandes avanços estabelecidos na Declaração de Salamanca (1990) foi o de que as escolas regulares se configuram como espaços mais eficazes para combater atitudes discriminatórias e assim, recomendou que os indivíduos com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso a tais escolas, as quais precisavam se adequar para promover o atendimento destes alunos, modificando seu funcionamento para incluir a todos. Sugeriu-se ainda, que todos os governos adotassem o princípio de Educação Inclusiva por meio da elaboração de leis e promoção de políticas, que visassem garantir a matrícula de todas as crianças em escolas regulares.

Outro marco importante para o processo da inclusão foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (Convenção de Guatemala, 1999). De acordo com o documento elaborado, os Estados-Parte reafirmaram o entendimento de que as pessoas em situação de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais de qualquer outra pessoa, entre esses direitos, está o de não ser submetido à discriminação pela sua condição de deficiência. Na tentativa de acabar com qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiências, é definido no Art. 3º (1999, p. 02) que os Estados- Parte:

Comprometem-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e proporcionar a sua integração à sociedade (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p.02)

Segundo Rechineli; Porto; Moreira, (2008), a preocupação com os corpos deficientes, por parte da sociedade em que a educação é uma das áreas mais envolvidas nesse processo, marca significativamente o fim do século XX e início do XXI.

Neste sentido, para Oliveira (2005, p. 74), a concepção de escola inclusiva tem como pressuposto a educação de qualidade para todos, situada em meio à busca por uma igualdade de direitos, “pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais”.

A mesma autora destaca que esta escola inclusiva tem como metas: 1) Romper com a situação de exclusão e de discriminação vivenciadas no meio educacional e social pelas pessoas com deficiência, o que, em específico no sistema educacional, reflete a exigência de novas diretrizes filosóficas e pedagógicas na educação e na política de formação de professores; 2) Superar a desvinculação entre a educação comum e a educação especial; e 3)

Democratizar o espaço escolar, através da inserção dos alunos (as) com deficiência nas classes regulares.

Pode-se então afirmar que a inclusão marca o nascimento de um novo paradigma em educação, que visa à ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais e com o imaginário social de incapacidade, conforme afirma Ropoli (2010):

A inclusão rompe os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas; produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ ou exclusão (ROPOLI, 2010, p. 7).

O recorte acima ajuda a entender melhor que a educação inclusiva não compreende tão somente a inserção nas classes regulares nas escolas, dos alunos pertencentes a grupos historicamente postos à margem da sociedade, como aqueles com deficiência, mas sim, de tentar efetivar uma nova concepção em termos formativos, no qual não se busca uma padronização dos indivíduos, realizada a partir de um processo único de desenvolvimento, em que todos devem chegar a resultados iguais, a um mesmo tempo, e sim, a valorização e o respeito à diversidade humana, alicerçada na construção de uma sociedade em que todos possam usufruir plenamente de seus direitos.

Para Moraes (1997, p. 55) o surgimento de novos paradigmas requer:

Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas, novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição com modelos predominantes de explicação.

Faz-se importante salientar que a transformação do espaço escolar ocorre concomitantemente às transformações também no âmbito social, pois ao compreender a educação e a sociedade como elementos indissociáveis, em que a educação é responsável pela transferência de normas e tradições construídas coletivamente ao longo dos anos, se reconhece que a instituição escolar se configura como um modelo reduzido da sociedade, sendo um espaço ímpar para reconstrução de valores outrora instituídos.

De igual modo, destaca-se que as ações que possibilitaram as mudanças legislativas e as referentes à inclusão escolar, vieram de demandas emanadas de grupos sociais que como

vimos, historicamente estiveram inseridos nas lutas pela conquista e efetivação dos direitos das minorias.

Contudo, é importante frisar que não existem fórmulas mágicas de nenhuma natureza (políticas, formativas, entre outras) que irão proporcionar uma transformação repentina de uma sociedade/escola tradicionalmente excludente, para uma sociedade/escola inclusiva. Com relação a esta colocação Santos (1999/2000, p.48 *apud* Fonseca; Santos (2011) diz que:

Gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa. Perde-se assim o caráter dinâmico e dialético do processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito de imediato.

É fundamental compreender que a inclusão é um processo dialético que não se limita a mera inserção de pessoas rotuladas diferentes num certo ambiente e que em Educação, nunca há um término, sendo portanto um processo contínuo de busca de mudanças que viabilizem a aprendizagem e a participação plena de todos. Neste sentido, Fonseca; Santos (2011) lembram que o movimento de inclusão está intrinsecamente vinculado às relações humanas e como tal é um processo dinâmico, constante, que irá se reestruturar continuamente, visto que ao avançar-se nesta proposta, novas exclusões irão emergir, requerendo novos procedimentos inclusivos.

Compreende-se então, que se faz necessário uma intensa “vigilância” crítica da inclusão e do seu processo de implementação, pois a busca pela efetivação de uma sociedade e de uma escola que se quer igualitária ainda persiste e os que trabalham em educação, têm a convicção que ainda não são plenas as condições necessárias ao estabelecimento do processo inclusivo, valendo ressaltar o que diz Soler (2009, p. 20):

Nessas escolas inclusivas as instalações são adequadas e acessíveis, o material é apropriado, as atividades são programadas e escolhidas para atender a todos, sem exceção, na escola inclusiva, também os profissionais são bem preparados, e há a participação efetiva dos pais e da comunidade escolar.

Ao discutir a educação inclusiva, não se pode deixar de fora as problemáticas sociais imbuídas neste contexto, como: as condições estruturais dos colégios; os baixos salários dos professores em contraposição às elevadas cargas horárias de trabalho, o que por muitas

vezes, é responsável pela atuação deste profissional em mais de uma escola, ou ainda, em mais de um município; as carências na formação inicial; as raras oportunidades para qualificação profissional e ainda, a nem sempre efetiva participação dos pais/comunidade no cotidiano educacional de seus filhos/membros, em parte, devido a impedimentos decorrentes de suas condições de trabalho, estrutura familiar e limitada informação. Torna-se portanto indispensável reafirmar o compromisso do Estado com esta luta política, não permitindo a despolitização dos problemas educacionais.

2.2 O percurso histórico da educação inclusiva no Brasil e o debate acerca da inclusão escolar na legislação nacional.

Para compreender o percurso que construiu a concepção de Educação Inclusiva no Brasil, que resultou em mudanças no público atendido pela escola regular no país, faz-se relevante observar as alterações na legislação nacional que possibilitaram estas modificações, bem como suas influências e objetivos.

No Brasil, conforme Soler (2009) em diferentes momentos, as pessoas com deficiências foram chamadas de idiotas, imbecis, cretinas, inaptas e anormais (Decreto Lei 31. 801/41). Mais tarde, chamaram-lhes grandes ineducáveis ou anormais educáveis (Decreto Lei 53. 401/45), atrasadas mentais (Decreto Lei 35. 752/61), crianças diminuídas (Decreto Lei 45. 832/64), deficientes, inadaptadas, diferentes.

Atualmente, a partir do Decreto Lei nº 186/08 da Constituição Federal (BRASIL, 2008, p. 91) o qual aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, tem-se a nomenclatura “pessoa com deficiência” como definidora daqueles indivíduos que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial (...)”. A estes é garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à educação em um sistema educacional inclusivo que vise o pleno desenvolvimento do potencial humano e o máximo desenvolvimento possível de sua personalidade, talento, criatividade, habilidades físicas e intelectuais.

Ainda se encontra na literatura brasileira, siglas/nomenclaturas como PPD (Pessoa Portadora de Deficiência), muito utilizada na legislação do país quando se reporta à pessoas com deficiência, mas que está desatualizada, não se admitindo mais o uso desta expressão em documentos oficiais e PNE (Pessoa com Necessidades Especiais), que se refere a um

grupo que inclui idosos, gestantes, obesos, pessoas com deficiência e toda pessoa com necessidade especial (dificuldade de aprendizado, por exemplo).

Para Sasaki (2003) não existe um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, pois em cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, em determinado momento histórico.

Contudo, os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil como o "Encontrão", maior evento das organizações de pessoas com deficiência deste país, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar o termo **“pessoas com deficiência”**. Este termo inclusive faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com deficiência, ocorrida em 2003, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2004 e promulgado posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros.

Eis os sete princípios básicos para os movimentos terem chegado a expressão "pessoas com deficiência" como termo correto para defini-las:

- Não esconder ou camuflar a deficiência;
- Não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência;
- Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como "pessoas com capacidades especiais", "pessoas com eficiências diferentes", "pessoas com habilidades diferenciadas", "pessoas deficientes", "pessoas especiais, entre outros.
- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as "restrições de participação" (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

É fato que na prática, o termo “deficiência” carrega a marca do estigma, preconceitos e representações construídas ao longo dos tempos, mas se esta é a denominação considerada

mais apropriada na língua portuguesa pelo próprio público em questão, entende-se que não há como ir de encontro a este anseio. Ao adotar o termo pessoa com deficiência, concorda-se com Rechineli; Porto; Moreira (2008, p. 295) quando afirmam que “é preciso ressignificar a diferença/deficiência, e para tanto, há que se des-adjetivar o substantivo diferença: ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença/deficiência simplesmente é”.

Exposto os motivos, enfatiza-se que se utiliza neste trabalho a sigla/nomenclatura PCD (Pessoa com Deficiência) que é a mais usada atualmente para se referir às pessoas que possuem deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla (duas ou mais deficiências), cabendo ainda, em alguns momentos quando enfoca o âmbito escolar, definir os alunos com deficiência como alunos/educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), devido ser vasta a literatura no campo educacional que se utiliza desta expressão.

Retornando o debate sobre as iniciativas históricas que visavam o atendimento à Pessoas com Deficiência no Brasil, cita-se Mazzota(2005) para o qual tais iniciativas tiveram começo durante o Império, mais precisamente no ano de 1854, quando D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº1.428 fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, dirigido pelo Dr. Xavier Siugard, e em 1857, por meio da Lei nº839 quando fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também localizado na cidade do Rio de Janeiro, graças aos esforços de Ernesto Hüet, que desde aquela época já aplicava na referida escola a “educação literária” e o “ensino profissionalizante”. Trinta anos depois, conforme Silva; Seabra Júnior; Araújo (2008) fundou-se ainda, o Asilo dos Inválidos da Pátria, instituição voltada para ex-combatentes mutilados na guerra.

Kassar (1999) afirma que a formação das primeiras classes especiais escolares públicas no Brasil ocorreu na década de 1930, já durante a República, marcadamente caracterizada pelo assistencialismo, filantropia e exclusão, pois eram pautadas na separação dos alunos “normais” dos “anormais”, sob a justificativa da necessidade de formação de classes homogêneas para um melhor aprendizado.

Na década de 30, por exemplo, fruto de uma doutrina militar e higienista, baseada na eugenia da raça, a Portaria Ministerial nº13 de 01 de fevereiro de 1938, combinada com o Decreto 21.241/38, proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário o aluno cujo estado patológico o impedia permanentemente de frequentar as aulas de Educação Física (SOLER, 2009). Um ano depois, em 1939, Waldemar Areno professor de higiene da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, chegou a recomendar a esterilização tanto masculina quanto feminina das pessoas com deficiência. Era o auge da

função eugênica no país, ao qual a Educação Física serviu como disciplina colaboradora no âmbito escolar.

Mazzota (2005) enfoca ainda que foi no período compreendido entre 1957 a 1993, que o atendimento educacional à pessoas com deficiência foi explicitamente assumido em nível nacional pelo governo federal. Inicialmente este atendimento ocorreu através de Campanhas, como por exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, estabelecida através do Decreto Federal nº 42.728 de 1957, e um ano depois, através do Decreto nº 44.236, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.

Nos anos 60, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61) a mencionar a chamada Educação Especial, citando que a “educação de excepcionais” deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (SOLER, 2009).

Já em 71, através da lei nº 5692/71 ficou previsto o tratamento especial para quem apresentasse deficiências físicas, mentais e também para superdotados. Na década de 1970 é criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) junto ao MEC, órgão que funcionou até 1986, quando foi criada a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência). No lugar do antigo CENESP foi criada a Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social. (SOLER, 2009, p.56).

O período entre o início da década de 70 e início dos anos 80 foi marcado pela institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino, promovido pelos governos militares através de amplas reformas educacionais, no qual a área de Educação Especial foi incluída nos planos setoriais do governo, desenvolvendo-se setores específicos nas redes escolares e alguns programas de formação profissional no campo da educação e reabilitação.

Houve, pois, uma expansão dos serviços educacionais para os alunos com necessidades especiais, junto aos sistemas de ensino associada à manutenção da hegemonia política das organizações filantrópicas, marcando um período de crescimento das classes especiais nas escolas públicas, as quais davam o “tratamento especial” dispensado aos alunos “excepcionais”, previsto na legislação da época.

O ano de 1981, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), como “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências” em todo o mundo, se tornou o

“divisor de águas” em relação às questões que envolvem as PCD nos diferentes setores da vida em sociedade, pois a partir deste, ocorreram inúmeros encontros internacionais⁵ que proporcionaram a elaboração de documentos com o propósito de implantar um plano de ação especialmente dirigido à área educacional, dentre os quais se destaca a Declaração de Salamanca (1994).

É a partir da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” e da Declaração de Salamanca, que o Brasil, pautado nos princípios da Educação Inclusiva, oficializa a discussão das idéias em torno da educação de pessoas com deficiência dentro da escola regular e assume perante a comunidade educacional, o compromisso com o combate à exclusão de qualquer indivíduo do sistema educacional.

Carvalho (2008), cita que no Brasil adotou-se a expressão Educação Inclusiva para traduzir a orientação política proposta, a qual visa à promoção de diversas modificações nas atitudes pessoais e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, sobretudo nos anos 90 a 2000, a legislação brasileira sofreu alterações significativas com a finalidade de possibilitar mudanças sociais necessárias à construção de uma escola inclusiva, demonstrando o compromisso com a Educação Inclusiva, tanto no que se refere às políticas, quanto à criação de instrumentos legais. Assim, conforme Aranha (2004, p. 15):

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos.

Dentre os instrumentos legais de que trata Aranha (2004), destacam-se os elencados abaixo:

- **Constituição Federal Brasileira de 1988** - Garante o direito à escola para todos; coloca como princípio para a educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a crianças com necessidades

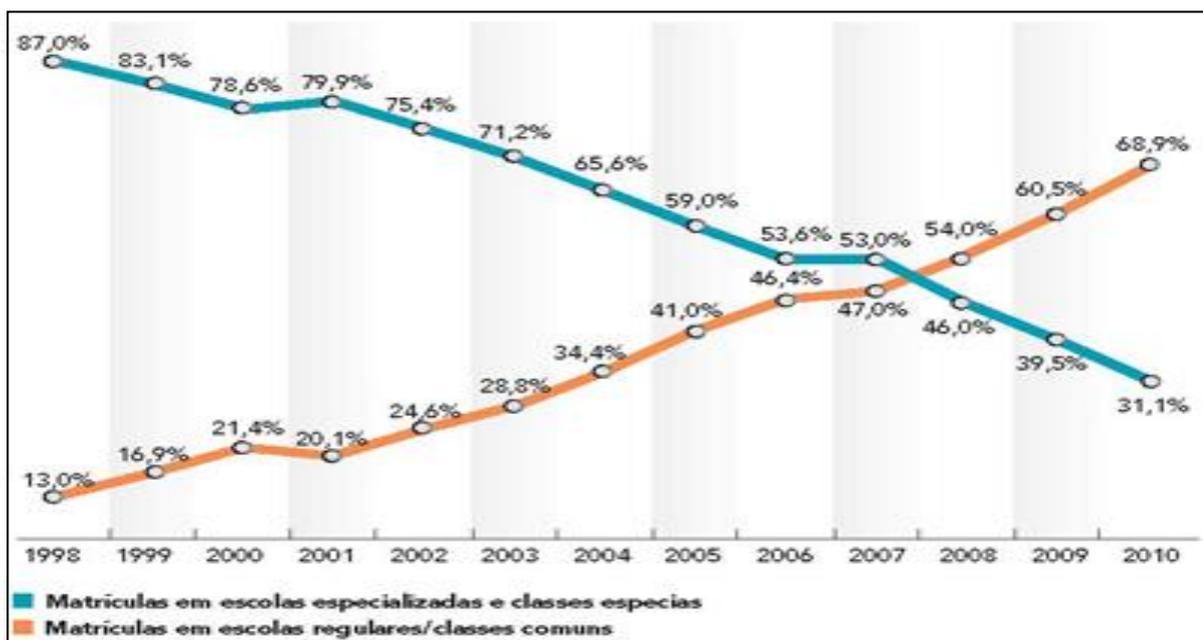
⁵ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990) resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com necessidades especiais (1992) o qual enfocou a necessidade de preparação profissional aos professores; V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (ocorrida em Santiago, Chile em 1993) resultando na Declaração de Santiago; LXXXV Assembleia Geral das Nações Unidas que resultou nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (ocorrida em Salamanca, Espanha, em 1994) a qual deu origem à Declaração de Salamanca.

educacionais especiais, oferecido preferencialmente rede regular de ensino, ocorrendo no contra turno como complemento à escola comum.

- **Estatuto da criança e do Adolescente ECA (Lei nº 8.069/90)** - Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e reforça nos seus dispositivos legais que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996)** - Destina pela primeira vez, um capítulo para tratar da Educação Especial, o Capítulo V, que em seu artigo nº 58 classifica a Educação Especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Reafirma a Constituição Federal (1988), ao explicitar em seu art. 58, no§ 2º que o atendimento educacional das crianças com deficiência será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Assegura nos sistemas de ensino, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Avaliza na rede regular de ensino, a presença de profissionais qualificados para o atendimento, bem como uma reestruturação das escolas e das classes escolares.
- **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)** – Determina em seu artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Assegura ainda que haverá oferta dos serviços de educação especial sempre que evidente, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. Apresenta também a necessidade da formação de professores capacitados (os que irão trabalhar na escola regular) e especializados (os que trabalharão no AEE) como elemento fundamental da inclusão.

A partir destes instrumentos legais, definiu-se a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino e desse modo, as escolas regulares não puderam mais se negar a receber qualquer aluno, independentemente de sua necessidade especial. Observou-se, então, um crescimento abrupto de estudantes com deficiência matriculados em escolas/classes regulares no Brasil, como destaca o gráfico 1:

Gráfico 1: Evolução nas matrículas feitas nas classes comuns de escolas regulares no Brasil entre 1998 a 2010.



Fonte: FNDE/MEC, 2010, disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_42.php.

Os números expostos no gráfico 1 auxiliam a entender a importância das alterações legislativas referentes a inclusão de PCD em escolas de ensino regular no Brasil. Se em 1998, 87% dos PCD estavam matriculados em escolas especializadas e classes especiais e somente 13% dos PCD estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns, 12 anos depois, em 2010, este quadro mudou significativamente, pois neste ano, os registros oficiais indicavam que 69% dos PCD já frequentavam a escola regular, e apontavam uma concomitante queda do percentual de estudantes deficientes matriculados em escolas especializadas e classes especiais, diminuindo para 31% esse montante.

Esse panorama foi representado por estudantes com variadas necessidades especiais como cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência múltipla, altas habilidades/superdotação e surdo-cegueira. No quadro 01, elaborado a partir das descrições contidas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 06 de dezembro de 2006, encontra-se o detalhamento dos diversos tipos de necessidades especiais acima referido.

Quadro 1: Tipos de necessidades especiais e definições.

TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL	DEFINIÇÕES
Deficiência Física	a) Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para desempenho de funções. b) lesão cerebral traumática: compreendida como lesão adquirida, causada por força física externa, resultando em deficiência funcional total ou parcial ou deficiência psicomotora, ou ambas, e que comprometem o desempenho social da pessoa, podendo ocorrer em qualquer faixa etária, com prejuízos para as capacidades do indivíduo e seu meio ambiente.
Deficiência Auditiva/ Surdez	a) Perda unilateral total; b) Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.
Deficiência Visual	a) Visão monocular b) cegueira na qual a acuidade visual é menor que 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,5 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores.
Deficiência Intelectual	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação no período de desenvolvimento cognitivo antes dos 18 (dezoito anos) e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho.
Surdo-cegueira	Perda concomitante da visão e audição, cuja a combinação causa dificuldades severas de comunicação e compreensão das informações prejudicando as atividades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais, necessitando de atendimentos específicos distintos de iniciativas organizadas para pessoas com surdez e cegueira.
Autismo	Comprometimento global do desenvolvimento, que se manifesta tipicamente antes dos três anos, acarretando dificuldades de comunicação e de comportamento, caracterizando-se frequentemente por ausência de relação, movimentos estereotipados, atividades repetitivas, respostas mecânicas, resistência a mudanças nas rotinas diárias ou no ambiente e nas experiências sensoriais.
Condutas típicas	Comprometimento psicossocial com características específicas ou combinadas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e/ou psiquiátricos, que causam atrasos no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social, em grau que requeira atenção e cuidados específicos em qualquer fase da vida.
Deficiência múltipla	Associação de uma ou mais deficiências, cuja combinação acarreta comprometimentos no desenvolvimento global e desempenho funcional da pessoa e que não podem ser atendidas em uma só área de deficiência.

Fonte: Estatuto da Pessoa com deficiência de 06 de dezembro de 2006

Algumas políticas oficiais também subsidiaram o processo de inclusão instituído nas escolas brasileiras, colaborando decisivamente no aumento de matrículas em escolas/classes regulares daqueles que antes estavam relegados à Educação Especial. Destaca-se a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** de 2008, que discutiu o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares,

orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Em decorrência da política acima citada, foram definidas um ano mais tarde, as **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (2009)** que estabelece:

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. §2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O **Plano Nacional de Educação** de 2010 também enfatizou a formação de professores para AEE, ampliação da oferta do AEE e da Acessibilidade nas Escolas. O AEE estruturou-se como requisito ímpar para a política de inclusão brasileira, na qual se entende que deva haver atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial com o professor da turma regular, configurando o AEE não como alternativa de ensino, mas como um acréscimo ao que é visto na aula regular.

Tal assertiva é citada no Inciso 1º, Artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que determina que os professores devam atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. De igual modo, esta proposta consta no Plano Nacional de Educação/ 2010 que aponta a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da Educação inclusiva.

Infelizmente este oferecimento de serviços de apoio pedagógico especializado nas salas de recursos é ainda deficitário, visto que segundo os dados descritos em 2011, no Plano “Viver Sem Limites” ou Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência⁶, naquele ano, apenas 24 mil escolas possuíam salas de recursos multifuncionais em atividade

⁶ O Plano “Viver Sem Limites” ou Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, foi instituído pelo Governo Federal visando o atendimento a pessoas com deficiência, este estabeleceu investimentos financeiros até 2014 em algumas áreas prioritárias, dentre as quais a Educação, cuja as metas relacionavam-se a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade através de reformas arquitetônicas nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva, transporte escolar acessível e cursos de formação com direito a bolsa de incentivo através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Com relação a formação de professores, este Plano se resumiu a explanar acerca da formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), não abordando a formação inicial das licenciaturas ou da formação continuada para professores.

no Brasil, o que em comparação com o censo escolar oferecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/ 2011 que apontava a existência de 64.220 escolas no território nacional deixa explícito que mais de 40 mil escolas ainda não possuíam tal estrutura.

Neste sentido destaca-se a preocupação de Miranda (2011) com relação à instituição de um espaço específico para cuidar da formação de professores desta modalidade de ensino, caso contrário, ela ficará desguarnecida, impossibilitando a efetivação do que é proclamado atualmente nos documentos oficiais e na literatura atual acerca da Educação Inclusiva. É importante salientar que as habilitações em Educação Especial em nível de graduação na forma de Licenciatura plena em Educação Especial foram encerradas, inclusive na UEPA e atualmente só persistem em duas universidades públicas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Gorgatti; Rose Junior (2011, p. 120) afirmam que “no entendimento de alguns educadores, não seria necessário formar professores especializados no ensino para crianças com deficiência, já que esta tarefa passaria a ser de todos, em vista do movimento de inclusão”. Tal entendimento pode ser o fator que explica o fechamento dos cursos de formação em Educação Especial e seu oferecimento apenas em cursos de pós-graduação ou mesmo, somente como cursos de aperfeiçoamento, com destaque para a intensa oferta em formações à distância.

Esta discussão é pertinente, pois se o AEE é requisito ímpar na estruturação da política de inclusão brasileira, conforme descrito nos dispositivos legais, onde é considerada como instrumento-chave na consolidação da proposta inclusiva deste país, havendo entretanto uma significativa contradição, pois não se materializa em forma de Salas de Recursos Multifuncionais em mais da metade das escolas nacionais e encontra fortes barreiras em termos de formação de profissionais.

Com o objetivo de aproximar esta matéria da realidade do Estado do Pará, faz-se importante no contexto da formação de professores para inclusão de alunos com deficiência, analisar como as políticas educacionais deste Estado tem tratado esta problemática e desenvolvido ações propositivas nesta direção. É relevante também discorrer sobre as condições estruturais das paraenses para esta finalidade, já que, como destacado nesta pesquisa, não se pode desconsiderar no seio deste debate as condições objetivas das locais

escolas e nem as condições de trabalho com as quais o professor se depara em sua prática profissional.

Para esse fim, utiliza-se aqui dados referentes à Educação Inclusiva no Pará, com destaque para os indicativos expressos no Plano Estadual de Educação do Pará, aprovado em 2010 (PEE/2010) através da lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Inep 2011, e do Plano Estadual de Ações Integradas à Pessoa com Deficiência - "Existir"(Plano Existir/2012). Quanto aos autores, reporta-se, sobretudo aos trabalhos de Oliveira (2011) e Oliveira; Santos (2011).

O Pará é uma das vinte e sete unidades federativas do Brasil e encontra-se na Região Norte, sendo o segundo maior brasileiro, com uma extensão territorial de 1.247.954,666 km², e também o mais populoso desta região, com 7.969.655 habitantes, conforme dados do IBGE/2013.

O índice de desenvolvimento humano (IDH) paraense está entre 0,5 e 0,8, o que segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), coloca o Pará entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano, mantendo posição muito abaixo da média nacional.

No campo educacional, alguns dados descritos no PEE/2010, revelaram que este Estado também apresenta situações alarmantes, das quais se destacam: a grande distorção idade-série, que no primeiro ano do ensino fundamental e na 8ª série desse nível estavam em termos de 51,8% ; a alta taxa de 24% de analfabetos funcionais entre pessoas de 15 anos ou mais de idade ; a pior taxa de escolarização líquida na região norte no nível médio de ensino; um dos maiores índices nacionais de abandono escolar no ensino médio.

O censo escolar INEP 2011, identificou que no estado do Pará existe um total de 11.918 escolas, das quais 10.212 são municipais, 973 são estaduais, 16 são federais e 717 são privadas. A infraestrutura destas escolas é também muito deficitária, pois segundo dados do INEP /2011, os prédios quase em sua totalidade, não apresentam sala para atendimento especializado (somente 4% possuem tal estrutura); quadra de esportes (10% possuem); laboratório de ciências (presente em somente 3% das escolas) e sala de leitura (existente apenas em 10%) além de outras condições insatisfatórias.

O baixo número de escolas que possuem sala para o AEE é um dado preocupante, haja vista o que fora discutido anteriormente acerca da importância desta rede de suporte para efetivação da proposta educacional inclusiva brasileira, no entanto, é importante referir que dentre os objetivos e metas do PEE/2010 até 2020, estão a implementação nas escolas

regulares de ensino, de sala de recursos e/ou sala multifuncional, equipada com materiais específicos, para atendimento dos alunos com deficiência, altas habilidades e/ou com transtorno global de desenvolvimento, além de um objetivo ousado de:

Criar Centros de Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos com deficiência e altas habilidades, criar núcleo de condutas típicas/autismo, lapes, NAAHS, dislexia, com biblioteca digital, classe hospitalar, linguagem, domicílio, avaliação, sala de leitura, sala de acolhimento, formação e profissionalização, com a presença de profissionais que atuem com o Sorobã, com cartografia tátil, como Transcritor e Revisor Braille para as adaptações pedagógicas dos recursos didáticos para os alunos cegos ou com baixa visão; profissionais tradutores/intérpretes, instrutores surdos de LIBRAS, professor bilíngüe de acordo com o Decreto 5.626/05, **em todos os municípios do Estado do Pará.** (PEE/2010 - LEI n° 7.441/2010 - grifos meus).

Esta, além de ser uma meta de difícil concretização, fala em abarcar todos os tipos de deficiência e altas habilidades, mas avaliza a presença de profissionais especialistas somente nas áreas de cegueira/baixa visão e surdez/deficiência auditiva. Não há também referência ao atendimento aos alunos com TGDS.

Entre os objetivos e metas traçados no PEE/2010 se pode afirmar que alguns não foram alcançados, como o que estabelece que até 2012 todos os prédios escolares públicos e privados deveriam estar adaptados de modo a atender aos alunos com deficiências e altas habilidades, pois os dados do Censo INEP 2011 referentes à acessibilidade, demonstram uma contradição entre o que foi dito e o que existe de fato nas escolas paraenses, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Acessibilidade nas escolas paraenses

CONDIÇÃO DE ACESSIBILIDADE	PORCENTAGEM (%) DE ESCOLAS CONTEMPLADAS	NÚMERO REAL DE ESCOLAS CONTEMPLADAS
Escolas acessíveis aos portadores de deficiência.	10% do total de escolas.	1.144 escolas
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência.	7% do total de escolas	787 escolas
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	7% do total de escolas	886 escolas

Fonte: Fonte: Censo escolar INEP 2011 //Total de 11.918 escolas

A acessibilidade por meio de melhorias arquitetônicas, em mobiliários, tecnologia assistiva entre outros, também é focado no Plano Existir/2012, no qual existe ainda propostas para o AEE como a construção de biblioteca inclusiva na capital, avaliação especializada por meio de equipe multidisciplinar, implantação de salas multifuncionais, fomento da prática de esporte inclusivo na Educação Física curricular e o assessoramento e monitoramento das unidades escolares.

Em termos de alunos matrículas, o quantitativo geral de estudantes nas escolas no Pará é de 2.430.648 (INEP/2011), dos quais 22.608 estão registrados na Educação Especial conforme expressa o quadro 03, a seguir:

Quadro 3: Matrículas por estabelecimento no Estado do Pará

ESTABELECIMENTO	MATRÍCULAS
Creches	37.027 estudantes
Pré-escolas	223.371 estudantes
Anos iniciais do ensino fundamental	933.330 estudantes
Anos finais do ensino fundamental	601.565 estudantes
Ensino médio	352.602 estudantes
Educação de Jovens e Adultos	260.145 estudantes
Educação Especial	22.608 estudantes

Fonte: Censo escolar INEP, 2011.

Não foram localizados dados específicos relativos à quantidade de alunos com deficiência inclusos em classes regulares no Estado do Pará, mas o baixo índice de matrículas na Educação Especial em comparação com as dos demais estabelecimentos, evidencia que o Pará vem acompanhando a tendência nacional de efetivar a matrícula destes alunos nas escolas comuns, há registros porém, de que mais de cem mil pessoas com algum tipo de deficiência, em idade escolar no Pará, que não possuem acesso à educação básica, segundo os dados expostos no PEE/2010.

Dos alunos que estão nas escolas, Oliveira (2011) refere que o maior quantitativo de matrículas conforme o tipo de necessidade especial é o de baixa visão, com 2.179 alunos matriculados, seguido por 1.672 com deficiência mental, 1.373 com transtornos invasivos de desenvolvimento, 1.045 com deficiência física, 772 com surdez, 617 com deficiência múltipla, 611 com deficiência auditiva, 430 com síndrome de Down, 102 com cegueira, 64 com altas habilidades/superdotação e 15 com surdo-cegueira, totalizando 8.880 alunos matriculados por tipo de necessidade especial no Pará.

Ao pensar em termos formativos, estes indicativos podem servir como parâmetro para orientar a continuidade de estudos oferecidos aos professores que já atuam na escola e fomentar novas estratégias para a formação profissional no Estado.

A preocupação com a formação adequada foi um ponto pertinente descrito como um dos empecilhos centrais para efetivação da inclusão em todos os municípios pesquisados (Belém, Marituba, Barcarena, Castanhal, Santarém, Marabá e Bragança) no estudo de Oliveira (2011), no qual se destacou a necessidade urgente de formação continuada e tempo para planejamento das ações docentes, uma vez que era grande o desconhecimento por parte de professores (e até gestores) dos planos municipais de educação, de como proceder para o aproveitamento de recursos pedagógicos existentes nas escolas, da troca de informações com os professores das salas de recursos e de estratégias pedagógicas favoráveis ao processo inclusivo.

Observa-se aqui, que mesmo havendo algumas condições importantes como os recursos pedagógicos específicos, não existe conhecimento suficiente por parte dos professores das classes regulares de como aproveitá-los, além da falta de interação com professores especialistas e as salas de AEE, o que pode ser fruto de uma formação inicial que não trouxe os devidos subsídios para tanto e/ou da formação no trabalho que não se preocupou em promover este debate.

A formação de professores foi referida no PEE/2010 enquanto objetivo para educação de pessoas com deficiência, determinando-se como uma das metas, “garantir formação inicial e continuada de profissionais da educação, contemplando todas as áreas da deficiência, condutas típicas e altas habilidades e outros”. Felizmente tal circunstância é apontada, porém fica a dúvida acerca de como o Governo garantirá tal proposta, uma vez que isto não é explicitado no Plano.

No Plano Existir também a formação de professores para Educação Inclusiva é estipulada como meta, porém a única referência está expressa no item 6.1.3 onde se define que esta formação “Tem como finalidade promover a capacitação e qualificação do profissional de educação”, não havendo também nenhum esclarecimento de como isto será realizado, quais medidas, quais os enfoques, quais os espaços, em resumo, nada é dito acerca desta formação.

Reflexões sobre a política de formação de professores no Pará foram também feitas por Oliveira e Santos (2011), ao abordar as situações problemas identificadas na política e no processo dessa formação de professores em um município paraense. Neste identificou-se que:

- A inclusão vem se apresentando como diretriz e a formação continuada como estratégia para Educação Inclusiva, mas não se conhecem os referenciais teóricos que orientam esta formação.
- Os processos de formação de professores priorizam os docentes que atuam no AEE no Centro de referência e tem enfoque na deficiência auditiva, por meio da oferta do curso de LIBRAS, evidenciando a não consideração da diversidade.
- Objetiva-se a formação de multiplicadores, o que é criticado pelas autoras devido ser “inoperante, porque ninguém pode estudar ou aprender no lugar do outro” (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p.195).
- A formação não atende aos preceitos legais quanto à prioridade de atendimento a formação de professores, pois são ofertadas a menos de 50% das escolas (18 em um total de 59) e não dão preferência àqueles que já atuam em turmas inclusivas.
- Os docentes e técnicos das escolas pesquisadas não reconhecem a existência da política de formação para inclusão nesta rede de ensino, pois acreditam que ela deva se dar em cursos específicos, desconsiderando o espaço escolar como *locus* de formação.

- Os cursos ofertados priorizam áreas específicas como a LIBRAS e os conteúdos são definidos pela Secretaria sem a participação de membros da escola, o que podem torná-las ineficazes.
- Os docentes ao iniciar trabalhos com crianças com necessidades especiais não recebem da Secretaria nenhuma formação específica.
- O processo de formação continuada de professores esbarra em condições como o horário da oferta de cursos, condições de trabalho devido a jornada tripla de trabalho, rotatividade dos professores e ausência de valorização do trabalho docente.

Ao que se pôde observar, no Pará, assim como no Brasil, há uma melhoria nos indicadores de matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas e evidencia-se também uma preocupação com a promoção da qualidade nas condições estruturais das unidades de ensino, com propostas bem claras (algumas bastante ousadas) que podem vir a ser efetivadas por meio da implantação de políticas públicas que certamente irão atender a todos os estudantes.

Contudo, no âmbito da formação de professores de classes regulares, embora esta apareça como objetivo tanto no PEE/2010 quanto no Plano Existir/2012, não foi encontrado o registro de qualquer sugestão para sua efetivação. Assim, não são apontados os caminhos que serão tomados a sua concretização. Em oposição a isto, em estudos realizados no Estado do Pará, a formação de professores é colocada como ponto chave para a promoção da inclusão nas escolas paraenses.

Pode-se afirmar, então, que a formação de professores do ensino regular precisa ser pensada como foco da Educação Inclusiva, precedendo inclusive obras de acessibilidade, salas multifuncionais, construção de bibliotecas, etc. Contudo, nas políticas educacionais paraenses, a formação não se configura como prioridade, não possui propostas efetivas e quando ocorrem, são pensadas sem a participação dos docentes e demais profissionais da educação, e ainda sem a participação do próprio público a quem se destina a Educação Inclusiva.

Concorda-se com Gorgatti; Rose Junior (2011) que afirmam ser a capacitação de professores o primeiro passo para a inclusão escolar ter sucesso, pois ela, de modo geral, é um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, já que, preparado, o professor terá competência para avaliar qual tipo de intervenção vai favorecer o desenvolvimento dos alunos, o impacto da inclusão para os discentes sem

deficiência, se há modificação no desempenho da aprendizagem das crianças e como esse desempenho pode ser potencializado.

A discussão acerca da formação inicial de professores para inclusão será abordada a seguir.

2.3 A formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência.

Conforme já exposto, o movimento de inclusão visa romper com o paradigma educacional tradicionalmente instituído, no qual o ensino é destinado a alunos idealizados que conseguem aprender tudo ao mesmo tempo e serem avaliados da mesma forma, para uma concepção em que a diversidade deve ser considerada e, portanto destinada a um aluno real, heterogêneo, o que faz emergir a necessidade de buscar outras maneiras de conceber o conhecimento escolar, seus sistemas avaliativos e o processo de ensino-aprendizagem.

É neste contexto que Miranda (2011, p. 173) discorre acerca da oferta de uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, como garantia de uma leitura crítica não só da Educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também para assegurar o fomento de uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. “Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da Educação, a fim de reconhecer sua pertinência ou não, às condições históricas existentes” (MIRANDA, 2011, p.137).

Do ponto de vista legislativo, a preocupação com a formação de professores para esta finalidade já se configurava, desde 1994, quando através da Portaria Ministerial nº 1.793 resolveu-se:

Artigo 1º. Recomendar a inclusão da disciplina: “Aspectos ético – político – educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas (BRASIL, 1994, p.286).

Apesar do disposto nesta Portaria, somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que assegurava aos educandos com NEE, professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns, que o debate em torno da formação de professores tomou força.

No que tange as políticas educacionais para educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº 1/2002, merece destaque, pois ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior previssem, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, a formação superior em nível inicial vem sendo implantada e expandida em diversas licenciaturas, a partir da tentativa de estruturar um currículo que atenda as determinações legais.

Porém Vitaliano (2007 em pesquisa com professores universitários da área de Educação, afirma que os graduandos não finalizam seu curso com a sensação de estarem preparados para fomentar a inclusão em suas salas de aula e justificam tal assertiva devido a oferta de uma única disciplina voltada à Educação Especial com carga horária insuficiente; ausência de estágio curricular em escolas inclusivas e até mesmo o despreparo dos próprios professores universitários, pois inclusive estes não se sentem adequadamente preparados para discutir tais questões.

Tal afirmativa vem corroborar com diversos estudos, como o de Martins (2011), de Freitas; Moreira (2011) e de Bueno (2002), os quais evidenciam que a forma como o debate da inclusão se processou na maioria das Universidades foi através da inserção de uma disciplina, optativa ou obrigatória, que normalmente oferece introduções ao tema. Cabe destacar que estas disciplinas têm baixa carga horária (na maioria das vezes 60 h) o que impede o aprofundamento dos conteúdos ministrados, minimiza as possibilidades de vivências práticas e dificulta a realização de pesquisas nesta área.

Outro fato importante foi observado por Almeida (2005), em trabalho que investigou as disciplinas que se propunham a tratar da inclusão nos cursos de licenciatura das Universidades do Estado do Mato Grosso do Sul, pois a análise das nomenclaturas destas disciplinas mostrou diferenças de enfoque muito grande: Introdução/ Fundamentos/ Tópicos de Educação Especial; Educação de Portadores de NEE; Psicologia dos Portadores de NEE; Prática de Ensino a Portadores de NEE; Prática de Ensino a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem; Atividade Física Adaptada; Matemática para Educação Especial.

Essa variedade de denominações mostra a diversidade de foco das disciplinas universitárias direcionadas à inclusão, que não necessariamente tratam especificamente da Educação Inclusiva, de sua constituição histórica, seus apontamentos, das contradições legislativas, da necessidade de repensar as práticas atuais destinadas a alunos idealizados, da compreensão do espaço escolar como um meio diverso. Desse modo, como citam Freitas;

Moreira (2011), os cursos têm incorporado tais questões de maneira genérica ou descritiva, com pouca predominância de elementos voltados à prática docente.

No campo específico da Educação Física, o debate referente ao atendimento às pessoas com deficiência se processou desde o fim dos anos 70 e início dos anos 80, porém é importante salientar que em grande parte estas ações concentraram-se nos espaços não escolares, mas pertencentes às áreas institucionalizadas, para o qual o professor de Educação Física também é formado.

No Brasil, a primeira medida específica para o trabalho com pessoas com deficiência na Formação Inicial em Educação Física, surgiu através da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que previa a atuação do professor de Educação Física com pessoas com deficiência e outras necessidades especiais (obesos, cardíacos etc.), seguindo-se a inserção gradativa da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nas grades curriculares de Instituições de Ensino Superior públicas e particulares no Brasil, (AGUIAR; DUARTE, 2005; SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2009).

A EFA objetiva estudar as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas, reconhecendo seus limites e proporcionando uma intervenção profissional adequada que promova participação de todos, promoção de autonomia e do domínio motor (CIDADE; FREITAS, 2002). A EFA não se distingue da Educação Física em seus conteúdos, mas sim compreende técnicas, formas e métodos adaptados às peculiaridades de cada indivíduo, estando destinada a atender não só as pessoas com deficiência, mas também hipertensos, cardíacos, obesos entre outras condições de necessidades especiais.

Desse modo a EFA enquanto disciplina curricular das graduações em Educação Física, deveria representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Entretanto, Carmo (2001) afirma que há uma escassez de atividades motoras adequadas a alunos com deficiência, isto porque os professores de Educação Física recorrentemente, têm preferido em seu cotidiano escolar fazer arranjos, adaptações e improvisações nos conhecimentos existentes, do que gerar novos saberes e atividades motoras adequadas, dirigidas aos alunos com deficiência, e, sobretudo optam por fazer adaptações de regras e fundamentos das diferentes modalidades esportivas conhecidas e universalmente disseminadas (basquete, futebol, voleibol, dentre outras) para a prática dos “deficientes”.

Pode-se constatar que de igual modo às outras graduações, também na Educação Física o debate específico da Educação Inclusiva em diversas Universidades, como por exemplo, na UEPA, não foi estruturado em sua especificidade, mas sim, proposto dentro da disciplina EFA, que além de promover esta discussão, deve tratar de uma vasta clientela que vai desde os deficientes (considere-se aí os variados tipos de deficiência como física – que pode ser paraplégico, tetraplégico, amputados etc. – intelectual, auditiva entre outras) até pessoas com doenças crônicas. Deve também subsidiar os graduandos acerca da aplicação da adaptação de diversas formas de atividades físicas (esportes, ginásticas, danças etc.) e ainda considerar neste emaranhado de obrigações, a possibilidade de atuação em instituições escolares e não escolares para qual esse profissional é formado.

Torna-se evidente que a EFA, enquanto disciplina ofertada na graduação em Educação Física, não é suficiente para a produção de conhecimentos voltados para Educação Inclusiva, uma vez que, ao invés de fomentar bases para pesquisas que considerem o corpo deficiente e suas possibilidades de criação e execução de movimento como objeto de estudo, se estruturou no sentido de ensinar práticas adaptadas a diferentes condições de necessidades especiais, incluindo aí as pessoas com deficiência, suscitando, então, uma reprodução aleatória destas práticas no cotidiano escolar. Esta discussão sobre a EFA será aprofundada no capítulo 2.

Em termos legislativos, ao considerar o que está explícito na Resolução CNE/ CP nº 2/2001, em seu §1º do Artigo 18, pode-se dizer que os professores estão saindo capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais pois têm em sua formação, conteúdos sobre Educação Especial, mas contraditoriamente esta não vem sendo percebida claramente pelos próprios egressos das nossas universidades.

Corroborando com esse entendimento encontrou-se uma série de estudos que têm corretamente se preocupado em ouvir os professores que atuam em escolas regulares com crianças e adolescentes com deficiência. Nestes é corriqueiro, inclusive entre os professores que tiveram alguma disciplina no campo da Educação Especial em sua formação inicial, a sensação de que ainda não estão preparados para receber este público.

Urge então a necessidades de grande parte das universidades incorporarem a perspectiva inclusiva nos seus currículos de licenciatura, mas para isso são indispensáveis debates em torno desta problemática no interior destas instituições, afim de que se supere a formação conteudista e fragmentada que se percebe hoje em dia.

É piegas pensar que a mera inclusão de uma disciplina na grade curricular trará o fomento da discussão em torno da Educação Inclusiva, ainda mais não havendo um consenso da necessidade deste debate, pois respaldadas pela lei, as universidades muitas vezes oferecem disciplinas que trazem alguns aspectos da Educação Especial com grande diversidade de foco, e desse modo, movidas talvez pela crença de que Educação Inclusiva e Educação Especial seja uma coisa só, acreditam que estão formando profissionais minimamente capacitados.

Recorre-se a Miranda (2011) para criticar esta limitação que vem ocorrendo no âmbito da formação inicial em diversas instituições formadoras, em que a oferta de uma disciplina que aborde conteúdos sobre as necessidades especiais, seja estruturada sem a preocupação de aprofundar a reflexão em torno das potencialidades e individualidades humanas, o que pode de modo contraditório, auxiliar a manutenção de práticas segregacionistas, começando por alimentar a idéia de que a inclusão se refere apenas à inserção do alunado com deficiência na escola regular.

Cabe aqui destacar que não se inclui nestas críticas as ações referentes à área da surdez, pois conforme explicitam Freitas; Moreira (2011) é neste âmbito que se encontram a maior medida de impacto, decorrente de um movimento político intenso desencadeado pela comunidade surda e simpatizantes, que pressionaram as instâncias governamentais para dar visibilidade e promoção social e educacional à Libras, culminando com a promulgação do Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e que inseriu a disciplina LIBRAS de maneira obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, além de alocar como optativa nos outros cursos de ensino superior.

Percebe-se que de um modo geral, as instituições formadoras não compreendem a inclusão como eixo de formação, deixando de fomentar um debate que se dissemine através das disciplinas ofertadas e, portanto muitas das universidades não estão conseguindo promover a articulação dos conhecimentos com o fazer pedagógico.

No que se refere à literatura, o estudo sobre a formação de professores considerando o contexto inclusivo, envolve um número significativo de autores como Freitas; Moreira (2011), Victor (2011), Martins (2011) entre outros, que destacam diversas possibilidades para o enfrentamento da problemática em torno da Formação de professores e apontam possíveis ações que poderiam ser incorporadas pelas universidades.

A composição de fóruns permanentes para discussão dos cursos de formação é posta por Freitas; Moreira (2011) como meio eficaz para promover o debate acerca da inclusão nestes cursos e a realização de propostas para as licenciaturas. Este são fundamentais inclusive para que o debate em torno da inclusão não fique restrito, como vem ocorrendo, à Educação Especial e aos profissionais que se dedicam a esta modalidade.

Victor (2011) sugere o estágio supervisionado em instituições com alunos incluídos como meio de inserir o formando nesta discussão e para articular o currículo geral e específico com as realidades da escola pública, promovendo a reflexão crítica e coletiva, como a mesma autora cita que:

(...) os professores necessitam refletir de forma crítica e cooperativa com seus pares e com profissionais externos aos ambientes de formação e escolares com o propósito de colocar à prova seus conhecimentos e concepções, os quais foram organizados pela via da teorização científica ou não, visando mudanças nas idéias naturalizadas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e suas possibilidades educacionais na escola regular (VICTOR, 2011, p. 100).

A incorporação de um estágio específico nas licenciaturas de que trata Victor (2011) pode ser a via de estreitamento da relação entre Universidades e Escolas, uma vez que nesta vivência o futuro profissional poderá visualizar o espaço em que atuará, testar suas práticas e conhecer como se processa a dinâmica de trabalho que muitas vezes fica idealizada e envolta em discursos no interior das universidades.

Esta proposta pode ser auxiliar ainda em algo que é bastante referido nas políticas de educação, como importante meio para inclusão de alunos com NEE em classes comuns de ensino regular, ou seja, na interação entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógicos especializado.

Em estudo com graduandos das licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Martins (2011) identificou a necessidade de maior relação entre o que é exposto teoricamente e a prática educativa. O público entrevistado destacou que o aprimoramento da formação necessitava: da ampliação da carga horária das disciplinas oferecidas, de maiores possibilidades de contato com escolares com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, da promoção de palestras e entrevistas com profissionais convidados, de maiores vivências e aulas práticas e

de discussões acerca de dificuldades comuns encontradas na sala de aula por aqueles que já atuam na docência e de como enfrentá-las.

Observa-se que alicerçar o debate da Educação Inclusiva na formação de professores a partir da relação teoria e prática é fundamental para concretude de ações propositivas neste âmbito. Saviani (2007) coloca que a relação teoria e prática são entendidas com base na perspectiva da lógica dialética, uma vez que o contato com a realidade e seus controversos elementos permite compreendê-la, a partir de um todo articulado formado por partes distintas.

Refere-se então que no tocante a formação para inclusão, as universidades não podem se restringir a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores como ocorre em diversas instituições, mas sim, é preciso que o professor participe deste debate e principalmente compreenda a Educação Inclusiva enquanto paradigma que se insere na busca da melhoria da qualidade do ensino em geral, e não como mera proposta que veio cobrar metodologias de ensino para as quais este não se sente preparado e que em grande parte se contradiz com as condições de trabalho a que este se depara nas escolas.

Apesar do que fora acima destacado, é interessante salientar que muitos professores e pesquisadores embora estejam no centro desta discussão, por serem sujeitos ativos dessa almejada “escola inclusiva”, mesmo que sem uma formação qualificada para este fim, classificam as inseguranças dos educadores diante desta questão como resistência docente, como pode ser observado na fala a seguir:

Quando falamos sobre Inclusão de deficientes nas escolas regulares, é comum ouvirmos as queixas dos docentes, pois não se sentem preparados para trabalhar com esse público, acreditam que é necessário ter formação de especialista, enfim, **tentam resistir** ao acolhimento dos que antes ficavam segregados do ensino regular, tendo lugar apenas na educação especial. Essa **resistência docente** nada pode contra a legislação que garante a matrícula de todo aluno no ensino regular; assim, a inclusão acontece e é motivo de grande angústia por parte de todos que trabalham nas escolas (ROMERO; SOUSA, 2008, p. 3092, **negrito nosso**).

Enfatiza-se que a experiência profissional da pesquisadora contrasta com o exposto pelas autoras, tanto na afirmativa de que os anseios dos professores se trata de uma *resistência*, quanto ao dizerem que esta resistência nada pode contra uma legislação que garante a presença de todos os alunos no ensino regular e desse modo à inclusão.

Uma legislação por si só não garante inclusão de aluno algum na escola regular, pois inserir uma pessoa com deficiência em sala não significa em momento algum proporcionar a inclusão, conforme cita o próprio documento de Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (2001) quando expõe que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças”.

A ideia de “transformação automática da escola comum em escola inclusiva” é criticada também por Sassaki (1997), quando diz que uma escola comum não se torna automaticamente uma escola inclusiva só porque admitiu alunos com deficiência em classes comuns, mas só se tornará depois que se reestruturar para atender a diversidade do novo alunado.

Quanto a chamada resistência, sugere muito mais um provável despreparo, fruto de uma formação que muitas vezes não gera qualificação adequada e que uma vez sentida e reconhecida por qualquer profissional comprometido com sua prática, provoca incertezas, desconfianças e sensação de incapacidade.

Nesse contexto, Carvalho (2004, p. 74) leva a refletir e concordar com tal entendimento ao fazer a seguinte explicação:

Em pesquisas que tenho realizado, constato, ao entrevistar os professores que em vez de má vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos. Certa vez, uma dessas colegas me disse que não gostaria que um filho seu, com diferenças significativas, tivesse como professora alguém como ela, inexperiente e, segundo seu alto conceito, incapaz.

A fim de refutar a idéia de resistência docente, cita-se ainda o estudo de Oliveira; Santos (2011) que ao refletir sobre a política de formação de professores em uma rede de ensino municipal do Estado do Pará afirmam que:

Um dado relevante é que os professores vêm demonstrando interesse em participar de formações continuadas, buscam informações para superar as dificuldades e recorrem à formação inicial para subsidiar teoricamente a sua prática pedagógica, mas a jornada (dupla ou tripla) de trabalho (...) tem sido obstáculos na participação dos profissionais da Educação nas formações (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 189.).

Desse modo, afirmar que há uma resistência dos docentes em aceitar alunos com deficiências nas escolas e colocar esta como causa maior das dificuldades à inclusão escolar, é minimizar os problemas relativos à formação de professores, as condições objetivas de nossas escolas e a má qualidade de trabalho a que estes profissionais se defrontam no Brasil.

Há sim, um grande descompasso muito entre os discursos oficiais, os textos legais e as diretrizes construídas com o que se passa no cotidiano das escolas e concordando com Glat (1998), para que a proposta escolar brasileira seja efetivamente inclusiva e para que a mesma saia verdadeiramente do papel e do imaginário, faz-se necessário criar condições especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos, de que não se dispõe por este Brasil afora, nem mesmo nos grandes centros urbanos.

Algumas contradições são observáveis e inegáveis em nosso país e é neste sentido que Sartoretto (2008) destaca como obstáculos para concretização de projetos inclusivos no Brasil:

- a falta de políticas públicas adequadas;
- o grande número de escolas sem as mínimas condições de acessibilidade;
- a falta de equipamentos e materiais didáticos indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos;
- o não funcionamento do AEE decorrente da inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais ou a utilização inadequada desses espaços;
- a inexistência de projetos sérios de formação continuada para os professores, baseados nas suas reais necessidades;
- os baixos salários dados aos professores.

Para Sartoretto (2008), todos esses fatores, dificultam a implantação de práticas inclusivas nas escolas, mas, não podem servir de pretexto ou desculpa para impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas, uma vez que muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão fazendo acontecer na sala de aula a inclusão.

Concorda-se com a autora quando diz que estes não podem ser fatores impedidores à implantação de ações inclusivas, contudo, também entende-se que tais motivos não podem estar de fora ou serem meramente citados no debate referente a esta temática, pois seria nada mais do que imputar ao professor toda a responsabilidade pela efetivação da inclusão, retirando do Governo a responsabilidade quanto ao oferecimento de condições reais para o fomento da escola inclusiva.

Também destaca-se que não é adequado utilizar exceções como regras, ou seja, se um determinado professor em determinada escola, consegue, por esforços próprios e contra todos os obstáculos, efetivar a inclusão, não significa que esta seja uma medida possível

para os demais professores, pois existem diferenças significativas de condições de trabalho docente, expressas em termos salariais, de distribuição de carga horária, deslocamento entre escolas/municípios de atuação, de rede de apoio municipais/estaduais, de participação familiar, entre outras, que irão influenciar este processo.

Além das condições de trabalho e outras já citadas, o modelo tradicional do sistema escolar é outro entrave importante para inclusão escolar de pessoas com deficiência. A esse respeito Mantoan (2003, p.54) afirma que a “escola para todos é uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar”. A autora discute a necessidade de outro modelo de organização para que a educação possa ser de fato inclusiva e cita como exemplos, a não seriação e a modificação no tempo e espaço escolar, buscando uma nova visão de homem, mundo, sociedade e educação.

Estas propostas de mudanças da atual organicidade escolar brasileira precisam ser subsidiadas por investimentos na formação profissional, na melhoria das condições de trabalho, em salários mais dignos, entre outras modificações. Dito de outra forma, é preciso que se valorize o magistério em face do papel político e social que representam esses profissionais, na construção de outro modelo escolar capaz de universalizar o acesso e garantir a permanência de todos os alunos nas escolas brasileiras. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008).

Outra contradição que necessita ser analisada e debatida, é a política de avaliação educacional aplicada no Brasil, pois ao mesmo tempo em que o Governo tenta implementar uma política nacional fundamentada no princípio da diferença e no respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, ele também implementa outra política avaliativa que padroniza essa avaliação e as expectativas de resultados dos alunos. Estes testes são distribuídos por todos os anos da educação básica, indo desde a “Provinha Brasil,” que verifica o nível de alfabetização dos estudantes na faixa etária até os oito anos, até o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que seleciona aqueles considerados aptos para ingressar nos cursos de formação superior do país.

Essa padronização do currículo escolar e dos tempos e espaços de aprendizagem, que aumentam as expectativas e as comparações avaliativas entre os alunos, conforme avançam nos anos escolares e se aproximam do ensino médio e dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, prejudica a formação desses indivíduos, bem como a garantia

de permanência e sucesso durante o processo de escolarização (SILVA; SANTIAGO; BERTONI, 2011).

Por reconhecer esse conjunto de problemas é que se compartilha das palavras de Nozi; Vitaliano (2012, p334) que referem a idéia de Glat *et al.* (2011) de que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão”, sendo necessária uma série de ações aliadas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) se materialize no sistema regular de ensino e sob condições adequadas.

Apesar de diversas leis e políticas destinadas ao fomento da perspectiva inclusiva nas escolas, Oliveira (2005) refere que o quadro em torno da política de inclusão no Brasil ocorre de maneira lenta e contraditória, com centralização no discurso político-pedagógico e não em estratégias de ação.

Alicerçado nessas análises é possível dizer que tais estratégias deveriam ter como um dos principais focos a formação de professores de disciplinas básicas, já que a criação de posturas favoráveis à inclusão e o conhecimento acerca dos métodos de ensino e avaliação é que proporcionarão uma efetiva concretização desta proposta, perpassam pela formação universitária.

A formação de professores de salas regulares, onde estes são sujeitos centrais e diretamente envolvidos no processo de inclusão educacional, deveria ser o ponto de partida para a formulação desta proposta no país, com vistas a garantir a mudança conceitual e procedimental que se conclama a partir da perspectiva inclusiva e para que este profissional esteja apto a desempenhar um ensino que corresponda às especificidades do educando, tenha ele ou não deficiências.

O próprio posicionamento de um professor frente à inclusão depende, em grande parte de sua formação, pois idéias e concepções teóricas que fundamentam as práticas deste profissional, são influenciadas por contatos prévios com o assunto, no ambiente acadêmico, dentre outras alternativas.

Após os múltiplos argumentos que ultrapassam a mera relativização do sucesso da inclusão ser atribuída ao gostar ou não do professor em atender o aluno com deficiência, ou seja, a “resistência docente,” registra-se aqui as palavras de Gorgatti; De Rose Júnior (2009), através das quais eles expressam que ainda existem muitas barreiras a serem superadas no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas do Brasil, não cabendo somente a simples promulgação de leis como garantia ao acesso de todos à escola, sendo

fundamental neste processo que os professores sejam devidamente preparados e esclarecidos sobre as possibilidades dos alunos com deficiência e que recebam todo o apoio da escola e do governo para esse fim.

Não se desqualifica em nenhum momento a importância das leis, o que seria um absurdo, visto que estas emergiram de lutas políticas travadas historicamente, e sem as quais seria impossível pensar que as modificações pró-inclusão se dariam através de alguma espécie de comoção generalizada que transformaria a sociedade e a escola em espaços realmente inclusivos. O que se quer dizer, é que somente as leis não bastam, é necessário se tornem efetivas para que ocorram as diversas mudanças para concretização da inclusão, pois ao contrário, a inclusão continuará sendo apenas uma idéia muito viável no papel, porém sem real aplicação prática. Entende-se, entretanto, que isto faz parte de um processo histórico que está em construção.

Considera-se que o desafio atual é procurar soluções para efetivar a inclusão nas escolas, sendo o passo inicial reconhecer que as condições vigentes em termos estruturais, materiais e de formação do corpo docente, entre outros aspectos, são incompatíveis com os ideais pretendidos pela escola inclusiva, e a solução, ou pelo menos, um bom início para esta, será oferecer as condições essenciais em bases sólidas e sem fragmentação.

3 O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.

Neste capítulo parte-se das definições gerais acerca da Educação Física, especificamente no âmbito escolar, para compreender o início do atendimento às pessoas com deficiência por esta área. Visa também abordar como o debate da Educação Inclusiva nos cursos de Educação Física no Brasil se organizou, partindo do levantamento do Estado da Arte referente a formação inicial em Educação Física e o paradigma da educação inclusiva, perpassando pela consolidação da disciplina Educação Física Adaptada como meio de introdução deste tema na formação superior e verificando o modo como a proposta inclusiva está organizada atualmente nas faculdades de Educação Física, estabelecendo neste meio, um comparativo com a concepção atual de formação existente no curso de graduação em Educação Física da UEPA, procedendo ainda a análise dos apontamentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA (PPP/CEDF-UEPA) diante da proposta de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

3.1 A organização histórica da disciplina Educação Física e as propostas de inclusão escolar de alunos com deficiência.

O caminho histórico percorrido pela Educação Física como componente curricular obrigatório nas escolas ajuda a compreender de que modo o eixo inclusão/exclusão vem sendo problematizado nesta disciplina na atualidade. Para tanto é necessário fazer um resgate da trajetória sócio-histórica da Educação Física brasileira, a fim de se compreender como as propostas de inclusão escolar de alunos com deficiência vêm sendo efetivadas nesta área.

Para Chicon (2008), no mundo ocidental, desconsiderando-se a antiguidade grega, a Educação Física experimentou seu auge nas últimas décadas do século XVIII e principalmente no século XIX, a partir de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação, com destaque para o continente Europeu, de onde emergiram os principais sistemas ginásticos (sistemas alemão, francês e sueco) que se configuraram como os primeiros métodos de execução da Educação Física com finalidades pedagógicas, espalhando-se paulatinamente através do mundo.

Também conforme Chicon (2008), autores como Ling (Suécia), Amorós (França) e Spiess (Alemanha) foram essenciais para a sistematização dos métodos ginásticos em seus países, pois tiveram o mérito de aliar o desenvolvimento da Ginástica (ou da Educação Física) na escola, garantindo o respeito e a consideração deste componente curricular diante dos demais. Contudo, a forma como isto se processou foi a partir do enfoque médico-higienista dado a Educação Física, no qual esta se configurou como um meio privilegiado de aprimoramento físico dos indivíduos que fortalecidos pelo exercício corporal, estariam mais aptos a contribuir com a prosperidade de suas nações por meio do trabalho na indústria emergente e da dedicação aos exércitos para proteção da Pátria.

Desse modo, uma das funções a ser desempenhada pela Educação Física no sistema educacional era o de desenvolver e fortalecer física e moralmente os sujeitos, alicerçada em um referencial biológico que “sustentava seu conteúdo de ensino, os métodos ginásticos, compostos em séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências” (CHICON, 2008, p.15). Assim a Educação Física era efetuada em sessões homogêneas de exercícios estereotipados, que possuíam um instrutor, o qual comandava estes exercícios e que era imitado precisamente pelos alunos, que repetiam mecanicamente os gestos motores demonstrados, com a mesma intensidade e ao mesmo tempo, desconsiderando-se assim as diferenças e necessidades de cada um.

Logicamente esta forma de execução das aulas de Educação Física desfavorecia a participação de crianças e jovens com deficiência, pois devido as suas condições naturais, não conseguiam acompanhar e repetir o que era estipulado como meta durante as aulas, sendo, portanto excluídos destas e enviados para um tratamento específico. Tal situação era vista como algo comum, como se pode observar nas formulações votadas no Congresso Internacional de Educação Física em Paris (1913) exposta por Soares (1994):

- 2º - Os meninos normais (ou por outra parte, os regulares físicos) serão confiados ao educador físico sob vigilância efetiva do médico inspetor.
- 3º - Entre os retardados, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico, serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta. (SOARES, 1994, p. 155).

A citação acima evidencia que o responsável pelas aulas de Educação Física somente ministrava as sessões de ginástica aos alunos que não apresentavam deficiências, e os que as possuísem eram enviados ao médico especialista, este sim, competente para aplicar-lhes a terapia entendida como necessária. Esta Educação Física radicada no pensamento médico-higienista influenciou decisivamente para que as pessoas com deficiência fossem concebidas como doentes, devendo ser afastadas do convívio em sociedade para receber atendimento adequado em instituições especiais.

No Brasil segundo Soares (1994) e Castellani Filho (1988), este pensamento médico-higienista também influenciou fortemente a construção e estruturação da nossa Educação Física, fazendo com que desde os seus primórdios esta disciplina estivesse associada à educação do físico e à saúde corporal, falando de outro modo, ela promoveria o adestramento do corpo dos trabalhadores favorecendo a melhoria de sua saúde e fortalecendo a força de trabalho, atendendo assim as diretrizes econômicas a partir do aumento da capacidade de produção. Esta idéia de tornar a nação mais sadia através da prática de exercícios físicos para que pudesse operar em favor da defesa e do desenvolvimento do país, trazia imbricada a idéia de formação de corpos perfeitos.

Para Castellani Filho (1988), a Educação Física também esteve ligada ao conceito de eugenia da população, enfatizando a idéia de que as melhorias físicas e morais promovidas por esta disciplina iriam contribuir para melhoria das futuras gerações.

Góis Junior; Garcia (2011) explicam que o termo *eugenia* define-se como boa procriação, mas que no campo da Educação Física é utilizado recorrentemente de forma equivocada, como sinônimo de *higienismo*. Diferenciando ambos os termos, os autores

explicam que enquanto o *higienismo* tinha como objetivo identificar os procedimentos e hábitos individuais e coletivos para a manutenção da saúde, perpassando pela prevenção e controle da proliferação de doenças, o objetivo da *eugenia*, termo alçado por Francis Galton em 1883, era o de estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos.

Seus defensores explicitavam a necessidade de melhorar as qualidades naturais dos homens através de medidas profiláticas como a conscientização e educação dos indivíduos para os princípios eugênicos, entendida como eugenia positiva, e também através da eugenia negativa, que se dividia em três ramos: esterilização (impedimento de procriação através de procedimentos cirúrgicos), segregação (isolamento provisório ou perpétuo dos chamados incapazes, para que não pudessem viver em sociedade), e regulamentação dos casamentos (que daria ao médico, através do exame pré-nupcial, o poder de veto em relação a um matrimônio considerado não sadio). Góis Junior; Garcia (2011) afirmam que no Brasil:

Embora eugenia, para os higienistas brasileiros do início do século XX, fosse sinônimo de eugenia da raça, temos que perceber que o termo raça não poderia se referir à etnia pura no Brasil, mas sim, às características físicas e mentais como um todo; (...) embora não possamos descartar a existência de uma política de embranquecimento da raça em um contexto mais amplo (...) os eugenistas citavam os deficientes mentais e os deficientes físicos como os grupos que deveriam ser excluídos do processo natural de procriação. Desse modo, para eles, a raça humana seria aprimorada (GÓIS JUNIOR; GARCIA, 2011, P. 248)

Por mais absurda que a idéia de esterilização de deficientes pareça na atualidade, ela era sugerida por estudiosos nos anos 30/40 como uma alternativa ao afastamento definitivo destas pessoas do convívio social, isto sim, considerado um tratamento desumano. Faz-se muito interessante observar as palavras do professor catedrático de Anatomia, Fisiologia e Higiene Aplicada da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, Waldemar Areno, transcritas pela revista *Educação Physica* em 1941 e citadas por Góis Junior; Garcia (2011) quanto à esterilização:

(...) se à sociedade cabe a missão de melhorar as condições dos deficientes, a segregação temporária seria, num prazo certo, ainda razoável, porém, a segregação definitiva antes merecia ser substituída pela esterilização (...). A esterilização consiste em um processo cirúrgico simples e inofensivo, no homem a ligação dos canais deferentes, e na mulher, das trompas de Falópio. Impedindo no homem a fecundação e na mulher a concepção, **essa medida, não sendo de qualquer forma nociva, permite aos indivíduos a continuação das atividades sexuais, excluindo-lhes somente o direito que lhes era facultado, de disseminar**

o mal, de produzir seres inúteis à sociedade. (ARENO, 1941, p.40-1, grifo nosso).

Os grifos acima evidenciam que a defesa da esterilização feita pelos eugenistas, era consequência do entendimento do deficiente como um ser que não tinha utilidade na sociedade e que por isso sua existência era sofrida, daí este procedimento ser um meio eficaz de prevenção contra a “produção de outros inúteis” (os filhos dos deficientes) e também como uma alternativa para evitar aquilo que era incurável, mas que não poderia mais existir, ou seja, era uma medida profilática contra a perpetuação de descendentes hereditariamente doentes, os quais teriam uma vida indigna, assim como seus pais.

Betti (1991) afirma que o principal centro divulgador da função eugênica da Educação Física no Brasil era exatamente a principal instituição formadora de professores desta disciplina no país à época, a Escola de Educação Física do Exército, o que para Chicon (2008) deixa claro que se os professores de Educação Física eram formados sob esta concepção, estes a traziam para as suas aulas, não promovendo a participação de alunos com necessidades especiais, deixando-os à margem.

Para Góis Junior; Garcia (2011) a incorporação do discurso pró-eugenia por alguns pesquisadores da Educação Física era uma tentativa de provar que a Educação Física tinha grande utilidade para a sociedade, como um meio de desenvolvimento educacional da juventude. Procurava-se legitimar esta área atrelando-a uma teoria científica que possuía considerável número de defensores nas décadas de 1930 e 1940, tentando de qualquer forma a valorização e a aceitação da atividade física pela sociedade brasileira.

Se pensar de forma paralela, a defesa da relevância das aulas de Educação Física em muitas escolas deste país, até hoje ainda se dá envolta em um discurso permeado de componentes eugênicos, como a busca por corpos bonitos, atléticos e saudáveis, semelhante àqueles veiculados diariamente pelas mídias. Parece muito mais fácil justificar a necessidade de se ter esta disciplina no currículo escolar, quando ela está atrelada aos seus fatores biológicos e técnicos, do que aos culturais, sociais e afetivos. Falando de outro modo, parece bem mais importante mostrar aos discentes os benefícios físicos que a prática de exercícios pode lhes proporcionar no âmbito da qualidade de vida, do combate às doenças e na estética, do que lhes inteirar da historicidade das práticas vivenciadas nas aulas, construídas por diversos grupos, sendo portanto, direito de todos, independentemente de quaisquer limitações e condições restritivas que se possa ter.

Retornando à história, pode-se dizer que a incorporação do discurso eugênico pela área da Educação Física no Brasil viria a conjugar com a organização e sistematização desta área, com a publicação de periódicos, com a criação de escolas de nível superior e com o aumento da frequência de aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, fazendo com que a Educação Física congregasse a difusão de aspectos como a manutenção de hábitos higiênicos e de cuidados com o corpo, os quais deveriam atingir a maioria da população, aprimorando a saúde e promovendo a regeneração racial, elemento considerado impreterível para a formação de uma “*cultura brasileira*” (GÓIS JUNIOR; GARCIA, 2011).

Desse modo, como refere Chicon (2008, p.23) o modelo de Educação Física que se tinha no Brasil não favoreceu a inclusão, pois era voltado “predominantemente para o fazer, com uma concepção de homem/corpo orientada pela eugeniização da raça, numa perspectiva biológica, a histórica, acrítica, seguindo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”.

Ressalta-se, contudo, que não só a Educação Física, mas a escola como um todo inviabilizava a inclusão educacional de estudantes com deficiência, pois a busca pela homogeneização de resultados fazia parte do sistema escolar e a Educação Física enquanto componente deste sistema não estava alheia a tentativa da padronização dos estudantes e a exclusão daqueles que não conseguiam acompanhar os resultados da maioria.

Nas décadas de 50, 60, 70, e início de 80, sob a concepção Tecnicista aliada ao militarismo, foi introduzido no Brasil o método Desportivo Generalizado, incorporando o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física que até então tinham a ginástica como conteúdo predominante (BETTI, 1991).

É importante destacar que o esporte foi usado largamente pela Ditadura Militar como meio de desviar a atenção dos abusos cometidos por esse governo, nesse período e para camuflar as frustrações do povo diante de suas mazelas cotidianas, a partir da apologia do fanatismo e também do civismo à pátria. Assim, nas aulas de Educação Física, era essencial priorizar o ensino de técnicas esportivas, contemplando o aluno mais habilidoso em detrimento dos demais e desse modo, a Educação Física auxiliava o plano desportivo idealizado pelo Governo cunhado sob um “modelo piramidal”, no qual a escola seria o celeiro de novos talentos esportivos, projetando alunos-atletas que mais tarde formariam as seleções nacionais. Portanto, a maior meta desse modelo era fortalecer cada vez mais a imagem do país através do desempenho dos seus esportistas.

Esta valorização excessiva do desempenho como único objetivo da Educação Física trouxe no final da década de 70, a necessidade de se discutir mudanças nesta área, com o intuito de romper com o modelo desportivo. Surgiram então movimentos renovadores, dentre os quais se destacam as abordagens pedagógicas conhecidas como Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Saúde Renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (DARIDO, 2004, apud, RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Embora não aponte claramente propostas inclusivas, estes movimentos renovadores tiveram preocupação em fomentar uma Educação Física dirigida a todos, evidenciando a não exclusão, conforme explana o quadro 04 retirado de Rechineli; Porto; Moreira (2008, p. 304/305) exposto abaixo:

Quadro 4 - Abordagens da educação Física e propostas inclusivas.

ABORDAGENS	FINALIDADE	TEMÁTICA PRINCIPAL	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIA	PROPOSTAS INCLUSIVAS
Militar e Higienista	Selecionar indivíduos fisicamente perfeitos	Obediência e a disciplina, aspecto eugenista.	Totalmente prática, fortalecimento do físico, hábitos de higiene e saúde	Não possui
Tecnicista	Tornar a nação formadora de atletas olímpicos servindo como exemplo incentivo à população	Descoberta de talentos esportivos que pudessem representar o país em competições internacionais	Rendimento, seleção dos mais habilidosos, aptidão física, procedimentos pedagógicos diretivos	Não possui
Desenvolvimentista	Fundamentar o trabalho nos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem e a interação entre eles	Habilidade motora, aprendizagem do movimento, aprendizagem por meio do movimento	Privilegia a aprendizagem do movimento através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade das tarefas	Possui
Construtivista	Construir o conhecimento	Cultura popular; jogo; lúdico	Resgatar o conhecimento do aluno; solucionar problemas	Possui
Sistêmica	Enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática	Educação física como sistema hierárquico e aberto que sofre influências	Princípio da não exclusão e diversidade propõe vivências nas atividades esportivas, rítmicas e expressivas	Possui
Crítico-Superadora	Transformar a sociedade	Cultura corporal; visão histórica	Tematização a partir dos conteúdos da Educação Física	Possui
Saúde renovada	Melhorar a saúde da cultura corporal	Diversidade; pluralidade; história cultural da ginástica, lutas, danças, jogos e esportes	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Possui
PCN	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento	Estilo de vida ativo; conhecimentos; exercícios físicos	Movimentação e incentivo para a adesão de um estilo de vida ativo	Possui
Motricidade Humana	Perceber, conhecer e viver o corpo integralmente considerando o contexto do mundo/vida	Respeita o ser humano total, em sua complexidade		Possui

Fonte: Rechineli; Porto; Moreira (2008, p. 304/305)

Tais abordagens foram importantes para alavancar os debates em torno desta temática, oportunizando a abertura de novos campos de trabalho e pesquisas, pois a própria área da

Educação Física já desenvolvia ações com pessoas com deficiência no Brasil, com destaque para seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de esportes adaptados desde os anos 70 (CARMO, 2001), e mesmo, já possuía pesquisas neste âmbito, pois os primeiros trabalhos a fazer referência ao ensino de Educação Física para pessoas com deficiência são de Inezil Pena Marinho ainda no ano de 1946, com a publicação na Revista Integração dos artigos “Psicologia aplicada à atividade física dos surdos-mudos”, “Psicologia aplicada à atividade física dos débeis mentais” e “A Educação Física dos portadores de defeitos físicos” (NABEIRO, 1989 *apud* SILVA; DRIGO, 2012).

Contudo Kokubun (2003) *apud* Borella (2010) destaca que foi após a abertura política vivenciada no país no final dos anos 1980 que a produção científica na área da Educação Física se iniciou, acompanhando o que segundo Vitaliano (2007) ocorreu em todo o campo da educação, que teve nos anos 80 um momento chave no fomento de reflexões acerca do ensino superior, suscitadas por órgãos como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) entre outras. Foi nesta época que se desencadeou um aumento nas produções relativas a inclusão de pessoas com deficiência, tanto na área da Educação quanto da Educação Física.

No campo específico da Educação Física, os anos 80 viram emergir debates ocorridos em congressos e fóruns entre outros eventos da área, em que se discutia esta temática, além da ampliação de produções científicas publicadas em periódicos e em obras acadêmicas. Neste sentido, Carmo (2001) exemplifica diversos avanços na área da Educação Física relacionada à inclusão de pessoas com deficiência como: a fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), a criação de um GT nos Congressos do CBCE que permanentemente se dedica ao estudo da Educação Física inclusiva, a introdução de várias linhas de pesquisas nos Programas de Mestrados e Doutorado no Brasil, tanto em Educação quanto em Educação Física, o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro e as grandes conquistas dos atletas nas últimas Paraolimpíadas.

Nos anos 90, a Educação e a Educação Física seguiram aprofundando o debate inclusivo, motivadas por ações internacionais e nacionais já discutidas neste trabalho, destacando que para Borella (2010), em nossa área, um grande marco que possibilitou tratar a questão da diferença em uma perspectiva de mudança foi a produção intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física, formulada por um grupo autodenominado Coletivo de Autores, pois este livro, ao apresentar à comunidade acadêmica da Educação Física a

pedagogia Crítico-Superadora, sustentada pela pedagogia histórica-crítica de Saviani (2007), propôs, entre outras indicações, que as aulas de Educação Física na escola deveriam partir de uma tematização dos conteúdos da cultura corporal (jogos, esportes, danças, ginásticas) e relacioná-los com os múltiplos problemas sociais e políticos existentes, com vistas a contribuir para que o aluno reflita criticamente a sua realidade e a que está em seu entorno.

Desse modo, para Borella (2010), ao se comprometer com a reflexão crítica sobre os problemas sociais, esta proposta fomenta o debate relativo as situações de preconceito, a questão da deficiência e da diferença, superando a histórica relação da Educação Física com o paradigma da aptidão física. É inegável a contribuição da Crítico-Superadora na aproximação da Educação Física com o paradigma da inclusão, apesar de este não ser o enfoque maior da mesma.

É na década de 2000 que diversos autores brasileiros da área da Educação Física, que já vinham fazendo a interface com o paradigma da inclusão escolar, popularizaram seus estudos através de diversos espaços de divulgação, com destaque para Carmo(2001); Cidade; Freitas (2002); Aguiar; Duarte (2005), Chicon (2005), Soler (2009), Silva; Souza; Seabra Júnio; Araújo (2008) e Gorgatti; Rose Júnior (2009), utilizados também neste estudo.

Estes estudos e pesquisas procuram não só apresentar os conceitos, o histórico e a discussão específica da área, mas também aproximaram o diálogo entre o existente na teoria e nas leis e as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no Brasil, em seu cotidiano escolar, diante da inclusão. Desse modo, evidenciou-se as problemáticas de cunho pedagógico, conceitual, estrutural e de formação, que limitam as ações pedagógicas frente ao trabalho com alunos com deficiências, realizado no mesmo espaço com os demais discentes.

Pode-se observar assim, que apesar de historicamente o conhecimento veiculado pela Educação Física ter se edificado sob os ideais de corpo saudável e perfeição física, constituindo-se muitas vezes em uma prática excludente, felizmente, conforme Carmo (2001), os ideários perversos da aptidão física e da máxima: *mens sana in corpore sano*, cederam lugar a outra concepção de homem, corpo e movimento.

É fato que a Educação Física na atualidade vem tentando romper com concepções ultrapassadas e assumir o papel social de contribuir junto a outras áreas do conhecimento, com a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente conscientes, colaborando para a formação de uma sociedade mais justa, mais igualitária e menos excludente. Contudo, isto não é uma fácil tarefa principalmente quando se nota ainda uma forte identidade da área da

Educação Física com os saberes biológicos e esportivos, em detrimento dos saberes das ciências humanas e sociais, como refere Soares (2010, p. 30):

A própria história da EF revela a ausência no trato pedagógico de parâmetros teórico-metodológicos. A inserção da EF na sociedade e na escola se dá via influências médicas e militares, principalmente, o que a afasta de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais, sustentando o campo nas áreas biológicas e da saúde.

Refletindo ainda sobre a relação esporte e escola, Carmo (2001) afirma que se nas práticas esportivas paraolímpicas os avanços são notórios e apoiados em conquistas, o mesmo não ocorre no âmbito escolar, onde ainda há um caminho longo a ser percorrido para que o ideal de uma Educação Física inclusiva se concretize no interior de nossas escolas.

A partir desta observação e baseada em vivência própria como professora de Educação Física escolar destaca três fatos que dificultam a concretização da proposta inclusiva nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras:

- Como primeiro, cita-se que ainda é forte a identificação do componente escolar Educação Física com a cultura competitiva. Resgatando a história desta disciplina, observa-se que ao longo dos anos, houve um esforço grande dos profissionais da área em formalizar a identidade de seus conteúdos, bem como dos objetivos gerais a serem alcançados por esta disciplina (BRACHT, 1999). Atualmente tem se concretizado a idéia (reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da área) de que jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas são os próprios conteúdos da Educação Física, e que a oferta desta disciplina nas escolas visa proporcionar aos estudantes acesso à cultura corporal de movimento, aumentando seu repertório motor, facilitando a execução de habilidades básicas de movimento e proporcionando a aquisição de conhecimentos acerca das dimensões biológicas, comportamentais e socioculturais do ser humano.

Assim, busca-se extinguir a identificação da Educação Física como disciplina acrítica, essencialmente prática e esportivista que favorece a exclusão devido à ênfase na aptidão física. Contudo, isto ainda não é uma realidade nas aulas de Educação Física em muitas escolas no Brasil.

Extinguir esta identificação da Educação Física com a cultura competitiva é algo difícil, especialmente se observarmos que esta cultura é vivenciada nas escolas, em momentos em que os estudantes competem entre salas, como ocorre nos Jogos Internos promovidos todos os anos pela maioria das escolas, e em momentos em que os professores se dedicam a

treinar equipes desportivas de uma escola, para participação destas em competições entre estabelecimentos educacionais, como ocorre em âmbito regional durante os Jogos Estudantis Paraenses (JEPS) ou ainda, em âmbito nacional, durante as Olimpíadas da Juventude. Chama atenção o fato de que o reconhecimento dado tanto à disciplina como para quem a ministra, é maior tanto quanto maior for o sucesso do professor e das equipes nestes momentos de competição esportiva.

A promoção de outras atividades extras, imputadas à Educação Física é também analisada por Melo (2006, p.188):

Historicamente as ações extensionistas, como jogos escolares, organização de festas e desfiles comemorativos, por exemplo, têm garantido a presença da Educação Física na escola, mas mostram-se insuficientes para consolidá-la como um verdadeiro componente curricular.

Esta condição tem íntima relação com o fato de que a formação em Educação Física, por muitos anos, também promoveu a adoção de práticas que não favoreceram a inclusão. Tem-se no histórico recente de formação, a figura do professor-atleta, que passava por extensos testes físicos para conseguir cursar Educação Física, e cuja formação estava ligada ao âmbito esportivo e não ao processo de escolarização, na qual as aulas eram praticamente sessões de treinamento, pautadas no saber-fazer e não no saber-ensinar, e onde homens e mulheres nem sempre tinham o direito de frequentar as mesmas disciplinas.

Tais circunstâncias são observáveis inclusive no curso de Educação Física da UEPA que, com fundação em plena ditadura militar e auge do esporte, adotou como forma de exame para ingressar na instituição, provas práticas e de aptidão morfofisiológicas, além de provas teóricas. Este curso tinha em sua estrutura curricular, supremacia da área biológica (ofertava disciplinas como Anatomia, Biologia, Higiene, Cinesiologia entre outras) e de disciplinas com aprofundamento das técnicas desportivas (exemplo: atletismo I e II, ginástica, natação I e II, entre outras) com pouquíssimo enfoque pedagógico, possuindo ainda, algumas disciplinas optativas que só possibilitavam inscrição de pessoas do sexo masculino tais como o Karatê, o Judô e o Futebol de Salão (SANTOS, 1985).

Professores com esta formação, logicamente reproduziram/reproduzem tal concepção nas escolas em que atuavam/atuam, fazendo com que também em suas aulas fossem/sejam reproduzidas técnicas de diferentes esportes, enfatizando a competição e promovendo a exclusão. Sabe-se que ainda existem docentes que promovem a exclusão, ao orientar suas aulas como uma espécie de passatempo, em que o professor “joga a bola” para que os estudantes

realizem a prática que bem entenderem, sendo este o objetivo final deste conteúdo escolar (destaca-se aqui como experiência própria que “estudei” com professores que adotavam este formato de aula em praticamente todos os momentos de meu ensino fundamental e médio). Nesse sentido Melo (2006, p.189) explica que:

As aprendizagens decorrentes das práticas pedagógicas da Educação Física devem ampliar a compreensão dos alunos em relação às práticas corporais e à sua própria cultura de movimento. Assim, tenho me questionado com muita frequência sobre o que se aprende nas aulas de Educação Física, e os pensamentos me conduzem para algumas conclusões desalentadoras, pois pouco se ensina nas aulas e, em consequência, quase nada se aprende. Ora, nem o futebol e a queimada, duas práticas recorrentes na Educação Física escolar são ensinadas, pois os alunos já chegam à escola com esses conteúdos aprendidos.

Nestas aulas, em que nada se aprende, visto que meramente os alunos realizam práticas aleatórias conforme suas vontades, são normais visualizar a exclusão, uma vez que o espaço central da quadra ou outro local onde a aula esteja ocorrendo, fica permeado por estudantes do sexo masculino que frequentemente executam a prática do futebol, e os cantos reservados às alunas, que passam o tempo das aulas rebatendo bolas, correndo, ou ainda sentados, conversando, esperando seu término. Nestas aulas de Educação Física, em nenhuma ocasião há espaço para inclusão dos alunos com deficiência.

Silva; Sousa; Vidal (2008) explicitam que, dependendo da forma de conceber a Educação Física, não é difícil legitimar a exclusão de alunos de determinadas atividades, sejam eles com necessidades especiais ou não. Tais autores afirmam ainda que:

Não podemos negar que ainda é realidade, em algumas escolas, aulas de Educação Física separadas por turmas, tendo como parâmetros o sexo e o nível de habilidade motora, demonstrando, nitidamente, a bagagem histórica, cultural, social e educativa que nos acompanha e que, historicamente, deve ter acompanhado nossos antecessores. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p131)

Faz-se, portanto necessário que a Educação Física se desgarre das perspectivas tradicionais que enfocam o rendimento físico e técnico dos educandos, pois para que seja possível a inclusão de alunos com deficiência na escola, é imprescindível avançar nas perspectivas mais progressistas de ensino. Contudo, nesse campo ainda não é possível dizer que alguma perspectiva se refere e analise com profundidade a inserção desses alunos nas

aulas, apesar de algumas propostas como a Crítico-Superadora, considerarem os mecanismos de exclusão normalmente presentes nesta disciplina escolar, como já foi dito.

É imperativo que se organize uma nova forma de articular os conteúdos da Educação Física para que esta disciplina não mantenha um padrão essencialmente técnico e que sua presença na escola não esteja justificada somente por seus benefícios físicos ou ainda, por conquistas esportivas. Isto perpassa por repensar os objetivos, métodos, funções sociais, tempo, espaço e conhecimento, para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, o que logicamente dependerá de esforços e profunda análise da conjuntura atual desta disciplina, por parte de professores e pesquisadores em Educação Física.

- O segundo fato destacado e que está intrinsecamente relacionado à adoção de práticas tradicionais nas aulas de Educação Física escolar, diz respeito às condições objetivas da escola brasileira, especialmente as públicas, na qual persiste uma histórica situação de desvalorização da disciplina Educação Física, retratada na carência de materiais didáticos, espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes, carga horária não apropriada para o trabalho da disciplina e o excesso de alunos em uma mesma turma, sendo este último, um problema comum a todas as disciplinas escolares.

Entende-se que tal situação se dá pela valorização da razão em detrimento do corpo, herança de uma concepção cartesiana de ser humano, que sugere uma visão fragmentada e reducionista deste ser e que ainda contamina o sistema de ensino.

Se pensar que a Educação Física como disciplina escolar bem como as outras, deve oferecer condições iguais para que todos os alunos tenham acesso pleno a seus conteúdos, como afirmam Aguiar; Duarte (2005) deve-se também exigir que esta disciplina, como as demais, tenham condições mínimas necessárias ao seu desenvolvimento.

Analisando cada condição aqui apontadas como entrave à inclusão nas aulas de Educação Física escolar, quer sejam: espaços físicos inadequados/ inexistentes, carência de materiais didáticos, carga horária inapropriada e o excesso de alunos em uma mesma turma, discorre-se na sequência sobre cada, iniciando pela condição “espaço”.

Em termos de “espaço”, enquanto as demais disciplinas possuem a sala de aula, delimitadas com paredes, teto e piso, com iluminação e ventilação adequadas (ainda que nem todas as vezes isto seja verdade), para que neste ambiente sejam ministradas aulas de português, matemática entre outros saberes, as “quadras de aula” que seriam fundamentais para a prática da Educação Física, são artigos de luxo em nossas escolas. No Pará, por

exemplo, como anteriormente já exposto, as quadras são inexistentes em 90% das escolas como mostra o Censo escolar INEP 2011, ou seja, em quase todas as escolas do Estado estes espaços não existem. Importante salientar aqui que não se está definindo a quadra como único espaço da Educação Física na escola, mas sim, inegavelmente, como um espaço importante para execução de aulas desta disciplina.

Esta dura realidade traduzida em dados estatísticos lembra uma frase de Freire (1989) que pode ser encontrada em Damazio; Silva (2008), no qual o autor afirma que os espaços destinados por lei (naquela época a LDB 5.692/71 e o Decreto 69.450/71) para as aulas de Educação Física nas escolas, não permitiriam que uma criança desse um giro com os braços abertos. De fato até hoje, as crianças não podem dar um giro com os braços abertos nos espaços reservados às aulas de Educação Física, pois conforme já visto, no Pará, eles simplesmente inexistem na maioria dos estabelecimentos educacionais.

Essa distribuição inadequada do espaço físico, que não é um problema específico deste Estado, mas que ocorre em todo o Brasil surge logo na construção de uma unidade escolar, onde não figura entre as prioridades, a alocação de espaço próprio para as aulas de Educação Física (BATISTA, 2003, *apud* SEBASTIÃO; FREIRE, 2009). No que se refere às quadras existentes, há de se considerar ainda variantes marcantes como o material do piso (cimento, areia, tacos), se ela possui cobertura ou não, ou ainda, se ela fica dentro ou fora do prédio escolar.

O acesso a estes espaços é mais uma face do mesmo problema e neste sentido Toscano, *et al* (2012) afirmam que a falta de estrutura física capaz de possibilitar acessibilidade àqueles caracterizados como deficientes físicos e visuais, se configura como empecilho adicional à participação do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, visto que as quadras corriqueiramente não apresentam estrutura física capaz de garantir o deslocamento da cadeira de rodas, por exemplo. Ainda com relação a esse item, observa-se que estes nem sempre existem, quando existem podem não estar em boas condições, quando estão em boas condições podem não ter rampas, caminhos planejados ou outras condições de acessibilidade necessárias.

Damazio; Silva (2008) ressaltam em uma assertiva datada de 2008, mas que permanece atual, de que não há clareza acerca da delimitação espacial para aulas de Educação Física nos documentos oficiais, evidenciando dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

Refletindo sobre os materiais didáticos, é importante salientar que na Educação Física estes merecem uma atenção destacada, devido às especificidades existentes nas aulas. Os materiais desta disciplina englobam bolas, cordas, bambolês, elásticos, bastões entre outros, os quais devem ser diversificados quanto ao peso, tipo, cor e tamanho, em face de variedade de práticas (esportes e lutas, por exemplo, requerem obrigatoriamente o uso de materiais específicos) bem como de diversas faixas etárias que existem nas escolas. Contudo, é corriqueiro que as escolas pouco ou nenhum material didático disponham para a prática da Educação Física. Desse modo, é quase um devaneio pensar em materiais específicos para pessoas com deficiência.

Em trabalho desenvolvido por Sebastião; Freire (2009), as autoras referem que uma forma de contornar o problema, seria a utilização de materiais alternativos, devido à ausência dos materiais, falta de diversidade ou reduzida quantidade disponível para as aulas de Educação Física, colocando em evidência a preocupação dos professores em garantir uma aula com estímulos variados.

Desconsiderando a aula em que haja um planejamento prévio relacionado ao envolvimento dos alunos na construção dos materiais, identifica-se como equivoco o professor de Educação Física adaptar recursos materiais para efetivar seu trabalho, pois deve vir justamente desse profissional a exigência de condições adequadas de trabalho, bem como a negativa de exceção de suas atividades laborais diante de instituições que não lhes ofereçam as mínimas possibilidades para seus afazeres. Infelizmente, este “estímulo para a adaptação” vem desde a formação, evidenciado nas falas dos professores durante a graduação.

Neste sentido, concorda-se com Lopes; Valdés (2003) quando afirmam que os professores de Educação Física precisam ter uma postura mais firme e mais profissional diante das más condições físicas e materiais e da conseqüente “desimportância” dada a disciplina Educação Física na escola. Entende-se que, o problema da adaptação está no fato de que, uma vez lançado mão da mesma, fixe-se a impressão de que sempre as falhas administrativas (sim, porque a não existência de materiais didáticos em uma escola é um problema administrativo) poderão ser supridas a partir de iniciativas do professor, concorrendo para protelar o investimento que deveria ser feito nesta área, que de modo contrário, poderia ser acelerado caso houvesse uma postura de cobrança e não de convivência com essa situação.

Tomando agora a discussão com foco na problemática referente a carga horária inapropriada, observa-se que desde 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e

Bases para a Educação (LDB – Lei 9.394/1996), não há mais determinação de carga horária das disciplinas e a escola é que elabora seu projeto pedagógico e define a carga horária de cada uma delas. Normalmente a Educação Física possui um total de duas horas semanais, ou seja uma carga horária mínima.

Esta reduzida carga horária é entrave tanto para as aulas práticas, especialmente porque os alunos muitas vezes devem se deslocar até determinado espaço, quanto para as aulas teóricas, em que o tempo para reflexões fica muito limitado. Com referência a esse assunto, Silva; Santiago; Bertoni (2011) comentam que as atividades de reflexões e debates após o conteúdo ministrado ficam prejudicadas:

(...) pois são nelas, geralmente, que a compreensão do real passa do plano concreto (empírico imediato) para o concreto pensado (empírico pensado), passando pela mediação da abstração e apropriação coletiva do conhecimento. Em outras palavras, é quando ocorrem os saltos qualitativos e o desenvolvimento dos alunos. (SILVA; SANTIAGO; BERTONI, 2011, p. 150)

Costa (2009) explicita que não obstante esta carga horária ser pequena, ela às vezes é dividida em uma aula em um dia e outra em outro dia em uma mesma semana, minimizando cada vez mais os momentos de reflexão. Este autor em trabalho que ouviu alunos com deficiência visual inclusos no sistema educacional de ensino de um determinado município, afirma que para os alunos com deficiência, esta prática é um dos motivos de exclusão como pode ser verificado na fala de um participante da pesquisa: “(...) o problema é que é uma aula só também de Educação Física em dois dias, quinta a 1ª aula e de sexta a 5ª aula, então isso já dificulta muito pra mim (...)” (COSTA, 2009, p. 894).

No bojo desta discussão, há que se destacar ainda o fato da disciplina Educação Física ser trabalhada, especialmente no ensino médio, no contra-turno escolar, o que gera muitas vezes a desistência do aluno com deficiência em participar das mesmas devido às dificuldades encontradas. Esta desistência é apresentada sob forma de dispensa, visto que somente nesta disciplina, corroborada pela legislação, existe a possibilidades de não participar das aulas, como explicita a Lei no 9.394/1996 alterada pelo decreto lei nº 10.793/ 2003:

§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

(LEI Nº 9.394/1996 ALTERADA PELO DECRETO LEI Nº 10.793/2003).

Para Rodrigues (2003) a “dispensa” das aulas é usada por alunos com deficiência, devido suas naturais dificuldades em participar das mesmas, o que chega a ser um absurdo, pois conforme cita o autor, quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa, a solução se relaciona a intensificar as suas oportunidades de aprendizagem e não dispensá-lo da disciplina.

Ainda para Rodrigues (2003) a dispensa surge, por regra, sem que o professor seja consultado, sem que sejam estudadas outras hipóteses e frequentemente com algum alívio do docente que se sente pouco capaz de incluir o aluno deficiente, pela limitação dos recursos disponíveis, somada à formação que dispõe para dar resposta ao caso.

Com relação ao excesso de alunos em uma mesma turma, este é um problema enfrentado em todas as disciplinas escolares, mas ousa-se dizer que na Educação Física esta condição é mais precária, pois a ela se agregam as demais condições aqui expostas, enfrentadas cotidianamente pelos professores deste componente escolar.

Para Junqueira; Bacciotti (2012) a quantidade de alunos por salas é um entrave considerável, já que os alunos com deficiências requerem uma atenção maior e um maior cuidado devido suas limitações. Sendo assim, para que se consiga a participação desse segmento de alunos, facilitando seu convívio social com os demais, garantindo sua condição de aprendizado e formação, o professor deve adaptar conteúdos e utilizar metodologias diversificadas e capazes de atender um público de 30 a 40 crianças/adolescentes em duas horas semanais de aulas, com pouco ou sem material didático disponível e ainda, sem que se tenha um espaço adequado, é uma tarefa quase impossível.

Observa-se então que melhorar as condições desiguais de estrutura com as quais a Educação Física se defronta nas escolas, é imprescindível e com relação a estas condições, concorda-se com Costa (2010, p.890) quando afirma que “a promoção de uma escola inclusiva, em especial ao nos referirmos à cultura, ao esporte e ao lazer, se faz com estrutura educacional adequada, sem barreiras atitudinais, sociais, arquitetônicas que possam impedir o acesso dos (as) deficientes ao espaço escolar”.

Todas estas condições, presentes na realidade de grande parte das escolas paraenses/brasileiras, são fatores complicadores que dependem de investimento financeiro por parte dos governos e de um novo olhar acerca da disciplina Educação Física, para serem

resolvidas. Isto será viabilizado mais facilmente conforme o próprio professor, atuante na escola, repensar suas condições de trabalho e sua postura em face de tais circunstâncias.

- Como terceiro fator, além do componente Educação Física e das condições objetivas da escola, aponta-se como entrave à plena execução da proposta inclusiva no âmbito da Educação Física escolar a partir de observação pessoal, a formação inicial do professor de Educação Física, onde se identifica descontentamentos pertinentes à preparação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Educação Física para atuação dos futuros profissionais diante da perspectiva escolar inclusiva.

Para Chicon (2008) a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física está intimamente relacionada ao preparo profissional dos professores, uma vez que por esta preparação se evidencia a concepção de ser humano que se quer formar e se fomenta a discussão entorno da aceitação e promoção da diversidade humana como meio de conquista de uma sociedade inclusiva, sendo estes fatores que irão orientar os aspectos procedimentais como meios para atingir os objetivos durante as aulas, ou seja, a metodologia escolhida e os procedimentos didáticos.

De igual modo, a experiência promovida na formação com relação a assuntos e vivências em torno da diversidade, deficiência e inclusão, favorece ao professor, a adoção de um perfil mais partidário ao modelo inclusivo e culmina com a aplicação de métodos e estratégias didáticas que se preocupem em fomentar a inclusão no dia a dia escolar.

Apesar de tais evidências, é incrivelmente recorrente a alegação de que os docentes de Educação Física não se sentem preparados para promover a participação de alunos com deficiência nas atividades escolares devido a falhas em sua formação, como se pode observar nos estudos de diversos autores como Lopes, Valdés (2003); Silva; Santiago; Bertoni (2011); Aguiar; Duarte (2005); Cidade; Freitas, (2002); Gorgatti; Rose Júnior (2009); Costa, (2010); Borella (2010), entre outros.

Paralelamente à sensação de despreparo vivenciada pelos próprios professores, há a insatisfação sentida pelos alunos com deficiência, como se pode depreender através das constatações retiradas junto a estudantes deficientes visuais, conforme Costa (2010) em que estes demonstraram o quanto estão descontentes com o tratamento que os(as) docentes de Educação Física os dispensam, no sentido de não participarem das atividades físicas nas aulas, nos eventos esportivos e nos eventos de lazer, planejados nas escolas pelos profissionais que ministram aulas desse componente curricular.

Há de se destacar aqui, que inversamente ao que se propaga em alguns segmentos escolares, de que as pessoas deficientes não estão estimuladas a participar das aulas de Educação Física e das atividades físicas esportivas e de lazer, essa premissa não se configura, pois ao contrário, os (as) estudantes deficientes visuais incluídos no ensino regular, ouvidos por Costa (2010), são unânimes em dizer que gostariam muito de poder participar desse conjunto de atividades físicas junto a seus colegas de sala. O autor enfoca ainda que nenhum dos (as) estudantes com deficiência visual entrevistados (as) e/ou observados (as) em campo em sua pesquisa quer estudar em salas especiais. Ao contrário, todos insistem em se manter no ensino regular.

Este entusiasmo por parte dos alunos com deficiência em serem inseridos nas atividades de Educação Física, foi encontrada também por Lopes; Valdés (2003, p.206), uma vez que os autores afirmam em seu trabalho que “há uma grande expectativa por parte dos alunos com deficiência em participar de aulas de Educação Física”.

Vê-se, portanto que uma situação está ligada à outra, pois o professor, uma vez sentindo-se despreparado, torna-se incapaz, ou não se sensibiliza, ou não prioriza o desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão dos alunos com deficiência em sua disciplina, seja nos momentos de aula, ou em outros momentos promovidos pela escola, mas que tem interface com a Educação Física, como é o caso de jogos internos, passeios ecológicos, festas juninas, entre outros.

Há que se buscar então resolver a necessidade de capacitação sentida pelos professores, bem como uma formação inicial adequada à perspectiva inclusiva, que é aspecto ímpar neste sentido, já que reconhecidamente esta é requisito para formação de valores inclusivos e para o domínio de metodologias e estratégias didáticas facilitadoras da inclusão.

O debate sobre a inclusão escolar fomentado na formação é crucial para o reconhecimento do movimento inclusivo, para além da concepção de uma mera obrigação prevista em leis e decretos, uma vez que amplia a compreensão do que é este movimento, ao apresentá-lo como um novo paradigma que entende ser o acesso, a permanência e o ensino de qualidade, direito de todos, sem distinção e segregação em escolas especiais e/ou classes especiais.

Aliada ao reconhecimento do movimento inclusivo, o conhecimento das deficiências e das estratégias específicas de nossa área, proporcionadas na formação, são pontos-chaves para que o professor valorize cada passo obtido pelo aluno na consecução das atividades

propostas e isso é inerente ao ser humano independente dele apresentar necessidades educativas especiais ou não, como afirmam Lopes; Valdés (2003).

Faz-se necessário, portanto, caminhar na direção de uma formação que reflita a possibilidade de transformação do contexto social em que estamos inseridos, ou como referem Conceição e Krug (2009), que parta de uma epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica. Isto, contudo, não ocorrerá somente a partir da inclusão de uma ou mais disciplinas nas graduações em Educação Física, mas sim a partir da adoção da Inclusão como um eixo de formação.

Ainda utilizando as palavras de Conceição e Krug (2009) para que as ações inclusivas não sejam meramente burocráticas, a formação inicial precisa proporcionar o auxílio estrutural necessário à transformação atual do modelo educativo em um caminho para inclusão sociocultural, fomentando uma visão ampla de Educação Física, que não se resume a conteúdos motores, mas também a valores sociais inseridos na prática pedagógica desta disciplina.

Assim entende-se que a superação de condições existentes nas escolas, na formação e na própria identidade da disciplina Educação Física, deixarão de ser entraves à construção de uma Educação Física realmente inclusiva nas escolas, já que trazer para a realidade a Educação Inclusiva requer uma reformulação processual e que depende de diversos setores como dos próprios profissionais da área, da comunidade escolar e do Governo.

Este novo quadro vai exigir dos professores de Educação Física a tarefa de valorizar a diversidade dos que chegam às suas aulas, o que para Gomes; Almeida; Bracht (2010, p.10) embora traga consigo “o receio da desorientação e da angústia geral na condução do processo pedagógico”, possibilita o diálogo com as “diferenças”, sem combatê-las; procurando entendê-las, e não mais aniquilá-las ou descartá-las como mutantes.

Na sessão seguinte será abordado como a formação em Educação Física iniciou seu diálogo com o movimento inclusivo, através da disciplina Educação Física Adaptada e como está disciplina está estruturada na atualidade.

3.2 A disciplina Educação Física Adaptada como instrumento introdutor do debate acerca da Educação Inclusiva nos Cursos de Educação Física no Brasil.

A partir deste ponto, a discussão deste trabalho concentra-se na formação do professor de Educação Física diante do contexto inclusivo. Para apropriação deste debate, buscou-se inicialmente conhecer a contribuição das produções relativas à formação inicial

no âmbito da Educação Física, considerando o paradigma da Educação Inclusiva. Para tanto, realizou-se o Estado da Arte utilizando como descritores “Educação Física” “Formação Inicial” e “Educação Inclusiva”.

Foram levantados periódicos de circulação nacional nas áreas de Educação Física e Educação Especial, que apresentavam na sua política editorial espaço para a subárea de Educação Física Escolar e que tinham periodicidade regular durante pelo menos quatro anos. Entre as revistas encontradas, optou-se por utilizar somente aquelas com *Qualis Capes*⁷ A1, A2, B1 e B2. Foram selecionadas assim 08 revistas disponíveis on-line no Portal dos Periódicos Capes e na Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos *Scielo*, sendo analisados 18 artigos publicados entre 2008 e 2012. Abaixo, a demonstração dos periódicos utilizados.

QUADRO 5- Periódicos analisados: *Qualis Capes* e período estudado.

Título do Periódico	Instituição a que pertence	Qualis CAPES	Período estudado
Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE.	A2	2008-2012
Revista Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	B2	2008-2012
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – EEF/USP	B2	2008-2012
Motriz: Revista de Educação Física	Universidade Estadual Paulista -	B1	2008-2012
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE	B1	2008-2012
Revista de Educação Física	Universidade Estadual de Maringá – UEM	B1	2008-2012
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	Universidade Católica de Brasília – UCB	B2	2008-2012
Revista Movimento	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – EEF/UFRGS	B1	2008-2012

Fonte: Portal CAPES, 2012.

A revista que concentrou maior quantidade de artigos sobre o assunto foi a Revista Movimento, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 07 artigos encontrados, seguida por Motriz: Revista de Educação Física, com 05 artigos, Revista Educação Especial, com 03 artigos, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Revista de Educação Física, com 01 artigo, e finalmente, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Brasileira de

⁷ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero)

Ciência e Movimento, com nenhum artigo na área de Educação Física inclusiva, publicado neste período.

O tema mais enfatizado foi Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, com 11 publicações, seguido a este com quantidade consideravelmente inferior, foram encontradas publicações com os artigos: Formação de professores de Educação Física para a inclusão, com 04 publicações; Prática Profissional de Professores de Educação Física, com 02 publicações; Reflexões sobre o corpo deficiente, com 01 publicação. Observou-se que a distribuição das temáticas nos artigos foi bastante desequilibrada e evidenciou uma alta concentração na categoria Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Os conteúdos integrantes da categoria Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física foram: O processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência incluídos nas aulas de Educação Física (07); Percepções de professores e alunos diante da inclusão de alunos com deficiência nas aulas (02); A trajetória da Educação Física Escolar quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência (01); A funcionalidade do teste sociométrico como instrumento avaliativo do processo inclusivo de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física escolar (01).

Os estudos pertencentes a esta categoria têm alta predominância na temática do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência incluídos nas aulas de Educação Física da escola regular. Observou-se que o foco foi direcionado para uma deficiência específica (03 trabalhos focalizaram crianças com Síndrome de Down, 03 crianças deficientes visuais, 01 criança com deficiência física e 01 criança com autismo) assim como o processo de inclusão destes alunos e em alguns casos, a acessibilidade dos mesmos no espaço escolar durante as aulas. Em sua grande maioria optou-se pelo estudo de caso (07 artigos). Também em grande parte dos estudos, percebeu-se a preocupação em ouvir as opiniões de estudantes sem deficiência e professores de Educação Física, quanto à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Neste aspecto, o foco predominante foi o aprendizado motor destes discentes durante as aulas, as estratégias de ensino desenvolvidas por professores para a inclusão dos mesmos e a observação de que a maioria das aulas consistia em demonstração de movimentos a serem repetidas pelos alunos, com adaptações das atividades para os discentes com deficiência

Na temática Formação de professores de Educação Física para a inclusão, dois (02) artigos foram direcionados para a formação inicial de graduandos do curso de Educação

Física em duas diferentes universidades e dois (02) focalizaram a análise de ementas de disciplinas dos cursos de graduação nesta área, especialmente da disciplina Educação Física Adaptada. Os estudos se propuseram a ouvir a opinião dos estudantes e/ou professores destes cursos para desvelar como estes percebiam sua formação para atuarem com alunos com deficiência. As pesquisas apontaram para a necessidade da reflexão crítica dos estudantes e professores quanto sua prática para a inclusão, além da necessidade de mais disciplinas no currículo que promovam discussões sobre a Educação Física inclusiva. Os tipos de pesquisas incluíram a pesquisa documental (03) e a pesquisa participante (01).

Na categoria Prática Profissional de Professores de Educação Física, encontram-se os dois estudos que investigaram os conhecimentos e experiências de professores de Educação Física para o atendimento de alunos com deficiência. Os estudos buscaram conhecer as percepções dos professores desta disciplina quanto sua preparação para o trabalho com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e compreender as motivações (ou a falta) que os professores possuem para o trabalho com esses alunos. Identificou-se em ambos que os profissionais, embora tendo a inclusão como algo benéfico e apresentarem disposição para efetivá-la em sua prática docente, não se sentem preparados e se ressentem da falta de capacitação na área de Educação Inclusiva, especialmente os que se formaram sem ter em sua grade curricular nenhuma disciplina específica para este fim. Os estudos foram do tipo descritivo.

O artigo dirigido às reflexões sobre o corpo deficiente buscou identificar os conceitos utilizados ao longo da história para representar o corpo deficiente, propondo-se a analisar este sob o olhar da Educação Física, com base na teoria da Motricidade Humana, refletindo sobre a evolução do desenvolvimento das atividades físicas para as pessoas com deficiência e lançando uma proposta de uma Educação Física aberta à diversidade, ou seja, uma Educação Física Inclusiva. Este estudo foi do tipo Pesquisa Bibliográfica.

O Estado da Arte permitiu identificar a pequena quantidade de artigos nas principais revistas das áreas de Educação Física e Educação Especial, que abordassem a formação inicial de professores de Educação Física para inclusão escolar de alunos com deficiência, permitindo ver que no âmbito da Educação Inclusiva, a produção nesta área vem desenvolvendo pesquisas direcionadas a outras investigações que não a primeira etapa de formação, Reitera-se assim a necessidade de aprofundar os estudos nessa direção, entendendo, pois que somente deste modo, o curso responderá eficazmente com a

preparação do professor para atuação profissional dentro das perspectivas da Educação Inclusiva.

Ao pesquisar acerca desta formação e o atendimento às pessoas com deficiência, pode-se depreender que, conforme afirma Borella (2010), a área Educação Física foi um dos primeiros cursos a conter nas matrizes curriculares conteúdos direcionados às pessoas com deficiência. Neste sentido, Costa; Sousa (2004, p.32) *apud* Borella (2010) afirmam que na atualidade:

(...) a Educação Física, apesar de parecer contraditória pelo paradigma higienista que sempre reinou em sua história, é uma das áreas do conhecimento que mais se desenvolveu nos últimos anos, em relação à especificidade de atendimento às pessoas com deficiência (..) foi valorizando a potencialidade dos deficientes que estes avanços puderam ser materializados em, como exemplo, na concretização dos Jogos Paraolímpicos.

De fato, é inegável a contribuição do desporto adaptado, praticado nos Jogos Paraolímpicos, para a evolução conceitual e para o desenvolvimento da área da Educação Física, já que após as primeiras experiências advindas deste campo, houve uma crescente preocupação de profissionais desta área em articular propostas para viabilizar a participação de pessoas com deficiências nas práticas desportivas e de outros tipos de exercícios físicos.

É importante salientar, contudo, que o uso do desporto adaptado foi acunhado não exatamente por profissionais da Educação Física, mas sim pela Medicina Reabilitativa que no continente europeu durante o pós-guerra, utilizou-se da ginástica médica no tratamento de deficiências causadas por mutilações decorrentes dos combates. Assim, foi após a Segunda Guerra Mundial que teve o surgimento dos esportes adaptados como forma de reabilitação física, emocional e psicológica das pessoas que estiveram em atuação nas batalhas e daquelas presas e torturadas nos campos de concentração, destacando-se neste contexto, as ações do médico neurologista alemão de origem judaica Ludwig Guttmann, pioneiro no uso do esporte para reabilitação física de deficientes, ao criar na Inglaterra um centro de reabilitação para veteranos de guerra com deficiências vértebro- medulares e a quem se atribui a criação dos Jogos Paraolímpicos (SILVA; DRIGO, 2012).

No Brasil, tais experiências iniciaram-se a partir das ações de Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, que se tornaram deficientes físicos após acidentes e procuraram serviços de reabilitação nos Estados Unidos nos anos 50, conhecendo então o Esporte Adaptado e trazendo-os para o nosso país (SILVA; DRIGO, 2012).

Para Silva; Drigo (2012) a área da Educação Física Adaptada (EFA) especificamente, se iniciou a partir de ações envolvendo a participação de pessoas com deficiência em atividades desportivas e aulas de Educação Física em escolas segregadas, também no período do pós-guerra (1939-1945) e nas décadas de 1950 a 1970, sendo usada a terminologia EFA nos Estados Unidos e na Europa, à exceção da França onde se utilizou o termo “reeducação psicomotora”.

Pode-se extrair deste breve histórico que a EFA se baseou no modelo médico, ao propor o atendimento voltado aos deficientes através de atividades físicas organizadas de maneira segregada, e por se organizar a partir de estudos que se assentavam na caracterização das deficiências e a aplicação de exercícios modificados a partir da especificidade de cada uma destas.

Ainda assim a EFA tornou-se uma disciplina essencial nos currículos dos cursos de Educação Física no Brasil, no que tange ao atendimento das pessoas com deficiência. Para compreender a relevância desta disciplina, faz-se importante citar um documento que buscou alinhar as discussões desta área com os discursos resultantes de conferências internacionais que se seguiram após o Ano Internacional das pessoas deficientes em 1981 (já discutido anteriormente): a Carta Internacional de Educação Física e Desportos aprovada pela UNESCO em 1978. Este documento apresentou sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento à Pessoas com Deficiência, reforçando a idéia que esta população tem direito à prática da Educação Física.

As sugestões referidas nesta Carta, aliada as orientações e diretrizes internacionais e a efetivação de políticas públicas de inclusão no Brasil, colaboraram categoricamente no campo da Educação Física, para dar visibilidade às pessoas com deficiência e aos problemas enfrentados por estas no seu cotidiano, pois foi a partir da intensificação dos debates acerca desta problemática que houve um maior interesse dos professores em discutir a formação do professor de Educação Física para atuação com pessoas com deficiência. Assim, na década de 80, diversos encontros entre profissionais da área trataram da preparação de recursos humanos e do planejamento de ajustes necessários quanto às possibilidades da prática de Educação Física, lazer e esporte para as pessoas com deficiência, e na construção de estratégias de ação e intervenção nesta área (RIBEIRO, 1996, P.15 *apud* SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2009).

Estes debates foram concomitantemente inseridos em um contexto de modificações que colaboraram de forma significativa, para formalização da necessidade de garantia de que as atividades físicas adaptadas fossem ministradas por profissionais habilitados em Educação Física e para a implementação de uma disciplina acadêmica que viesse preparar os profissionais para atender esta parcela da população caracteristicamente excluída das aulas e atividades promovidas por esta área.

Visando suprir esta carência na formação, o Conselho Federal de Educação através da Resolução número 03/87, sugeriu a inclusão nos currículos das graduações em Educação Física no Brasil, dos conhecimentos referentes à pessoas com deficiência, defendendo assim a inclusão oficial da disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de graduação em Educação Física, com intuito de fornecer subsídios para atuação do profissional desta área com pessoas com deficiência e *outras necessidades especiais* (CIDADE; FREITAS, 2002).

As demais necessidades especiais, que formam com as pessoas com deficiência o público-alvo da EFA, são compostas por obesos, hipertensos, diabéticos, epiléticos, com síndromes, entre outros casos. Assim, a EFA, dentro do movimento pela inclusão, assumiu papel fundamental também em relação a outras pessoas que ficaram excluídas ao longo de anos de maior participação na Educação Física, ou seja, aquelas que fugiram do padrão de corpo ou desempenho estipulado.

Para Silva; Seabra Júnior; Araújo (2008), no Brasil, muito antes da entrada de EFA nos currículos de nível superior, alguns profissionais de Educação Física, especialmente os que trabalhavam na Educação Especial, no Desporto Adaptado e em instituições de reabilitação, já se utilizavam de adaptações de conteúdos devido à necessidades cotidianas enfrentadas. Contudo, a EFA se tornou disciplina fundamental na formação destes profissionais e professores, representando uma etapa na construção de saberes em relação à atividade física e às pessoas com deficiência.

A utilização da adaptação por professores de Educação Física no meio escolar contribuiu para que houvesse maior preocupação com o caráter pedagógico da atividade física adaptada, em contraposição às técnicas utilizadas no início da aplicação da EFA como meio de reabilitação no pós-guerra, uma vez que estas estavam intrinsecamente alicerçadas em uma concepção terapêutica, já que eram aplicadas por profissionais da medicina reabilitativa. Especificamente no Brasil, o aprimoramento do uso de atividades adaptadas na escola voltadas para o ensino, se deu, sobretudo após a promulgação da LDB 9.394/96, quando se registrou um aumento significativo da demanda tanto na produção quanto na intervenção de

profissionais de Educação Física na escola, no esporte adaptado e nos cursos de formação de professores.

Silva; Drigo (2012) baseados em Costa (1992), Gonçalves (2002) e Betti; Betti (1996) afirmam que com a inserção da EFA nos cursos de Educação Física, pôs-se em cheque a concepção até então dominante de aptidão física, iniciando uma mudança paradigmática na área da Educação Física, ultrapassando a concepção do “saber fazer” para a concepção do saber ensinar, em que a ênfase se volta para a compreensão do processo ensino-aprendizagem pelo graduando. Desse modo, uma nova configuração curricular se inicia na década de 1980, cuja proposta aproxima-se de um modelo de currículo do tipo técnico-científico, em contraposição ao modelo tradicional-desportivo até então predominante na área.

A EFA, portanto compreende técnicas, formas e métodos adaptados às peculiaridades de cada indivíduo. Para Pedrinelli; Verenguer (2005), a EFA objetiva estudar as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas, reconhecendo seus limites e proporcionando uma intervenção profissional adequada que promova participação de todos, promoção de autonomia e do domínio motor.

Cidade; Freitas (2002, p.44) afirmam que a adequação da metodologia às especificidades dos alunos é justamente a meta da Educação Física Adaptada, e para selecionar as metodologias adequadas a cada caso, a EFA deve fundamentar o graduando para interpretar as informações básicas de seus futuros alunos, disponibilizadas através de registros escolares, informações da família e também do próprio estudante, sendo estas, o tipo de deficiência, a idade em que esta apareceu se foi repentina ou gradativa, transitória ou permanente e as funções e estruturas que estão prejudicadas. Aliadas a estas informações, Lopes; Valdés (2003) destacam, ainda, que se deve também conhecer as limitações e as potencialidades de cada indivíduo, a fim de propor atividades que gerem maior motivação para o alcance dos objetivos traçados e para optar por atividades e materiais que ofereçam menos riscos para o público-alvo.

Faz-se importante destacar esta relação entre o uso de metodologias adequadas e a segurança dos alunos, já que grande parte das aulas de Educação Física são práticas e alguns exercícios podem acarretar em lesões extremamente perigosas, como exemplo, tem-se o caso da instabilidade atlanto-axial, que atinge de 12 a 20% dos indivíduos com Síndrome de Down e que pode levá-los à morte súbita, devendo-se evitar nestes casos os esportes de contato, além de exercícios que ponham grande pressão sobre a área do pescoço; outro exemplo que pode ser citado é com referência a patologia de deslocamento da retina, que atinge alguns

deficientes visuais, os quais não devem fazer atividades onde haja risco de traumatismo na cabeça; já no caso de deficientes auditivos, deve-se ter cuidado com o desequilíbrio motor causado pela redução dos canais semicirculares, (CIDADE; FRETAS, 2002; LOPES; VALDÉS, 2003). Ressalta-se ainda que outra função da EFA é informar as especificidades de cada deficiência, explicitando quais riscos e desafios cada exercício pode trazer aos praticantes.

Não se trata de atrelar à EFA aos aspectos clínicos das deficiências e estudá-las como um especialista, mas de reconhecer que tais informações são fundamentais para que os professores de Educação Física conduzam suas aulas corretamente, não colocando em risco as integridades física, psíquica e social dos educandos e para que proponham atividades ricas em conteúdo, compreendo as limitações e as possibilidades de cada um, repassando às crianças e adolescentes e seus pais, a confiança necessária para introduzi-los em novas vivências, sociabilizando com os demais e não tendo medo de participar com o outro. A preocupação com a segurança dos alunos é um fator preponderante, e neste sentido, Costa (2009) afirma que alguns docentes são relutantes em inserir estudantes deficientes em determinadas atividades físicas, pois alegam insegurança e medo de que estes se machuquem.

Outras orientações gerais que devem ser abordadas pela disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de graduação, visando dar efetivamente bases para o trabalho deste profissional com estudantes com deficiências intelectuais, físicas, visuais e auditivas, são apresentadas a seguir, a partir do quadro adaptado de Cidade e Freitas (2002):

Quadro 6.- Orientações gerais da EFA para o trabalho com pessoas com deficiência

Deficiência	Objetivos	Atividades	Observações
Intelectual	Melhoria do equilíbrio psicológico e da relação com seu meio; estabelecimento da força muscular; desenvolvimento da coordenação neuromuscular; melhoria das habilidades motoras autoconfiança; desenvolvimento da expressividade, criatividade, espontaneidade e socialização	Jogos com adaptação de regras e tempo em; Atividades de certa complexidade de maneira lenta e por partes; Evitar instruções longas; Utilizar demonstrações.	No caso alunos com Síndrome de Down, saber que estes apresentam problemas associados como: 50% cardiopatias, 40% problemas respiratórios, quase 100% hipotonia generalizada, 12-20% instabilidade atlantoaxial, 12-20% problemas de visão entre outros
Física	Desenvolver habilidades físicas de coordenação ritmo e equilíbrio, qualidades físicas (resistência, força, velocidade); Auxílio no convívio com outras pessoas e enfrentamento de novas situações. Estimulo a independência.	Dependerá do tipo de lesão, e do espaço físico disponível, mas Jogos e atividades recreativas são sempre indicados.	Disreflexia Autônômica e alunos com lesão medular alta (T4-6 ou acima) que pode levar a óbito.
Visual	Aquisição de habilidades básicas como andar, correr, saltar, trepar.	Atividades que forneçam conhecimento, controle e domínio motor do corpo no espaço. Utilizar tarefas motivadoras. Dar preferência a métodos de ensino cooperativo.	Familiarizar com o espaço físico e com percursos. É importante verbalizar todas as instruções preferencialmente de maneira curta e objetiva. É absolutamente necessário saber os nomes dos educandos. Comunicar sempre que sair ou chegar.
Auditiva	Melhoria da coordenação, equilíbrio devido os problemas vestibulares, neurológicos e privação de som; Noções corporais e de movimento; Ritmo; Estímulo da criatividade.	Exercícios coordenação dinâmica das mãos; Coordenação óculo-manual: conduções, lançamentos, recepção; Coordenação dinâmica geral por meio de marcha, variações de corridas e de saltos; exercícios de equilíbrio, de contração e descontração, balanceios, rotações, variações de ritmos; Exercícios de lateralidade; Noções de intensidade e tempo. Pode-se usar a dança e a música como alternativas metodológicas.	Próteses mal adaptadas ou sujas podem causar ruídos; Quando estiver falando sempre ficar de frente para o aluno.

Fonte: Adaptado de Cidade; Freitas (2002)

Os conhecimentos destacados no quadro acima ao serem incorporados pelos profissionais da Educação Física, devem capacitar este profissional para em suas aulas, não focalizar seu trabalho nas limitações de seus participantes, e sim em suas potencialidades, possibilitando efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas.

Para Cidade; Freitas (2002) além das informações especificamente relacionadas às deficiências, a metodologia adotada dependerá de fatores como o grupo de educandos com que se está lidando, a atenção dos alunos às tarefas solicitadas, interesses e necessidades dos mesmos, devendo perpassar por uma reavaliação constante do plano de ensino, atentando sempre ao material a ser utilizado, tempo disponível, espaço existente e recursos materiais. Tais articulações devem ser trabalhadas nas aulas de EFA durante a formação inicial.

A EFA, portanto, aparece no curso de Educação Física como disciplina que tem como objetivo, fornecer subsídios para o trabalho de profissionais de Educação Física com pessoas com deficiência, além de outros grupos especiais, cujo foco maior seria ensinar ao graduando, metodologias de ensino compatíveis com as dificuldades de cada indivíduo, reconhecendo para isto, as características essenciais de cada deficiência/doença/condição limitante, identificando então o comprometimento motor e intelectual de cada qual e traçando as metas a serem alcançadas, modificando-as à medida que novos desafios forem necessários.

Contudo, atualmente, muitos estudos como os de Junqueira; Bacciotti (2012), Aguiar e Duarte (2005) e Gorgatti; Rose Júnior (2009) apontam que mesmo os professores que tiveram esta disciplina em seu currículo na graduação, ainda não se sentem preparados para ministrar aulas para estudantes com deficiência em turmas regulares na escola.

Um exemplo está no estudo de Junqueira; Bacciotti (2012) com 42 professores de Educação Física, dos quais 30 atuavam com alunos com deficiência em suas classes. A maior dificuldade apontada no cotidiano da Educação Física escolar, foi justamente trabalhar com o aluno com deficiência juntamente com os outros alunos, o que segundo as autoras, reflete a falta de capacitação profissional, já que a quase totalidade dos pesquisados consideraram a formação insuficiente. Este estudo evidenciou ainda que existe um grande interesse por partes destes professores, em fazer uma capacitação para saber mais sobre o assunto, melhorar seu conhecimento para trabalhar com alunos com deficiências em meio inclusivo, com maiores possibilidades de práticas e relacionamentos.

A sensação de despreparo para lidar com alunos com deficiência, também foi percebida por 62,7% dos professores pesquisados por Aguiar; Duarte (2005) que atuavam com Educação Física em escolas públicas do Estado de São Paulo, fato igualmente

apreendido na pesquisa de Gorgatti; Rose Júnior (2009), que teve o objetivo de analisar as percepções de professores de Educação Física do sistema regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência, contando com a participação de 90 professores de Educação Física do sistema regular de ensino da cidade São Paulo, atuantes em escolas particulares e públicas estaduais. Nesta observou-se que a percepção geral dos professores pesquisados foi negativa para com a inclusão, sendo que o pessimismo mais forte dos professores foi por não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência, fruto da formação considerada inadequada.

Interessante demarcar que estes estudos chegaram a conclusões semelhantes ao de Rizzo realizado em 1985, citado por Gorgatti; Rose Júnior (2009) anterior, portanto à inclusão da disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de Educação Física, ocasião em que os professores de Educação Física apontaram há 16 anos atrás, o mesmo que é assinalado por estes docentes na atualidade: a sensação de incapacidade em atender o estudante com deficiência, decorrente de uma formação que ainda não prepara plenamente estes professores para atuar na escola com este público.

Um dos possíveis motivos para esta sensação de despreparo já foi destacado no capítulo 01: as graduações em Educação Física tiveram, em sua maioria, a EFA como única disciplina “responsável” por ensinar aos professores em como incluir os escolares com deficiência, porém a realidade mostra que sozinha ela não contempla a realidade atual da escola inclusiva, já que ela não se restringe às práticas adaptadas para a escola e tão pouco, se volta exclusivamente às pessoas com deficiência.

De fato, a carga atribuída à EFA é impossível de ser materializada, se levado em conta que esta única disciplina no currículo deva compreender a adaptação de diversas formas de atividades físicas (esportes, ginásticas, danças etc.), para serem aplicadas em espaços formais e não formais de educação e direcionada a uma clientela que engloba desde os deficientes – físicos, auditivos etc. até pessoas com doenças crônicas, como obesos, cardíacos etc. e também outras condições como grávidas e idosos, já que todo este público requer adaptação de conteúdo.

Silva; Drigo (2012) vão além e trazem para este debate o problema da adaptação na Educação Física como forma de proporcionar a inclusão, destacando que as origens da disciplina EFA, como já explicitado neste trabalho, tiveram um viés biológico, o que leva a aproximação desta com a concepção tradicional de currículo já que ela propõe procedimentos

especializados a uma determinada população, ou seja, uma concepção técnica sobre como fazer, a partir de condições especiais ou adaptadas.

Neste sentido, autores como Silva; Sousa; Vidal (2008) são enfáticos em afirmar que a Educação física Adaptada é uma prática segregacionista, pois é pensada para acontecer somente entre pessoas com deficiência iguais ou semelhantes, o que destoa do paradigma da inclusão, o qual trata de lidar com o uno e o diverso em um mesmo contexto, como por exemplo, uma modalidade esportiva em que seja possível a participação concomitante de pessoas com e sem deficiência.

Do mesmo modo, para Neira (2009) *apud* Silva; Drigo (2012), a presença da EFA nos currículos de Licenciatura em Educação Física ao se propor a tratar de uma população específica o que não ocorre em outras licenciaturas, nas quais não existe geografia ou matemática adaptada, por exemplo, revela dois aspectos: o fortalecimento de uma visão biologicista para trabalho pedagógico em Educação Física, o que reforça o preconceito com alunos com necessidades especiais, e a impossibilidade de separar os “diferentes” uma vez que a escola é um espaço democrático.

Concorda-se com os autores sobre o fato de que a origem da EFA se assentou em fomentar práticas entre pessoas com deficiências iguais, sem incluí-las em atividades com os sem deficiência e que isto está em desacordo com as atuais propostas inclusivas, mas compreende-se que se a adaptação que a Educação Física busca através da EFA significa ganho real de independência e autonomia, esta disciplina está no caminho certo, valendo citar o que dizem Duarte; Santos (2003, p.93) “embora uma doença ou deficiência possa ter o mesmo quadro e curso clínico, cada pessoa é uma pessoa, cada corpo um corpo, e a maneira de cada um se adaptar é exclusiva”.

Neste sentido, ressalta-se a aproximação com o pensamento de Borella (2010, p.90), ao entender também que toda atividade física é sempre adaptada, uma vez que sendo direito de todos, é necessário que se respeite as limitações e potencialidades de cada grupo, desse modo, “adapta-se para a criança, para o idoso, para a gestante, para a pessoa com deficiência, para o obeso, enfim, para qualquer pessoa”, ou seja, não só o deficiente, mas qualquer pessoa necessita sim de adaptações visto que suas possibilidades diante de determinadas práticas são diferenciadas.

As adaptações são importantes e também necessárias, já que se viabiliza através delas o convívio social entre as pessoas, contudo, outros objetivos da escola inclusiva como a garantia do acesso a um ensino de qualidade ainda exigem ser fomentadas, mas como mostra

o resultado da reunião sobre Educação Física Adaptada, realizada pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, “a realidade que temos possibilita apenas a inclusão via adaptações, enquanto a inclusão no sentido mais amplo, a que queremos, está ainda em construção” (BRASIL, 2001, p. 01).

Com a adaptação respeita-se um dos princípios da inclusão que é a valorização da diversidade, por tentar orientar uma prática que seja condizente a cada um. A área da Educação Física tem buscado sim possibilitar a apreensão de seus conteúdos por todos, respeitando as condições pessoais de desempenho, o que se nota, entretanto, é que nem sempre a formação consegue contemplar a articulação necessária entre o público-alvo, a metodologia e a didática a ser utilizada para intervenção, e as ações de caráter formativo. Esta articulação é o que daria subsídios ao professor para fomentar adequações curriculares, selecionar materiais condizentes e escolher corretamente suas estratégias de aula para corresponder aos anseios do alunado.

Entende-se, por conseguinte, que o problema não está em utilizar adaptação dos conteúdos da Educação Física como estratégia para incluir pessoas com deficiência, e sim, de que os cursos de formação nesta área estejam utilizando somente uma ou duas disciplinas para tratar da adaptação como forma de inclusão, bem como não estar este assunto sendo perpetrado através de todas as disciplinas, não configurando-se portanto, como um princípio pedagógico curricular.

Analisa-se a seguir como este debate pode ultrapassar as barreiras da EFA e se disseminar pelo currículo de Educação Física através de apontamento de estudiosos da área, estabelecendo ainda um comparativo com a concepção atual de formação existente no curso de graduação em Educação Física da UEPA, a partir dos apontamentos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA (PPP/CEDF-UEPA) diante da proposta de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

3.3 A formação em Educação Física nas universidades brasileiras diante da Educação Inclusiva.

Anteriormente fora visto que a discussão acerca do atendimento das pessoas com deficiência pela área da Educação Física é recente, uma vez que efetivamente só no final dos anos 80, os cursos de Educação Física acrescentaram nas matrizes curriculares disciplinas e

conteúdos relacionados a este público, com destaque para a disciplina Educação Física Adaptada.

A formação de profissionais em Educação, como afirmam Glat; Pletsch (2011) é ainda o maior entrave à escola inclusiva, pois, uma vez que os professores não possuem conhecimentos específicos sobre como ensinar alunos com diferenças evidentes na aprendizagem, eles acabam não acreditando nas possibilidades cognitivas dos educandos ou se frustrando com intervenções inadequadas.

Para estas autoras, uma formação apropriada às finalidades da inclusão escolar de alunos com deficiência deveria minimamente permitir aos professores:

- Compreender os limites e possibilidades das diferentes deficiências que poderão ser encontradas na escola;
- Desenvolver práticas pedagógicas possíveis de serem utilizadas em uma sala de aula regular com alunos com e sem deficiência;
- Manusear materiais didáticos específicos a cada deficiência;
- Promover métodos avaliativos diferenciados.

Na formação em Educação Física, como já abordado, todas as condições acima elencadas deveriam inicialmente ser contempladas pela disciplina Educação Física Adaptada, que atualmente é ofertada em quase todos os cursos de Educação Física no Brasil, contudo esta estratégia não certificou que estes professores, ao saírem das suas instituições formadoras, estivessem prontos para desenvolver suas atividades laborais junto às pessoas com deficiência em âmbito escolar.

Emerge então a necessidade de se discutir quais as possibilidades de transformar tal situação, haja vista que este despreparo sentido maciçamente por professores de Educação Física culmina com o alijamento de alunos com deficiências das práticas escolares da Educação Física, contrariando totalmente às expectativas destes discentes e indo de encontro aos apontamentos da legislação nacional e aos princípios da Educação Inclusiva.

O modelo de utilizar uma ou algumas disciplinas como forma única de fomentar o debate acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência nos cursos de Educação Física está em declínio, pois como enfoca Borella (2010, p. 13):

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e a ascensão na produção científica na área em questão vêm apontando para novos paradigmas curriculares que justificam a atualização dos cursos de formação profissional para além da obrigatoriedade normativa.

Ao compreender o currículo como algo dinâmico, faz-se necessário refletir e discutir acerca do mesmo para propor intervenções que sejam condizentes às necessidades acadêmicas. Desta forma, ao buscar uma nova estratégia que consiga efetivamente conduzir a uma formação adequada diante das perspectivas da inclusão, é importante que sejam consideradas condições como as destacadas por Borella (2010) quais sejam: a ementa, a carga horária, a titulação do docente a frente da disciplina, o estágio supervisionado na disciplina, a prática como componente curricular na disciplina e os projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência proporcionados pelas IES.

Analisar-se-á neste contexto as propostas de aprimoramento das condições supracitadas, a partir de estudos como os de:

- Borella (2010), que analisou as características das disciplinas que compunham a área da Atividade Física Adaptada, contidas nas matrizes curriculares de 114 cursos de Educação Física no Brasil, a fim de ampliar as reflexões acerca da formação de professores no campo da Educação Física e de como esta formação contempla as pessoas com deficiência.

- Nozi; Vitaliano (2012) que procuraram identificar através de revisão de literatura feita em sete periódicos, dez capítulos de livros e três dissertações da área de Educação e Educação Especial, produzidos entre os anos de 2005 a 2009, os saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular;

- Fonseca e Santos (2011), as quais analisaram as ementas das 37 disciplinas obrigatórias que compõe o currículo da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com a finalidade de verificar como a inclusão era tratada durante esta formação nesta IES.

- Fonseca; Silva (2010) que através de estudo que investigou a grade curricular e as ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física de 16 Universidades Federais brasileiras, buscaram verificar a existência ou não de disciplinas que abordavam a temática Inclusão ou diversidade.

Buscando estipular um comparativo de tais condições com o encontrado atualmente no CEDF/UEPA recorreu-se também a estudos relativos ao histórico e a formação

acadêmica nesta instituição, utilizando para tanto as pesquisas de Santos (1985) e Treptow (2008).

Iniciando pela questão **carga horária**, Borella (2010) afirma que a variação da carga horária relativa ao debate acerca da inclusão/exclusão nos diferentes cursos de Educação Física no Brasil, evidencia uma falta de seriedade dada a este tema nesta formação, pois o tempo despendido para disciplinas deste tipo por cada curso, depende da orientação teórica de determinada IES, desse modo, seria recomendável que houvesse um consenso sobre a adoção de uma carga horária mínima.

No referente a carga horária, o estudo de Borella (2010) demonstrou que predominantemente a disciplina Educação Física Adaptada (terminologia mais empregada pelos cursos de Educação Física) é a disciplina em que se fomenta o debate acerca da oferta dos exercícios físicos para pessoas com deficiência, sendo esta majoritariamente uma disciplina de caráter obrigatório e com carga horária de 60 horas, contudo há uma grande variação entre os cursos, alterando entre 120 a 40 horas, com as Licenciaturas descendendo maior carga-horária do que os Bacharelados.

Do mesmo modo, o trabalho de Fonseca; Silva (2010) constatou que a maioria das disciplinas que promove a discussão sobre a organização dos exercícios físicos para pessoas com algum tipo de deficiência nos cursos de Educação Física, são nomeadas de Educação Física Adaptada, ou quando não literalmente dessa forma, apresentam a palavra adaptada/adaptados. Neste estudo, em todos os 16 cursos pesquisados, esta disciplina ou disciplina semelhante era ofertada de maneira obrigatória, porém somente 02 cursos ofertavam disciplinas eletivas que remetiam a discussão do binômio inclusão-exclusão.

No CEDF/UEPA o debate acerca da oferta da Educação Física para pessoas com deficiência se fortaleceu a partir de 1988 com a inserção da disciplina Fundamentos de Educação Física Especial que possuía carga horária de 60h, ministrada no último ano da formação e que estava compreendida no eixo de disciplinas de cunho técnico-desportivo. A disciplina Educação Física Adaptada (EFA) aparece no currículo do CEDF/UEPA em 1999, em substituição à disciplina Fundamentos de Educação Física Especial, dentro das mudanças promovidas pela reorganização do Projeto Político Pedagógico do curso no ano de 1999, (PPP/99), sob o nome de Fundamentos da Educação Física Adaptada com carga horária de 90h, ministrada no quinto semestre (3º ano) do curso.

Atualmente neste curso, a partir das modificações implementadas pelo PPP/2008, existem duas disciplinas relacionadas à adaptação de atividades físicas para pessoas com

deficiência: a disciplina obrigatória Educação Física Adaptada com carga horária de 100h, ofertada no 5º semestre, 3º ano do curso e a disciplina eletiva Esporte Adaptado que figurou na grade curricular em 2008 e que possui carga horária de 80h. Além destas, existe ainda enquanto componente obrigatório no CEDF/UEPA a disciplina LIBRAS, com carga horária de 60h, ofertada no 1º semestre, que trata da difusão da Língua Brasileira de Sinais, sendo este componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores, como estabelece a Lei nº 10.436/02 ,:

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002)

Ao visualizar a ementa destas disciplinas, pode-se observar que elas demonstram a preocupação em articular maneiras adaptadas das práticas corporais para a participação das pessoas com deficiência, entretanto não existe expressamente o debate em torno da Inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A disciplina Educação Física Adaptada (EFA) no CEDF/UEPA trata do estudo histórico-cultural da EFA, aborda as características da pessoa com deficiências auditiva, física, visual, mental e com síndromes, assim como as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física, além de proporcionar subsídios para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de metodologias que auxiliem o trabalho pedagógico com a EFA.

O Esporte Adaptado nesta mesma instituição é um componente curricular que trata da oferta deste tipo específico de exercício físico (esporte) para pessoas com deficiência. Assim, esta disciplina se propõe a realizar o estudo reflexivo de modalidades adaptadas considerando seus históricos e evolução, faz também a avaliação crítica e funcional do Esporte Adaptado, a análise de regulamento e pontuação das variadas modalidades paraolímpicas e trata também da organização do Esporte Paraolímpico.

Ao concordar com Aguiar; Duarte (2005) que afirmam que a Educação Física, enquanto componente curricular da educação e como campo de vivência social, deve se constituir em um dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social, acredita-se que o CEDF/UEPA desenvolva o debate da inclusão escolar de pessoas com deficiência em suas

disciplinas, o que não aparece de maneira explícita nas ementas destas duas disciplinas e tão pouco em nenhuma outra do currículo.

Na disciplina EFA, por exemplo, existe o manifesto objetivo de abordar “as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física”, mas em momento algum o foco está direcionado a inclusão educacional de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares. Desse modo, a EFA não enfoca a questão do deficiente inserido na escola pública brasileira, e todas as demais problemáticas inseridas neste contexto.

A disciplina Esporte Adaptado por sua vez, é insuficiente, se levada em conta a formação almejada pela UEPA, uma vez que fornece subsídios para apenas uma forma de expressão cultural, os esportes, deixando de fora os demais conteúdos da cultura corporal, ou seja, os jogos, as danças, exercícios ginásticos e lutas. É até contraditório que no currículo pretendido pela UEPA, o qual expressamente visa à superação de uma orientação esportivizada que perdurou durante anos neste curso, ofereça-se no âmbito das atividades adaptadas, somente uma disciplina relativa ao Esporte e desse modo, o CEDF/UEPA subsidia o professor muito mais na utilização deste conteúdo da Educação Física em detrimento dos demais.

Com referência a essa questão, recorreu-se aos apontamentos do estudo de Fonseca e Santos (2011) que ao analisar as ementas das 37 disciplinas obrigatórias que compõe o currículo de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, com a finalidade de verificar como a inclusão era tratada durante esta formação, perceberam que há uma enorme ênfase nas práticas e grande preocupação com as questões físico-corporais e biológicas, em detrimento de um cunho político que seria fundamental para orientar uma formação crítica e reflexiva, evidenciando a contrariedade do que seria necessário à formação, ou seja, crítica, reflexiva e comprometida, já que a profissão docente tem grande responsabilidade diante da proposta inclusiva.

Para constituir-se em um adjuvante verdadeiro no processo inclusivo, seria necessário que estas disciplinas tivessem como foco os saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular. Neste sentido, Nozi; Vitaliano (2012) destacam que estes saberes deveriam considerar: os conhecimentos relacionados a métodos e técnicas cooperativas e colaborativas para favorecer a inclusão de alunos com NEE; a caracterização desses alunos; os procedimentos didático-pedagógicos para favorecer sua inclusão; à legislação e

fundamentos da educação inclusiva; as pesquisas e relatos que abordem o processo inclusivo; as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com NEE, dentre outros; o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE e o papel da educação especial na educação inclusiva.

Pode-se observar que no CEDF/UEPA, alguns destes itens estão contemplados na ementa da disciplina EFA, como o uso Métodos e técnicas cooperativas, a caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais e os procedimentos didático-pedagógicos, os demais, entretanto, não aparecem nas ementas nem da EFA, e muito menos do Esporte Adaptado ou de qualquer outra disciplina do currículo.

Conhecer a Legislação e fundamentos de Educação Inclusiva, possibilitaria aos futuros professores analisem criticamente as condições escolares que ainda não estão adequadas a essa perspectiva educacional, ou seja, as condições objetivas da escola, já discutidas neste trabalho. Além disso, conforme Nozi; Vitaliano (2012, p.336) conhecer os direitos do aluno com NEE, auxiliaria na busca por reverter o imobilismo presente em muitas escolas, “nas quais os professores, diretores e pedagogos reconhecem apenas o direito desse aluno à matrícula na classe comum e desconsideram seus direitos mais importantes, aqueles que garantem o atendimento às suas necessidades educacionais especiais”.

Pesquisas e relatos que abordem o processo inclusivo seriam de fundamental importância para que se verificasse como está se efetivando o processo educacional inclusivo brasileiro e se estão sendo atendidos os princípios deste paradigma tanto em nível nacional, quanto em particular, na realidade do Estado do Pará, e mais precisamente nas regiões em que estão instaladas os Campi de Educação Física da UEPA. Conhecer as orientações legislativas ou experiências vivenciadas em outras localidades acredita-se que estimularia a discussão acerca das ações necessárias à efetivação da educação inclusiva em nível municipal e regional, além de fomentar propostas inclusivas que poderiam ser concretizadas no interior de cada campus, reafirmando o compromisso expresso no PPP-CEDF/UEPA 2008, o qual afirma que nesta instituição “temos clareza que precisamos debater a realidade Amazônica e a formação humana, incluindo aí a formação profissional em outras bases, superando o paradigma da produtividade e lucratividade”.

Conhecer o processo inclusivo vem a conjugar com identificação das barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com NEE, pois ao identificar estas barreiras, diversas condições relacionadas à estigmatização e desvalorização da pessoa com

deficiência, estarão sendo trazidas à tona enquanto condições que atrapalham a concretização deste processo de inclusão. Especificamente no campo da Educação Física, há diversas histórias de vida de atletas paraolímpicos ou mesmo de pessoas com deficiência praticantes de modalidades esportivas, de danças, de lutas entre outras práticas, que poderiam ser utilizadas de maneira pedagógica para evidenciar a importância destas práticas na vida social das pessoas com deficiência.

No que tange a conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com NEE, este é um fator que favorece ao professor conseguir realizar adaptações curriculares com propriedade e sem focar nas dificuldades, mas sim nas potencialidades de cada educando.

No que se refere, a saber, do papel da educação especial na educação inclusiva Rodrigues (2008b) *apud* Nozi; Vitaliano (2012) pondera que os professores devem saber qual a relação que a educação inclusiva estabelece com as escolas especiais e compreender que, nestas escolas, foram desenvolvidos conhecimentos que podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos na escola regular. Distinguir a escola especial e a escola inclusiva é essencial para que se compreenda este movimento como um todo, focalizando na conquista de direitos que partiram de reivindicações de diversos grupos sociais e culminaram com inclusão escolar de alunos com deficiência.

Ao tomar novamente como referência o CEDF/UEPA, é possível visualizar que abarcar todos estes saberes indicados por Nozi; Vitaliano (2012) é uma tarefa que exigiria não a mudança da ementa de uma disciplina, mas sim tomar esta discussão perpassando por grande parte das disciplinas do currículo, ou ainda, incluindo novas disciplinas que tivessem como foco a Educação Inclusiva propriamente dita.

Após esta exposição de idéias relacionadas a ementa e a carga horária, retoma-se o foco sobre as condições pontuadas por Borella (2010), seguindo em ordem: a titulação do docente a frente da disciplina, o estágio supervisionado na disciplina, a prática como componente curricular na disciplina e os projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência proporcionados pelas IES.

Com relação à titulação do docente a frente da disciplina EFA, Borella (2010) manifesta preocupação no sentido de questionar se existe de fato um preparo dos profissionais que ministram disciplinas voltadas à Educação Física Adaptada para atuação junto às pessoas com deficiência.

Identificou-se que no CEDF/UEPA as docentes à frente da disciplina EFA, possuem diferentes formações, sendo duas em nível de Mestrado (uma no curso de Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência e outra em Educação Especial) e duas em nível de Especialização (sendo uma no curso de Treinamento Desportivo e outra no curso de Educação Especial e Inclusiva). É importante salientar que todas as professoras realizaram sua pós-graduação em outras IES que não a UEPA. Também não foram obtidos registros da participação dessas docentes em nenhum curso de aperfeiçoamento/capacitação promovidos pelo CEDF/UEPA na área da Educação Física Adaptada, Educação Especial ou Educação Inclusiva. Vitalliano (2007) é categórica em afirmar que falta formar os formadores para que se alcance efetivar a proposta inclusiva, o que perpassa diretamente por cursos de capacitação para os professores que atuam no nível superior para que se mantenham atualizados e conheçam novas estratégias no ensino de suas disciplinas, bem como perpassa também pela oferta de cursos de pós-graduação voltadas às áreas de Educação Especial e Atividade Física Adaptada, especialmente na modalidade *stricto-sensu*, pois atualmente, sabe-se da existência de um único programa de pós-graduação em Educação Especial no Brasil (UFSCar) que logicamente não consegue atender a demanda exigida (Borella, 2010).

No CEDF/UEPA, segundo o PPP-CEDF/UEPA 2008 o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – NUPEP oferece formações continuadas em nível de pós-graduação *latu sensu*, nas áreas de Educação Física Escolar, Lazer, Pedagogia do Movimento Humano, Treinamento Desportivo, Fisiologia do Exercício e Atividade Física e Saúde, não sendo previsto, portanto formação em nível de especialização em torno da EFA, oferecida nesta instituição. Uma breve análise das ementas destes cursos permitiu verificar ainda, a não existência de espaços de debates em torno da questão inclusiva, pois nenhuma disciplina da grade curricular estava voltada para obtenção de conhecimentos relativos a inclusão e/ou diversidade.

Outro item que merece atenção é o estágio supervisionado, visto que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado é um dos componentes curriculares mais importante para formação dos futuros profissionais, já que favorece ao estudante colocar em prática os conhecimentos acumulados na universidade dentro dos espaços nos quais estes poderão atuar após a graduação.

Em uma Licenciatura Ampliada como é a oferecida atualmente no CEDF/UEPA, em que os graduandos entram sem ter a certeza de que querem seguir à docência, esta disciplina

de estágio é fundamental para auxiliar o aluno a compreender o que ele aprendeu na Universidade acerca da docência e o que de fato será encontrado nas salas de aula.

Na estrutura curricular do Curso de Educação Física da UEPA, existem diferentes momentos de estágios desenvolvidos em áreas escolares e não escolares e divididos ao longo dos anos desta graduação. Assim identificou-se quatro estágios supervisionados divididos do seguinte modo: Estágio Curricular Supervisionado I, voltado às modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Estágio Curricular Supervisionado II, voltado às modalidades das séries finais do ensino fundamental e ensino médio; Estágio Curricular Supervisionado III, direcionado à vivência em instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para promoção da saúde e o Estágio Curricular Supervisionado IV, ligado a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional.

Não existe, portanto, no âmbito do CEDF/UEPA um estágio específico na área de Educação Física Adaptada, ficando a possibilidade de ter ou não experiências com alunos inclusos na escola regular a cargo do destino, uma vez que estes podem estar nos espaços de vivência dos estágios, em especial nos Estágios Supervisionados I e II, direcionados à escola.

O estudo de Borella (2010), demonstrou que quase 70% das Licenciaturas pesquisadas por este autor (67, 39%) ofertavam o estágio em EFA, um número absolutamente maior em comparação com a modalidade Bacharelado, onde menos da metade, 32, 60% realizavam estágio em EFA. Talvez o fato de o CEDF/UEPA ao oferecer a Licenciatura Ampliada ter que contemplar os espaços de estágios abarcados tanto pela licenciatura quanto bacharelado, explique o não oferecimento do estágio específico em EFA.

No capítulo 1 deste trabalho fora apresentada a ponderação que as IES poderiam oportunizar para uma maior aproximação dos seus acadêmicos com a questão inclusiva, a partir de estágios feitos em escolas que houvessem alunos inclusos (ou até mesmo em instituições que atendam especificamente pessoas com deficiência), o que em Educação física, perpassa por oferecer estágio supervisionado na área da EFA, sendo este o melhor momento da formação para que o graduando vivencie experiências, conhecendo melhor sua profissão, e também um momento chave para minimizar a sensação de incapacidade e medo ainda sentidos por muitos professores que atuam em escolas com esse segmento de alunos.

A oferta de um estágio supervisionado em EFA além de facilitar a compreensão de metodologias e didáticas a serem escolhidas no cotidiano escolar inclusivo colaboraria com maior reflexão crítica acerca da inclusão e suscitaria mais interessados em pesquisar sobre a

colaboração da Educação Física para efetivação deste paradigma nas escolas (BORELLA, 2010).

Faz-se imperativo ter em mente que as práticas não podem ficar somente centralizadas nos momentos de estágio, devendo estar presentes em todas as disciplinas do currículo, ocorrendo desde o início do processo formativo até seu término, desenvolvendo-se em diferentes espaços de atuação profissional e levando o futuro professor (a) além de saber, saber fazer e compreender o que faz.

Ao discutir a prática como componente curricular na disciplina, concorda-se com Borella (2010) quando este enfoca que a prática ao diluir-se ao longo das disciplinas do curso, fomentará uma relação dialética entre teoria e prática. É oportuno aproveitar esta discussão da prática como componente curricular, para enfatizar que a proposta de um estágio supervisionado específico à EFA não retira desta disciplina ou outra que se proponha a estudar adaptações como modo de inclusão na Educação Física, a obrigatoriedade de nela também o graduando ter contato com o objeto de estudo, pois as vivências práticas possibilitadas nesse contexto serão fundamentais para aquisição de conhecimentos que serão utilizados no momento do estágio supervisionado.

Ainda com referência a prática que se quer em todas as disciplinas, enfoca-se que na EFA ela não pode ser realizada somente no âmbito da sala de aula, entre os colegas de classe, diz-se isso com base em experiências pessoais, quando observou-se que inúmeras vezes o professor-formador se restringe a simular as deficiências nos graduandos, como por exemplo, vendar os olhos de um acadêmico para suprimir o sentido da visão, agindo “como se fosse” deficiente visual, ou pedir para que outro seja o deficiente físico em determinada aula, sentando-se em uma cadeira de rodas ou utilizando muletas.

Considera-se um erro crasso essa alternativa, que de modo algum pode ser considerado prática, pois não se pode fingir ser deficiente, já que o peso das limitações e suas lesões, quer fisicamente, quer socialmente falando, não pode ser encenado “como se fosse” real, pois não pode ser sentido por quem de fato não o é.

Então se interroga: Como poderão os graduandos serem formados profissionais no paradigma da diversidade e inclusão se estes não tiverem contato com os grupos celebrados por este paradigma? Como poderão os estudantes compreender a dimensão histórica desta proposta se ficarmos “inventando” deficiências? E ainda, como desenvolver procedimentos metodológicos e didáticos adequados no campo da Educação Física considerando cada deficiência, se não questionarmos, tocarmos e escutarmos as pessoas com deficiência?

Borella (2010, p.117) afirma que “o bom profissional de Educação Física é aquele que compreende as necessidades do aluno e respeita as suas limitações, porque seu conhecimento o permite perceber seu nível de aprendizagem e suas capacidades”. Para fomentar esse conhecimento, portanto, é necessário conviver cotidianamente com pessoas deficientes e não com pessoas que fingem ser deficientes, pois só através desse contato com o real se compreenderá as diferenças sociais e biológicas a que estão submetidas este público e se valorizará suas potencialidades.

Considerando as questões biológicas propriamente ditas, há que que atentar ainda para o que destacam Fonseca; Santos (2011), ao dizerem que apesar de constituírem parte importante num curso de Educação Física, estas questões biológicas muitas vezes têm grande ênfase nas práticas e preocupação com as questões físico-corporais, de rendimento e biologizantes, em detrimento de um cunho político, o que seria fundamental para orientar uma formação crítica e reflexiva. Na perspectiva da inclusão, há de se ter o cuidado para que tais questões estejam voltadas para o público alvo dos licenciandos que encontrarão nas escolas, alunos que em sua enorme maioria, não são/serão atletas.

Conforme Borella (2010), além das práticas disciplinares, outro fator preponderante para qualificar a formação do professor de Educação Física diante do paradigma da inclusão escolar de alunos com deficiência são os projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência, proporcionadas pelas IES.

A relevância acadêmica de se ter projetos em EFA justifica-se pela possibilidade de complementar o conteúdo ministrado em algumas disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física, aprimorando a formação de recursos humanos e de profissionais capacitados nesta área, além de estimular a ampliação de pesquisas neste âmbito a partir da realização de trabalhos acadêmicos como artigos científicos e as próprias teses de conclusão de curso com este enfoque.

Fundamentando-se em perspectivas de inclusão, garantia de direitos constitucionais e promoção da saúde, estes projetos de extensão ao trabalhar as capacidades sensoriais e motoras das pessoas com deficiência através das práticas da cultura corporal, possibilitam melhorias nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais destes indivíduos, e contribuem com o resgate de direitos, como por exemplo, do direito ao lazer, muitas vezes negligenciados pelo poder público.

A extensão, ao interligar os graduandos às demandas populacionais, forma o profissional enquanto cidadão também, pois ao atuar junto à sociedade pode-se perceber

demandas que muitas vezes passam despercebidas dentro do espaço acadêmico, fomentando nos graduandos a busca pela superação das desigualdades sociais.

Duarte; Lima (2003) afirmam ainda, que os projetos de extensão na área da EFA são pertinentes no sentido de que, os profissionais que desenvolvem trabalhos com pessoas com deficiência, não de maneira generalizada, mas em certa quantidade, ainda se encontram muito frágeis em conteúdos, metodologias e nos conhecimentos específicos, e estes projetos seriam assim adjuvantes no processo de aperfeiçoamento.

Assim, vários são os ganhos que se tem ao implementar projeto de extensão relativo a EFA, pois como afirmam Fonseca; Santos (2011, 2011, p.99/100) as dimensões envolvidas no processo inclusivo abrangem “os valores, percepções, conceitos, representações, relações, sentimentos, interpretações e simbolismos que os sujeitos atribuem às coisas na medida em que delas participam ou são marginalizados”.

Os diversos pontos já argumentados são formas reais de aprimorar a formação do professor de Educação Física com vistas a capacitá-lo adequadamente para sentir-se um profissional inclusivo e não um profissional obrigado a ser inclusivo ou ainda, um profissional que quer ser inclusivo, mas esbarra em seus medos e preconceitos.

Neste sentido, se o CEDF-UEPA traz explícito no PPP-CEDF/UEPA 2008 (p. 22/23) que o nível de formação oferecida por essa instituição deve garantir aos graduandos a “constituição de competências objetivadas na educação básica”, e ainda “uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar, que possibilite aos egressos, compreenderem seu campo de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho”, é fundamental que se entenda como prioritária, a discussão do binômio inclusão-exclusão como um meio promotor da cidadania e de equidade social e como um dos principais paradigmas educacionais na atualidade. Diante deste entendimento, a inclusão não deve estar alijada dos debates gerais da Educação Física ou ficar restrita somente a uma disciplina, deve sim constituir-se em um eixo da formação, como vê-se na opinião de Fonseca; Santos (2011, p.102):

(...) ter a inclusão como eixo de formação vem influenciar de maneira positiva na constituição de uma comunidade acadêmica que pensa, reflete e discute possibilidades de inclusão em seu âmbito profissional e que portanto assume o compromisso de formar professores que irão perpetuar estes valores inclusivos no seu cotidiano escolar a partir de suas práticas, colaborando para que estes valores sejam assumidos nas estratégias institucionais, nos documentos regimentares, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, nos planejamentos anuais, nos planos de aula etc.

culminando com o engajamento desta comunidade escolar na busca de políticas locais que fomentem a inclusão.

Torna-se, portanto inquestionável que se compreenda a inclusão como parte das reais finalidades da Educação Física, para que as práticas corporais sejam direcionadas a todos, e para que os modelos exclusivos de concepção formativa, assentados na aptidão física e no rendimento, não estejam superados somente nas literaturas. Articular o debate da inclusão em diversos momentos da formação, é efetivamente absorver os ideais inclusivos, o que se reconhece como uma tarefa difícil, pois, requer contrariar todo o processo educacional o qual vivenciamos em toda nossa trajetória escolar e ultrapassar nossas próprias limitações diante deste assunto.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: O QUE DIZEM PROFESSORES E EGRESSOS DO CURSO?

Este capítulo é voltado para investigar, a partir de entrevistas realizadas com docentes do CEDF/UEPA que ministram a disciplina Educação Física Adaptada e dos egressos do CEDF/UEPA, qual a percepção deste público acerca da formação para inclusão escolar de alunos com deficiência, oferecida pelo curso de Educação Física da UEPA.

Como o estudo em questão teve como foco de pesquisa o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), se discorrerá sucintamente sobre a trajetória deste curso, abarcando sua criação, sua importância e pioneirismo, que contribuiu para a consolidação da Educação Física no Estado do Pará.

4.1 As raízes do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.

Conforme Santos (1985), em 1985 existiam 96 estabelecimentos formadores de profissionais de Educação Física e Desportos no Brasil, cuja distribuição geográfica se dava da seguinte forma:

Região Norte – 3 escolas

Região Nordeste – 12 escolas

Região Centro-Oeste – 5 escolas

Região Sudeste – 50 escolas

Região Sul – 26 escolas.

Atualmente, de acordo com dados do MEC/2013, existem no Brasil, 594 instituições que formam profissionais de Educação Física no país, as quais estão assim distribuídas:

Região Norte – 40 escolas

Região Nordeste – 104 escolas

Região Centro-Oeste – 60 escolas

Região Sudeste – 286 escolas

Região Sul – 104 escolas

A localização destas instituições por Unidade da Federação (incluiu-se o distrito federal dentre os dados referentes a Região Centro-Oeste) está discriminada no quadro abaixo:

QUADRO 7 - Cursos de Educação Física no Brasil reconhecidos pelo MEC.

Região Norte	Acre	03
	Amapá	03
	Amazonas	07
	Pará	07
	Rondônia	08
	Roraima	03
	Tocantins	09
	TOTAL NORTE	40
Região Nordeste	Alagoas	08
	Bahia	31
	Ceará	17
	Maranhão	08
	Paraíba	08
	Pernambuco	16
	Piauí	05
	Rio Grande do Norte	07
	Sergipe	04
	TOTAL NORDESTE	104
Região Centro Oeste	Distrito Federal	12
	Goiás	17
	Mato Grosso	17
	Mato Grosso do Sul	14
	TOTAL CENTRO OESTE	60
Região Sudeste	Espírito Santo	16
	Minas Gerais	95
	Rio de Janeiro	31
	São Paulo	144
	TOTAL SUDESTE	286
Região Sul	Paraná	47
	Rio Grande do Sul	29
	Santa Catarina	28
	TOTAL SUL	104
BRASIL	TOTAL BRASIL	594

FONTE: <http://emec.mec.gov.br/>.2013

Estes dados permitem dizer que em 28 anos houve um crescimento abrupto em termos de instituições formadoras de profissionais de Educação Física em todo o país,

contudo deixa claro também que a região mais carente neste sentido continua sendo a Região Norte do Brasil, que apesar de ser a segunda em maior número de estados em seu território (07 estados), possui bem menos instituições que ofereçam cursos de Educação Física do que todas as demais Regiões, se aproximando em termos quantitativos somente da Região Centro-Oeste cuja, entretanto, possui apenas 03 estados e mais o Distrito Federal.

Como já visto no capítulo anterior, a história da formação de profissionais de Educação Física no Brasil está intimamente ligada às instituições militares, pois foram estas as primeiras escolas formadoras desta categoria profissional em nosso país. A mais antiga instituição formadora é a Escola de Educação Física do Exército (RJ), fundada em 1925 e em âmbito civil, é a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo fundada em 1934 (CASTELLANI FILHO, 1988).

No Pará, Santos (1985) destaca dois importantes acontecimentos que fomentaram a discussão acerca da necessidade de criação de um curso de Educação Física em nível superior neste estado: em âmbito esportivo, o surgimento em 1955 dos I Jogos Paraenses Ginásios-Colegiais – “JOPAGICO” (atual Jogos Estudantis Paraenses – JEPS), torneio esportivo que visava congregar alunos de todas as redes de ensino e que evidenciou situações importantes como a falta de instalações esportivas adequadas e de professores devidamente habilitados para o treinamento das equipes colegiais, e em âmbito educacional, a reforma curricular do curso de formação de professor primário do Instituto de Educação do Pará (IEP), estabelecida em 1959 através do Decreto nº 2.893, que incluiu a disciplina Educação Física, Recreação e Jogos nas três séries do referido curso, proporcionando ao concluinte que obtivesse mais de sessenta pontos na disciplina o direito a um certificado de Auxiliar de Educação Física, com direito a ministrar aulas no então curso primário.

Seguiu-se a tais acontecimentos, no final da década de sessenta, uma série de reformas na área da educação no Brasil como a Reforma Universitária em 1968 (lei nº 5.540) e a reforma do ensino primário e médio em 1972 (lei nº 5.692) as quais trouxeram amplas modificações no ensino e que inseriram no bojo destas discussões, a necessidade de formação de professores de Educação Física para atendimento das camadas escolares. Destaca-se aqui, o Decreto-Lei 705, de Julho de 1969, assinado pelo então presidente Costa e Silva, o qual modificou o artigo 22 da Lei nº 4.024/61 dando-lhe nova redação, assim descrita: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

Dentre os eventos ocorridos para debater estas reformas destacou-se no Pará, o I Colóquio Regional de Educação, realizado em 1970 em Belém, o qual apontava como um dos objetivos prioritários para programação educacional neste Estado, a formação de professores de Educação Física (SANTOS, 1985).

Tais reformas e eventos foram decisivos na implantação do primeiro curso superior de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF/PA), a qual foi criada através da Resolução nº 10/70 do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP e inaugurada em 11 de Maio de 1970, com a “finalidade de atuar no campo do ensino superior, proporcionar maior acesso à educação e cultura, promover a pesquisa (...), promover a cultura física, desenvolver a vida social dos alunos e manter vivos os ideais de brasilidade (...)” (SANTOS, 1985, p.20).

Mais tarde, este curso se tornaria componente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nascida da fusão de faculdades estaduais, criada pela Lei Estadual nº 5.747 de 18 de Maio de 1993 e autorizada a funcionar através do Decreto Presidencial de 4 de abril de 1994, com os Cursos de Licenciatura em Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Pedagogia, Educação Artística com Habilitação em Música, Licenciatura em Matemática e Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental. O curso de Educação Física se constituiu em um dos cursos pioneiros na implantação desta Universidade juntamente com o curso de Medicina e de Enfermagem.

A elaboração do regimento desta escola ficou inicialmente a cargo do professor Nagib Coelho Matni, então Diretor do Departamento de Educação Física, Recreação e Esportes do Estado do Pará (DEFRE). Mais tarde, foi constituída uma comissão para tal finalidade composta pelo Diretor da DEFRE e de cinco bolsistas selecionados para frequentar o curso Superior de Educação Física da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ). Este grupo era integrado pelos seguintes professores: Armando Alcântara Von-Grap, Alberto Duarte de Oliveira, Eni do Perpétuo Socorro Corrêa, Iracema Rayol Aranha e Vera Nazaré Cardoso de Souza.

O primeiro exame para ingressar na recém-formada instituição, incluía provas práticas, de aptidão morfofisiológicas e provas teóricas. Estes ocorreram no período entre 20 e 23 de Maio de 1970, no qual se inscreveram 87 candidatos que concorreram a 70 vagas sendo 35 destinadas a pessoas do sexo masculino e 35 destinadas a pessoas do sexo feminino. Iniciaram o curso de Licenciatura Plena em Educação Física 56 alunos e concluíram-no 19, sendo 10 homens e 09 mulheres.

Conforme Santos (1985), a graduação conferia o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos. Os objetivos do curso eram: a) formar e aperfeiçoar pessoal técnico em Educação Física, Desportos e Recreação; b) difundir conhecimentos e realizar pesquisas relacionadas à sua especialização, que poderia ser em Educação Física Infantil, em Recreação, em Massagem ou em Medicina da Educação Física e Desportos, todos com duração de um ano.

O Curso de Educação Física da ESEF/PA, com fundação em plena ditadura militar e auge do esporte teve, em sua estrutura curricular⁸ supremacia da área biológica (ofertava disciplinas como Anatomia, Biologia, Higiene, Cinesiologia entre outras) e de disciplinas com aprofundamento das técnicas desportivas (exemplo: atletismo I e II, ginástica, natação I e II, entre outros), com pouquíssimo enfoque pedagógico.

Sobre tal questão, Faria Junior (1987, p.23) *apud* Quelhas; Nozaki (2006), cita que em âmbito geral:

Com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação as demais Licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação destes profissionais dos demais.

É importante salientar ainda que naquela época algumas disciplinas optativas do currículo deste curso só possibilitavam inscrição de pessoas do sexo masculino tais como o Karatê, o Judô e o Futebol de Salão (atualmente denominado Futsal).

Treptow (2008) afirma que até 1999 quando houve uma modificação no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEDF/UEPA, perdurou em seus currículos uma concepção de curso desportivizado e um perfil do profissional igual à de técnico desportivo, acrítico e ahistórico, condições estas que não favoreciam o debate acerca da escola inclusiva.

Desse modo, apesar de o CEDF/UEPA ter integrado a disciplina Fundamentos da Educação Física Especial ao desenho curricular deste curso em 1988, acompanhado as modificações ocorridas nos cursos de Educação Física nos anos 80 em todo Brasil (as quais acrescentaram nas matrizes curriculares destes cursos disciplinas que visavam promover a organização dos exercícios físicos para pessoas com algum tipo de deficiência), Treptow (2008) afirma que a aquisição de conhecimentos e experiências necessários a educação de

⁸ Para visualizar a grade curricular integral do curso de Educação Física da UEPA até 1985, sugere-se consultar SANTOS (1985), p. 47 – 48.

pessoas com necessidades especiais, ainda se dava de maneira muito insipiente, pois no CEDF/UEPA se manteve a mesma concepção de Educação Física e o mesmo perfil de profissional de regimentos anteriores.

Corroborando tal assertiva, Santos; Azevedo (2009) afirmam que a história da criação do curso de Educação Física da UEPA, demonstra que até os anos 90 os próprios espaços físicos da antiga ESEF/ PA, hoje UEPA - Campus 3, foram alicerçados em uma cultura de rendimento que limitava a participação de pessoas com deficiência neste local, fato que foi se modificando conforme se abriram espaços de discussão acerca deste assunto por meio de modificações curriculares que instituíram disciplinas cujas tinham por atribuição discutir a participação de grupos até então excluídos das práticas da Educação Física, dentre os quais estavam as pessoas com deficiência.

Tal situação se modifica no final dos anos 90 segundo Treptow (2008), com a publicação da LDB/96 e da Lei nº 9.696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física, delineando-se, portanto um novo desenho para educação como um todo e um novo campo de atuação do profissional de Educação Física, com a expansão de áreas de intervenção, as quais sejam as áreas: escolar, de saúde, de lazer, esportiva e empresarial.

O curso foi então, reestruturado em 1999 por meio de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP/99), construído por diversos grupos relacionados ao CEDF/UEPA, como professores, alunos, funcionários e comunidade externa. Estabeleceu-se então, o curso de Licenciatura em Educação Física cuja base teórica permitia a elaboração a partir do conhecimento para qualquer campo de intervenção.

Houve assim, conforme a autora supracitada, uma reorientação nas concepções e práticas no âmbito pedagógico, humanístico, filosófico e científico, com objetivo de formar um profissional diferenciado do que antes era visto no CEDF/UEPA, ou seja, formado em uma concepção de curso voltado para docência, a partir de um incremento nas disciplinas dos eixos de formação pedagógica, científica e humanista e uma diminuição de disciplinas nos eixos de formação biológica e técnico-desportiva. Esta autora cita ainda que a contribuição trazida por estas disciplinas fez com que o currículo de Educação Física:

(...) superasse uma orientação esportivizada, priorizando uma abordagem onde o campo de formação básica do aluno é ampliado, com características de uma análise crítica, dentro de um contexto político, econômico e cultural, numa perspectiva de transformação social, em que o movimento humano é entendido em todas as suas dimensões. (TREPTOW, 2008, p. 94).

No âmbito da Educação Física para pessoas com deficiência a disciplina Fundamentos da Educação Física Especial, deu lugar a disciplina Educação Física Adaptada, que passou a fomentar este debate no CEDF/UEPA, obtendo um aumento expressivo da carga horária passando de 60h para 90h, possibilitando maior tempo para realização de vivências práticas e para o aprimoramento desta discussão no âmbito da formação voltada para escola.

Em 2002 inicia-se um novo processo de reformulação do PPP-CEDF/UEPA, que visava acatar os indicativos do Conselho Estadual de Educação, o qual apontara a necessidade de novas adequações nas condições de oferta e de ensino deste curso com vistas a atualização do reconhecimento de CEDF/UEPA, contudo, somente em 2005 as discussões sobre tais reformulações tiveram maior amplitude, ganhando mais amadurecimento após a Semana Acadêmica do CEDF/UEPA em meados de 2006, através de um enfático debate promovido naquela ocasião, em que se buscava além cumprir as determinações do Conselho Estadual de Educação, também atender os anseios e a legítima reivindicação do coletivo acadêmico que visara a melhoria não só das condições de oferta e de ensino, mas também a ampliação da relevância social deste curso.

Tendo como parâmetros orientadores: o documento de avaliação do CEDF/UEPA, os documentos legais que orientam a formação de professores em Educação Física e o balanço da produção do conhecimento sobre o tema, foi elaborado um novo PPP que passou a orientar a formação de professores no CEDF/UEPA a partir de 2008, o qual enfatizava a busca de uma educação pública, gratuita, de qualidade e pautada na busca pela emancipação humana.

As reordenações ocorridas a partir desse novo PPP cunharam modificações no desenho curricular geral deste curso (ver anexo A), e também no que concerne ao oferecimento de disciplinas relacionadas ao ensino da Educação Física para pessoas com deficiência, pois como já explicitado no capítulo anterior, a atual grade curricular do curso de Educação Física da UEPA, apresenta duas disciplinas específicas da área da Educação Física que tratam da adaptação de conteúdos para prática de pessoas com deficiência, a obrigatória Educação física Adaptada e a optativa Esporte Adaptado, além da disciplina LIBRAS.

Percebe-se que o CEDF/UEPA, tem aberto em termos disciplinares, espaços de debate e reflexão acerca da adaptação de atividades físicas e esportes para participação de pessoas com deficiência, manifestando preocupação em torno desta temática. Faz-se

importante salientar que esta preocupação evidencia-se a, sobretudo, a partir da construção de um novo PPP em 2008, o qual passou a orientar a partir daquele momento até os dias atuais, a política de formação de professores nesta área.

A própria concepção de formação que se adotou neste curso a partir de 2008, evidencia condições favoráveis a aprimorar o debate inclusivo dentro desta graduação, pois a busca pela formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico (UEPA/CEDF-PPP, 2008, p.31), revela preocupação desta instituição em formar um profissional que tenha compromisso com sua futura profissão e que tenha respeito à dignidade dos indivíduos, compreendendo a complexidade das relações humanas inseridas no contexto de uma sociedade capitalista. Esta noção crítica e reflexiva se apóia na perspectiva da percepção do professor como agente transformador do meio sociocultural no qual está inserido, e consciente das consequências éticas e morais de suas ações.

Este estudo ao ter o propósito de compreender a formação no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UEPA para atuação profissional com vistas à inclusão de pessoas com deficiência na escola se propôs a analisar o processo de formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante da perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivos específicos: a) Conhecer as propostas de ação e execução de atividades voltadas à Educação Inclusiva desenvolvidas no CEDF/UEPA; b) Identificar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas disciplinas que tratem de conteúdos básicos da Educação Física visando a inclusão escolar; e por fim, c) Identificar a aceção dos egressos deste curso sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar e como concebem sua formação diante desta temática.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, tais como: aspectos metodológicos, procedimentos de coleta, técnicas e instrumentos de coleta, população e amostra e procedimentos de análise, considerando que neste capítulo serão tratados os dados coletados.

4.2 Aspectos Metodológicos

O conhecimento surge a partir das experiências e reflexões pessoais, das relações com o outro, da leitura de materiais acerca de um determinado assunto, entre outras

maneiras as quais nos levam a incorporar novos conceitos sobre algum fato ou fenômeno. A investigação científica é responsável pela produção de um tipo específico de conhecimento, denominado conhecimento científico, o qual é estabelecido através de um método e procura evidenciar fatos passíveis de serem verificados por meio de uma pesquisa. Ludke; André (1986, p.1-2) afirmam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

O estudo em questão se constitui em uma pesquisa de caráter qualitativo, sob o ponto de vista da abordagem do problema, já que se realizou uma análise interpretativa dos dados obtidos. Para Negrine (1999), uma pesquisa de corte qualitativo não se sustenta em generalizações dos achados, mas sim se centra na descrição, análise e interpretação de informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada.

Farei uso de dados estatísticos de modo complementar com intuito de facilitar a exposição de alguns resultados emergentes desta pesquisa, colaborando assim com as interpretações advindas do processo de investigação.

A modalidade crítico-descritiva é considerada ao apresentar as idéias principais relativas ao assunto em questão, encadeando em uma sequência lógica a opinião de autores-pesquisadores sobre esta temática, minhas experiências profissionais e visões de mundo, articulando a estas, comentários e julgamentos da comunidade científica em relação às posições aqui defendidas.

4.3 População e Amostra

Segundo Marconi; Lakatos (2009) a população a ser pesquisada ou universo da pesquisa, é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Já a amostra, conforme Gil (1999, p. 92), é descrita como

“subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Para Minayo (2010) a amostragem é realizada com base numa parte representativa da população da pesquisa, e para tanto, ela deve possuir as características gerais desta população. A mesma autora enfatiza que amostragem em pesquisas qualitativas não necessita ser em grande quantidade, já que há uma preocupação menor com a generalização, sendo necessário um maior aprofundamento e abrangência da compreensão, desse modo, a amostragem deve ser suficientemente pequena de modo que seja possível ao pesquisador conhecer bem o objeto de estudo.

A população deste estudo foi constituída por cerca de 243 egressos do CEDF/UEPA que se formaram entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013, nos cinco campi da UEPA que ofertam atualmente o curso de Educação Física e de 6 professores que ministram a disciplina Educação Física Adaptada e Esporte Adaptado também nestes cinco campi. A opção por entrevistar estes docentes adveio de uma análise prévia feita nas ementas do currículo do CEDF/UEPA, para conhecer em quais estavam explicitados os termos “inclusão”, “pessoa com deficiência” e/ou “educação inclusiva”, foi identificado que somente a disciplina EFA apresentava em sua ementa o termo inclusão, ao passo que a disciplina optativa Esporte Adaptado, apesar de não conter explicitamente em sua ementa nenhum dos três termos, possuía palavras como “adaptado” e “paraolímpico” que no campo da Educação Física remetem ao fomento de práticas corporais adaptadas/inclusivas.

A escolha dos egressos se justifica devido ao fato de já estarem inseridos no mercado de trabalho e de pertencerem ao grupo que se formou sob a regência do novo currículo, que foi reformulado e colocado em vigor em 2008, estando, portanto cientes das dificuldades, dos impedimentos e das possibilidades acadêmicas existentes nesta instituição. Esses egressos cursaram esta licenciatura em diferentes cidades e logicamente dentro de diferentes realidades, assim foi possível coletar informações destes distintos universos. Além disso, buscou-se aqueles que atuam com Educação Física escolar e que já puderam trabalhar em algum momento com alunos com deficiência em suas classes.

Destaca-se que do total de 243 egressos, foram contatados 154 egressos, destes, 68 responderam ao convite, no entanto, grande parte trabalhava com Educação Física em áreas não escolares, não formando, portanto o público alvo de interesse deste estudo, o qual é voltado para discussão da inclusão escolar de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Outra parcela que apesar de trabalhar em área escolar e manifestar

interesse em participar do estudo, nunca trabalhou com alunos com deficiência em suas classes, também não está incluída na amostra desta pesquisa. Sendo assim, a amostra em questão, foi constituída por uma pequena parte dos elementos que compõem o universo, 4, 11% da população escolhida – 10 egressos que se encaixavam nos critérios de inclusão e que responderam o questionário enviado, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização de suas respostas. Destes 10 egressos, 06 são do Campus Belém, 03 são do Campus Tucuruí e 01 do Campus Conceição do Araguaia.

Com relação aos docentes, foram contatados todos os 06 professores que atuam com a disciplina Educação Física Adaptada nos cinco Campi da UEPA, contudo somente 04 aceitaram participar do estudo, os quais sejam as professoras do campus Belém, Altamira, Santarém e Conceição do Araguaia. Justifico a não inclusão de professores da disciplina Esporte Adaptado devido nenhum campus do interior ter formado turmas nesta disciplina, não havendo portanto professor lotado na mesma, e no campus Belém, o docente a frente do EA não foi encontrado.

4.4 Procedimento de Coleta de Dados

Neste trabalho adotou-se a pesquisa de campo que segundo Minayo (2010), possibilita a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta e também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade e assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

4.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta De Dados

Esta pesquisa de campo focada em seus objetivos, selecionou dois grupos: os docentes e os egressos do CEDF/UEPA. Dentre as diferentes formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, foram escolhidos o questionário e a entrevista. A coleta de dados junto aos docentes foi realizada através de entrevistas *in loco* entre os meses de junho a setembro de 2013, nos Campi da UEPA, e com os egressos deu-se através de questionário enviado por meio eletrônico entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014.

Minayo (2010) diz que a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir

informações pertinentes para um objeto de pesquisa, sendo um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Os docentes, especialistas na temática em questão, foram contatados previamente para explicar a finalidade da investigação, não havendo recusa de nenhum e com eles optou-se pela entrevista, inclusive por se tratar de um grupo pequeno. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, seguindo um roteiro já estabelecido (ver apêndice), adotando alguns cuidados como: planejamento da entrevista, conhecimento prévio do entrevistado (feito a partir de e-mail e telefonema), condições favoráveis, conhecimento prévio do campo e preparação específica.

Com relação aos egressos, optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, devido a fatores como: garantia do anonimato, facilidade maior em responder questões objetivas, tempo maior para responder as perguntas, (já que nos contatos iniciais a falta de tempo foi citada pela maioria) e o baixo custo, considerando a distância de moradia de todos os pesquisados. No questionário constaram perguntas semiestruturadas, que embora fechadas, apresentaram uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, organizadas segundo um roteiro básico, permitindo no entanto falar livremente sobre o assunto abordado (MARCONI;LAKTOS,2007).

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Ao elaborar tal instrumento alguns cuidados foram tomados, como a apresentação da finalidade da pesquisa, cuidado na seleção das questões, limite de extensão das perguntas e respostas e para motivar a participação desse segmento nesta pesquisa, preenchendo o questionário, bem como o TCLE, foi enviado por meio eletrônico a divulgação e o convite, no qual constava a apresentação da pesquisadora e orientadora, bem como se explicava a finalidade do estudo e o público-alvo pretendido (egressos formados entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013 que atuavam com Educação Física na área escolar e que tinham/tiveram alunos com deficiência em suas classes). Foi também fornecido o e-mail, contato telefônico e de mídias sociais para que os interessados entrassem em contato.

Transcorridos mais de três semanas, 68 pessoas selecionadas tinham entrado em contato, mas somente 21 encaixavam-se plenamente nos critérios de inclusão. Destes 21 egressos, apenas 10 responderam ao questionário e enviaram o TCLE devidamente assinado.

Para a abordagem das docentes foi realizada a entrevista, por ser um grupo pequeno como já citado e por atuarem em campus/cidades diferentes, possibilitando assim conhecer com maior detalhe o posicionamento e as práticas destes profissionais. As entrevistas foram agendadas de acordo a disponibilidade das docentes e realizadas em seus respectivos campi de atuação, ou seja, Belém, Altamira, Santarém e Conceição do Araguaia. Segundo Marconi; Lakatos (2007) é um encontro entre duas pessoas que possibilita ao entrevistador obter informações sobre determinado assunto por meio de uma conversação de natureza profissional. Para Minayo (2010, p.109) a entrevista é um procedimento privilegiado para coleta de informações devido a fala ser:

(...) reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesmo um deles), e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

As questões que compuseram tanto o questionário quanto as usadas nas entrevistas, foram elaboradas a partir da leitura prévia de dissertações/teses com temática semelhante à abordada aqui, PPP- CEDF/UEPA, ementas das disciplinas do CEDF/UEPA, legislação nacional/estadual e também as discutidas nas orientações. Além disso, foram testadas com professores formados em Educação Física selecionados, os quais fizeram observações, críticas e sugestões de reformulação, constituindo uma ação essencial para que se verificasse a objetividade e confiabilidade das questões.

4.6 Procedimento de Análise Dos Dados

A Análise de Conteúdo é a opção metodológica para tratamento de dados adotado neste estudo. O método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977) se constitui em um conjunto de técnicas de análise das comunicações marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável às diversas aplicações neste vasto campo. Para Franco (2005) o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem em suas diversas formas (oral, escrita, gestual, documental etc.), sendo indispensável para a plena compreensão de seu significado

e seu sentido, considerar a relação de vínculo entre a emissão da mensagem em si e as condições contextuais de seus produtores.

Bardin (1977) afirma que é necessário codificar o material obtido para poder tratá-lo, sendo esta codificação uma transformação dos dados brutos do texto, através de recorte, agregação e enumeração, o que permitirá atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, sendo assim possível esclarecer o analista acerca das características do texto.

Na presente pesquisa, analisa-se os conteúdos obtidos através das transcrições das entrevistas com os docentes e da aplicação de questionário aos egressos.

O procedimento desta análise organiza-se em torno de categorias. A categorização, conforme explica Franco (2005, p. 57), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

O quadro abaixo mostra as categorias adotadas, as quais foram organizadas em torno do objetivo geral deste trabalho: Analisar o processo de formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar, diante da perspectiva da Educação Inclusiva. As categorias mais amplas foram organizadas em subcategorias que possuem temas relevantes dentro da proposta de debate aqui estipulada:

QUADRO 8 - Categorias e Subcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Compreensão acerca da Educação Inclusiva	Educação física: aspectos relacionados a legislação e possibilidades pedagógicas.
	Educação e Educação física: fomento de culturas inclusivas.
Relação ensino/aprendizagem	Educação física: aspectos relacionados a prática.
	Educação e educação Física: aspectos relacionados a construção do conhecimento.
Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar.	Educação física: Condições da Formação.
	Educação física: Possibilidades de aprimoramento.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Na primeira categoria, *Compreensão acerca da Educação Inclusiva*, foram agrupadas palavras e frases que denotassem as ações inclusivas estabelecidas pela prática pedagógica na relação professor/alunos, compreendendo como docentes/egressos enxergam a inclusão escolar de pessoas com deficiência e como compreendem o papel da Educação e da Educação Física como meio promotor desta inclusão. Esta categoria foi organizada em

duas subcategorias: na subcategoria *Educação física: aspectos relacionados a legislação e possibilidades pedagógicas*, encontram-se assuntos relativos aos aspectos legais e as disposições em atuar no processo educacional atendendo aos princípios inclusivos; a subcategoria, *Educação e Educação física: fomento de culturas inclusivas*, compreende os assuntos que remetem ao entendimento da Educação Inclusiva como proposta educacional.

Na segunda categoria denominada de *Relação Ensino/Aprendizagem*, foram agrupadas frases e palavras referentes a discussão sobre a instrumentalização para o fazer pedagógico, perpassando pela abordagem de assuntos pertinentes a relação inclusão e escola e às ações docentes no processo inclusivo. A organização em subcategorias se deu da seguinte forma: na subcategoria, *Educação física: aspectos relacionados a prática*, estão classificados assuntos relativos ao conhecimento de métodos, metodologias, e procedimentos avaliativos para o fomento de ações inclusivas no âmbito escolar. Já a subcategoria *Educação e educação Física: aspectos relacionados à construção do conhecimento*, referiu-se ao modo como estes conhecimentos foram construídos no meio acadêmico, ou seja, a forma através da qual se estabeleceu a interação entre docentes e egressos no processo formativo.

Na terceira categoria, *Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar*, foram congregadas frases e palavras relacionadas ao modo como docentes e egressos enxergam as ações voltadas à inclusão existentes em seu local de atuação, bem como possibilitasse a discussão acerca da formação vigente na atualidade no CEDF/UEPA e as possibilidades direcionadas a orientar as práticas e as políticas inclusivas neste espaço acadêmico. Esta categoria como demonstra o quadro acima, está organizada em duas subcategorias: Educação física, Condições da formação e Educação física, Possibilidades de aprimoramento. Na subcategoria *Educação Física, Condições da formação encontram-se os* assuntos relativos à compreensão do papel da graduação em Educação Física no CEDF/UEPA para aquisição de conhecimentos que assegurem condições básicas para incluir em turmas regulares alunos com deficiências, com foco no aporte teórico, aquisição de metodologias, da prática como componente curricular, carga horária disciplinar destinada a esse objetivo, entre outras circunstâncias. A subcategoria *Educação física: Possibilidades de aprimoramento* foi constituída por assuntos que remetessem a discussão do aperfeiçoamento desta graduação, tendo em vista a inclusão escolar de pessoas com deficiência, a partir da percepção de egressos e docentes sobre o que existe e sobre o que poderia existir neste curso visando o aprofundamento deste debate,

partindo de um paralelo estabelecido entre as condições reais e as que estes indivíduos consideram como ideais em termos de formação.

Ressalta-se que ao realizar esta Análise de Conteúdo, pôs-se em destaque as palavras e frases oriundas dos textos emergentes das transcrições obtidas através dos dois instrumentos (entrevistas e questionário), desse modo, há inferências que remetiam a uma categoria, em questões pertinentes a outra categoria.

Nas sessões seguintes, constam as análises que foram utilizadas na realização deste estudo, a partir das entrevistas com os docentes do CEDF/UEPA e do questionário aplicado aos egressos do CEDF/UEPA, constando suas caracterizações, percepções e apontamentos referentes a formação nesta instituição para inclusão de PCD.

4.7 Análise das entrevistas com os docentes

Conforme já exposto na metodologia, quatro professoras da disciplina Educação física Adaptada foram entrevistadas entre os meses de junho a setembro de 2013. A entrevista com as docentes do CEDF/UEPA teve como perguntas iniciais o nome completo a área de formação, se possuía pós graduação em nível *latu* ou *stricto sensu* e que curso, o campus de atuação, o tempo de serviço na educação básica, o tempo de serviço no CEDF/UEPA e o tempo que ministrara a disciplina Educação Física Adaptada. A intenção com estas perguntas era fazer uma breve caracterização das docentes, exposta a seguir:

Todas são mulheres cujo nome será mantido em anonimato, sendo assim, serão utilizadas letras para determinar cada docente entrevistada. As citações das falas serão referidas pela letra R relativa a palavra resposta, seguida das vogais A, B, C ou D concernentes a docente que deu esta resposta e a numeração de 1 a 7 correspondente a questão respondida, assim podemos exemplificar que se utilizarmos a resposta da professora A referente a primeira questão, a sigla no decorrer do texto será RA1.

Das docentes entrevistadas duas são efetivas e duas são contratadas, as efetivas trabalham em média oito anos e quatro meses na UEPA, mas não souberam precisar o tempo em que atuavam com a disciplina EFA já que também atuam em outras disciplinas do currículo, já as docentes contratadas ambas trabalham há dois anos na instituição e nesse tempo ministram a disciplina Educação Física Adaptada, entre outras, que variam entre Treinamento Desportivo, Esporte Adaptado e Estágio.

Os campi de atuação das professoras como já explicitado, foram Altamira, Belém, Conceição do Araguaia e Santarém. A área de formação inicial das quatro é em Educação Física e todas possuem pós graduação, sendo 3 em nível *latu sensu* (uma destas professoras estava cursando mestrado no período da entrevista) e 1 em nível *stricto sensu*- mestrado, sendo que os cursos de pós graduação variam bastante: 1 das professoras possui especialização em Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência, 1 é especialista em Educação Especial e Inclusiva, a professora mestranda está cursando Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência, e a professora que já possui mestrado realizou o curso em Educação Especial. Somente uma trabalha na educação básica (inclusive com alunos com deficiência) e seu tempo de serviço neste nível é de cinco anos. Esta professora leciona na atualidade concomitantemente na UEPA e na educação básica.

As perguntas realizadas na entrevista com as docentes buscaram abordar questões a respeito da formação ofertada no CEDF/UEPA relativa a inclusão de PCD na escola, considerando sobretudo a relação ensino/aprendizagem estabelecida na disciplina Educação Física Adaptada e almejando compreender o conteúdo das aulas, os suportes teóricos utilizados, as práticas disciplinares desenvolvidas, entre outros questionamentos que trouxessem à tona as concepções dos docentes com relação a esta temática.

A seguir, serão apresentadas as questões relacionadas à primeira categoria, *Compreensão acerca da Educação Inclusiva*. No quadro abaixo estão expostas as subcategorias e as perguntas correspondentes.

QUADRO 9: Categoria Compreensão acerca da Educação Inclusiva - Subcategorias e perguntas feitas as docentes.

SUBCATEGORIA	PERGUNTAS
Educação física: aspectos relacionados a legislação e possibilidades pedagógicas.	Na prática profissional do professor de educação física na escola, quais condições você considera as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares?
Educação física: fomento de culturas inclusivas	Estas problemáticas são debatidas com os alunos na graduação dentro de sua disciplina? De que modo?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A primeira pergunta se referia a opinião dos docentes da disciplina EFA-CEDF/UEPA, sobre os entraves para o trabalho do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas regulares, as respostas dadas estão elencadas na tabela abaixo:

Tabela 1: Opinião dos docentes da disciplina EFA-CEDF/UEPA, sobre os entraves para o trabalho do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas regulares:

Condições apontadas	Nº	%
Preconceito social	1	10
Desinteresse do aluno com deficiência	1	10
Falta de quadra	2	20
Falta de material didático	3	30
Insegurança do professor	2	20
Falta de Acessibilidade	1	10
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Para a professora B:

A maior dificuldade é o aluno (com deficiência) que se limita, ele não vai para a aula [...] A média de alunos que eu tinha nas turmas de maneira geral é de 25 alunos e a escola no geral não dava condições de trabalhar com esses alunos (com deficiência) [...] A escola não tinha material didático para trabalhar com isso (educação Inclusiva) [...] Todas as três escolas onde eu trabalho não tem quadra. (RB1).

É possível notar através da fala da professora B, que esta culpabiliza o aluno com deficiência por sua exclusão das aulas de Educação Física na escola, insinuando que os mesmos são desinteressados por atividades desta disciplina. Tal circunstância já foi debatida no capítulo 2, utilizando autores como Costa (2010) e Lopes; Valdés (2003) e em ambos os estudos foi constatado exatamente o inverso, ou seja, que os alunos possuem vontade de participar das aulas, porém as próprias condições da escola (apontada também pela docente B) e a insegurança do professor em trabalhar com alunos com deficiência, podem desmotivar a participação destes alunos. Esta condição de insegurança do professor é destacada inclusive nas falas das professoras C e D, quando dizem:

Eu acho que os professores têm muito receio quanto a achar que necessitam de uma formação específica para lidar com aquele aluno (deficiente) e por isso os excluem das aulas, achando que eles (os professores), não tem competência suficiente para trabalhar com este público (RC1).

De igual modo, a professora D explica que:

A maior dificuldade enfrentada é a falta de material e a insegurança do professor frente a uma situação nova. (RD1).

Com relação a isto, Rodrigues (2003) afirma que embora muitas crianças tenham acesso as aulas invariavelmente são dispensadas pelos professores que sentem um certo alívio com este afastamento, o que ocorre geralmente devido a insegurança desse professor em trabalhar com este público. Já com relação as condições da escola, as quais também foram maciçamente destacadas nas percepções das docentes do CEDF/UEPA, estas são igualmente referenciadas no estudo de Gorgatti; Rose Júnior (2009) em que 90% dos professores de Educação Física entrevistados disseram que suas escolas não estavam preparadas para receber alunos com deficiência devido à falta de adaptação estrutural, inexistência de espaços adequados e ausência de apoio material. Estes mesmos autores destacam que esta visão negativa que os professores de Educação Física demonstram sobre suas escolas, expõe a necessidade de estas realizarem modificações profundas em sua estrutura, tanto com relação as questões arquitetônicas, aos serviços de apoio, aquisição de materiais didáticos adequados e incentivo à capacitação contínua.

Ao responder o questionamento acerca das condições da escola que poderiam atrapalhar a inclusão de alunos com deficiência, as docentes do CEDF/UEPA puderam expor como concebem a relação entre os apontamentos legislativos referentes à inclusão e a realidade das escolas brasileiras/paraenses. Reconhecer que existem condições gerais das escolas que são desfavoráveis à inclusão é constatar uma realidade que não pode ser mascarada, porém ao atribuir esta responsabilidade ao aluno deficiente, o professor despolitiza esta situação. Outra fala chama atenção neste sentido, ao referir como “um sonho” a existência de condições adequadas de trabalho aos professores de Educação Física:

Geralmente eles (os graduandos) sonham né? por exemplo eles dizem: “a escola tem que te dar condições, tem que dar material didático”, aí eu digo, que a escola tem um recurso e nem sempre é tão bom assim e aí como é que eu vou fazer? Não vou trabalhar? (...) Eles ainda vivem no que tem que ser o correto, mas a realidade não é assim. A vivência é essa, o que existe é isso. (RB1).

Entende-se que a postura que se deve fomentar desde a graduação é a de exigência de melhorias das condições básicas de trabalho, pois se o professor se compreende não meramente como um transmissor de informações, mas como uma figura central no contexto de uma educação que visa a formação do cidadão, deve ele (o professor) também possuir uma atitude crítica e de cobrança diante de tais problemáticas, já que a ausência de estruturas essenciais prejudicam o trabalho com todos os alunos e não só com os que têm alguma deficiência, como bem explicita a docente C:

Pra mim essas condições (condições objetivas das escolas) dificultam o trabalho com os alunos como um todo, com os deficientes e não deficientes, é geral. (RC1)

A legislação que vigora há um tempo no país exige que as escolas assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, além de avaliar a reestruturação das escolas e das classes escolares para a inclusão (LDB nº 9.394/1996, Cap. V, art. nº 58, § 2º), sendo assim, a lei ampara os profissionais da educação à requisitarem melhorias das condições encontradas no seu ambiente de trabalho como parte de um projeto educacional que vise de fato a inclusão escolar.

Ainda na primeira questão, ao perguntar se existe alguma preocupação em debater estas problemáticas com os alunos na graduação, todas as professoras responderam que sim e explicitaram o modo como este debate se processa em suas aulas.

(...) isso é discutindo com meus alunos, porque quando eu inicio a disciplina, eu começo falando da Política de Educação Inclusiva, o que que ela diz, a questão das salas de AEE, aqui por exemplo a maioria não tem (...)Aí eu mostro isso pros alunos (da graduação), a realidade das escolas daqui. (RC1)

Sim são debatidas, não só debatidas, mas a gente procura analisar a partir da disciplina estágio deles, fazer uma ponte com estágio que eles vivenciam nas escolas, com os meus relatos também porque vez ou outra eu estou ministrando palestras pro pessoal da SEDUC⁹ e da SEMED¹⁰, então eu conheço um pouquinho da realidade das duas instituições, aí a gente faz ... condensa as informações, o que eles trazem o que eu trago e a gente organiza um debate. (RA1).

Percebe-se pelas falas das docentes que há uma preocupação não só em debater as condições objetivas da escola para o fomento da inclusão, mas também de aproximar este debate às situações reais encontradas nos municípios de atuação, evidenciando as problemáticas locais, o que é altamente positivo, uma vez que se busca dar significado ao conteúdo para que o aprendizado do graduando seja enriquecido, considerando sua vivência e incentivando a troca de experiências entre docentes e discentes.

A finalidade de se discutir estas problemáticas também foi exposta pelas docentes, explicitando a relevância da disciplina EFA para o fomento de ideais inclusivos:

⁹ SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Pará

¹⁰ SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém/Pará

*Estas dificuldades são debatidas buscando conscientizar e **sensibilizar o acadêmico a vencer estas barreiras**, mostrando a importância da disciplina no processo de inclusão e desenvolvimento do aluno. (RD1, Grifos meus)*

*A gente organiza um debate, mas também, ações que nós poderíamos estar fazendo, pra melhorar essas dúvidas, pra na verdade né, (...), talvez, **dar uma melhorada no que eles pensam a respeito das crianças com deficiência** (RA1, grifo nosso).*

É possível perceber através das frases destacadas que para as docentes do CEDF/UEPA que na disciplina EFA é importante provocar a discussão em torno da inclusão escolar da pessoa com deficiência, possibilitando a sensibilização dos graduandos com relação a este público, o que é fundamental, já que em diversos momentos das entrevistas com as professoras, notou-se a existência pelo lado dos graduandos, de certo temor quando estes se deparam com alunos com deficiência, a palavra medo, por exemplo, apareceu em algumas referências:

(...) porque o que eu mais sinto é que eles têm medo, eles têm medo de trabalhar com essas crianças. (RC3)

Tem muitos que morrem de medo, que acham que o menino vai partir no meio se ele fizer uma braçada, ou se correr (...). (RA7)

(...) aí eu via a carinha deles assim de medo, e ficaram com medo mesmo, achando que os meninos poderiam se quebrar, eles ficaram só olhando. (RA4)

Outras referências que são relativas a sensação de medo ou de pena, também merecem destaque:

Eles (os graduandos) teriam que ver mais sobre isso. Sempre vendo com práticas, pra eles verem que o menino não vai quebrar que ele não é de vidro. (RB7)

Creio que a parte que não muda é cultural, que é difícil, porque a gente sempre vê um deficiente como “ah, meu deus coitado” acho que essa parte não mudou, está mudando... essa parte tem que ser mais trabalhada. (RB3).

Com relação à esta sensação de medo Coleman (1986, p.226) *apud* Glat (1995), afirma que este é o componente afetivo primário do processo de estigmatização, pois as

bases do estigma são formadas justamente a partir das diferenças humanas, e completa dizendo::

Conseqüentemente qualquer atributo pode se tornar um estigma. Ninguém nunca sabe realmente quando ou se ele ou ela adquirirá um estigma, ou quando as normas sociais podem mudar e estigmatizar um traço que ele ou ela possui. Negar essa verdade pela tentativa de isolar as pessoas estigmatizadas é uma manifestação desse medo subjacente.

Ou seja, o medo com relação ao deficiente advém do nosso medo em adquirir uma deficiência e nos tornarmos deficientes, sendo assim é mais fácil nos mantermos afastados desse convívio. Para o psicanalista francês, Pierre Fédida (1984, p.145) *apud* Glat (1995), “o deficiente é sempre o sobrevivente, o que escapou de um cataclismo, de uma catástrofe que já se produziu e que nos ameaça interiormente, que nos pode acontecer. O deficiente constitui uma figura de negação violenta que desencadeia todas as nossas negações”.

Assim, as professoras do CEDF/UEPA ao reconhecerem os estereótipos e preconceitos relacionados aos deficientes e preocuparem-se em propor o enfrentamento da sensação de medo dos graduandos, fortalecem a busca pela criação de uma cultura inclusiva, uma vez que esta segundo Fonseca; Santos (2011) abrange aspectos relacionados a valores, percepções, representações, sentimentos que os sujeitos atribuem as coisas/pessoas, e que são repassados aos demais a partir de suas falas e suas atitudes.

A tabela a seguir demonstra os meios utilizados para debater as problemáticas relativas a inclusão escolar de alunos com deficiência:

Tabela 2: Distribuição dos meios utilizados pelos docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA para discussão de das condições objetivas das escolas, com os graduandos durante a disciplina EFA.

Meios utilizados	Nº	%
Relação com a disciplina estágio supervisionado	1	12,5
Debate durante as aulas em sala de aula	4	50
Seminários	1	12,5
Relação com realidade local	2	25
TOTAL	8	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A seguir são expostas as questões presentes no roteiro de entrevista que remetem à categoria *Relação Ensino/Aprendizagem*. No quadro abaixo, as subcategorias dessa categoria e as perguntas constantes no roteiro da entrevista:

QUADRO 10: Categoria Relação Ensino/Aprendizagem – Subcategorias e perguntas feitas as docentes.

SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS CORRESPONDENTES
Educação física: aspectos relacionados a construção do conhecimento.	Na disciplina que você ministra, quais produções você utiliza como suporte teórico? Por que?
	Quais conhecimentos a disciplina busca desenvolver a fim de preparar os graduandos para suas futuras ações pedagógicas com alunos com deficiência em escolas regulares?
Educação física: aspectos relacionados a prática.	Os graduandos realizam vivências práticas em escolas que tenham alunos com deficiências em turmas regulares de Educação Física? Como são estas vivências?
	Você participa ou coordena atividades de pesquisa e/ou extensão com graduandos na área da Educação Física para pessoas com deficiência em seu Campus de atuação na UEPA? Quais?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013

Ao questionar as produções teóricas utilizadas pelas docentes percebeu-se que majoritariamente elas não sabiam precisar os títulos/autores que utilizavam, referenciando-os pelas características dos livros ou através do nome de algum autor que vagamente se recordavam, foi possível dizer que esta foi a questão na qual as professoras demonstraram maior dificuldade na resposta, foram comuns estalares de dedos, olhares direcionados ao teto e mãos na cabeça na tentativa de lembrarem-se das produções as quais recorriam:

Essa tu me pegaste...porque assim, os autores que eu uso foram meus professores na minha pós- graduação que eu tenho alguns livros deles. Deixa eu lembrar o nome de um... Guerra??? Eu acho que é esse o nome dela. (RB2).

Eu não sei te dizer.... trabalho com um livro que acho que quem organiza é o Luzimar Teixeira, é um livro verde, grandão, Educação Física Adaptada e Saúde, talvez seja esse (...) Trabalho com outro também, grossão também, azul, que acho que é Atividade Física Adaptada, é da editora Manole. (RC2).

Nós temos aqui três autores aqui que eu gosto muito, que é a Fátima Alves, a Silvia Orrú e o Luzimar Teixeira, e ainda tem a, a ... esqueci o primeiro nome dela, acho que é Márcia Gorgatti, Gorgatti eu lembro, o último nome, mas o primeiro eu não lembro se é Márcia, mas acho que é isso mesmo (RA2)

A tabela 3 explicita os autores/obras citados nas entrevistas:

Tabela 3: Produções utilizadas como suporte teórico pelos docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA

Produções utilizadas como suporte teórico	Nº	%
Autor Luzimar Teixeira, não sabe o título	2	18,1
Autora Fátima Alves, não sabe o título	1	9,0
Autora Silvia Orrú, não sabe o título	1	9,0
Autora Márcia Gorgatti, não sabe o título	1	9,0
DIEHL, Rosilene. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.	1	9,0
WINNICK, Joseph P. Educação Física e esportes adaptados. Barueri, SP: Manole, 2004 .	1	9,0
GORGATTI, Marcia Gregoul; COSTA, Roberto Fernandes da. Atividade física adaptada. Organizadores. Barueri, SP: Manole, 2005.	1	9,0
TEIXEIRA, Luizimar. Atividade física adaptada e saúde: da teoria à prática. São Paulo: Phorte 2008.	1	9,0
SOLER, Reinaldo. Brincando e aprendendo na educação física especial. Rio de Janeiro: 2ª ed. Sprint, 2006.	1	9,0
ARAÚJO, Paulo Ferreira de; GORLA, Jose Irineu. Avaliação motora em educação física adaptada: teste ktk para deficientes mentais. Phorte, 2007	1	9,0
TOTAL	11	100

∴
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

O interesse por conhecer as produções utilizadas como suporte teórico, adveio da compreensão de que todas as práticas pedagógicas necessitam ser subsidiadas a partir de fundamentações teóricas, uma vez que ao apropriar-se de tais contribuições, o docente elege formas mais adequadas de se trabalhar as diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem em sua disciplina, devido conseguir refletir e criticar suas próprias práticas docentes e as atitudes e posturas adotadas em seu exercício profissional, de maneira mais contundente, pois como afirma Becker (1993) *apud* Rapoport; Silva (2005) em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, o docente que não possui fortemente uma teoria que subjaza sua prática, acaba por se deixar levar pelo senso comum e executar um ensino basicamente empirista e/ou apriorista, baseado na repetição e em receitas mágicas que dizem levar a aprendizagem. Assim para Rapoport; Silva (2006) o conhecimento das teorias, que normalmente são abordadas na disciplina do docente, é um pré-requisito essencial para que o processo de ensino dos professores esteja condizente com aquilo que desejam professar.

É necessário ao professor, portanto, ter bem claras as concepções teóricas que fundamentam sua prática, o que não parece ser o caso do público investigado, já que os indicativos feitos se basearam por características diversas de livros, resquícios de

lembranças de nomes de autores e editoras, sem que houvesse, na maioria dos casos, uma precisão quanto aos pesquisadores e os títulos dos referenciais utilizados.

Foi possível depreender também nesta mesma questão, que 50% professoras valem-se de artigos científicos ou mesmo outros livros que não estão constantes na ementa da disciplina, na tentativa de atualizarem os debates, recorrendo para tanto à disponibilização via reprografia ou mesmo a busca através de meio eletrônico:

(...)Então eu trouxe livros que eu achava que ia trabalhar de maneira mais adequada e eu disponibilizo na xerox, só os artigos que não, esses eles fazem a busca na internet, os artigos científicos e revistas. (RC2).

(...)busco artigos, tanto que se você for ver os artigos que eu usei em 2011, não são os mesmos que eu usei em 2013, então todo semestre eu renovo os meus artigos (...) Porque saem produções novas né, que vale a pena a gente observar (...)É algo que eu percebo que chama a atenção, porque se eu ficar só repetindo conceitos lá né, de 1500 antes de Cristo gente! ninguém quer ficar na sala de aula, nem eu, então a gente começa a buscar realmente esses novos autores pra dar uma nova roupagem na área da Educação Física Adaptada. (RA2).

O uso de artigos científicos ou mesmo livros não constantes na ementa de determinada disciplina, podem ser adjuvantes para auxiliar a aprendizagem dos graduandos, uma vez que ao trazerem uma abordagem mais atual em determinado tema (já que por vezes os livros constantes nas ementas podem estar desatualizados), estes materiais podem fazer surgir novas possibilidades de refletir sobre aspectos sociais, culturais ou mesmo biológicos que não estejam constantes nas leituras pré indicadas, causando uma melhora efetiva na qualidade da atividade pedagógica. Porém para Almeida (1998) não é suficiente somente apresentar aos alunos novas fontes de informação, é necessário também que sejam aplicadas novas estratégias de ensino que consigam contextualizar o assunto em questão às situações vividas pelos discentes, sendo importante ainda, reestruturar o artigo ou texto, optando por tópicos que sejam relevantes ao conhecimento do aluno, facilitando a compreensão.

Seguindo a análise das entrevistas, as docentes foram questionadas a respeito dos motivos que as fazem utilizar tais produções, as respostas foram bastante variáveis:

(...) porque eles abordam de uma forma muito simples e muito como é que eu vou te dizer, ahhhhh cheia de detalhes, bastante rico mesmo, a forma como eles colocam lá na obra deles eu gosto. (RA2)

(...)Eu pego esses livros que eu tenho e também geralmente eu vou na universidade e pesquiso porque na ementa tem alguns livros e ai eu vou ver qual desses tem disponíveis na biblioteca. (RB2)

Os que estavam na ementa não abordavam inclusiva da forma como a ementa solicitava, e nem da forma como eu achava que tinha que trabalhar a inclusão (RC2)

Os motivos pelas quais as docentes utilizam as produções estão constantes na tabela abaixo:

Tabela 4: Motivos pelos quais os docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA utilizam tais produções como suporte teórico na disciplina EFA.

Motivos que justificam o uso das produções teóricas	Nº	%
Utilizam uma linguagem de fácil compreensão	1	16,6
Trazem informações muito ricas	1	16,6
Abordam a inclusão de maneira mais adequada	1	16,6
Possui em seu acervo pessoal	2	33,3
Está disponível na biblioteca do Campus	1	16,6
TOTAL	6	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Um dado emergente na pesquisa é a identificação de que não há uma justificativa predominantemente calcada na qualidade das obras, mas sim a partir de uma percepção pessoal, como se pode notar nas expressões “eu gosto” dita pela professora A e na expressão “como eu achava que tinha que trabalhar” falada pela professora C. Surge também como justificativas para escolha dos referenciais teóricos a disponibilidade ou não destes na biblioteca do Campus, e até mesmo a existência de determinado livro no acervo pessoal da docente. Estes motivos elencados entre as entrevistadas aliado aos múltiplos referenciais indicados anteriormente, denotam, talvez, uma superficialidade no embasamento teórico utilizado, uma vez que as escolhas destes suportes teóricos são justificadas por uma opinião meramente pessoal, ou seja, sem uma sólida argumentação científica.

Na busca pela compreensão de como as docentes articulavam a construção do conhecimento em sala de aula, foram salientados quais os conhecimentos disciplinares eram desenvolvidos a fim de preparar os graduandos para suas futuras ações pedagógicas com alunos com deficiência em escolas regulares, os resultados estão expressos na tabela 5, abaixo:

Tabela 5: Distribuição dos conhecimentos disciplinares desenvolvidos na disciplina EFA visando a inclusão escolar de alunos com deficiência, descritos pelos docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA.

Conhecimentos disciplinares desenvolvidos na disciplina EFA	Nº	%
Adaptar atividades conforme o tipo de deficiência	3	15,7
Desenvolver autonomia para criação de novas atividades adaptadas	3	15,7
Conhecer o aspecto histórico da educação de pessoas com deficiência	1	5,2
Conhecer a Legislação referente a educação inclusiva	2	10,5
Caracterizar as deficiências principais	2	10,5
Desestigmatizar a pessoa com deficiência	1	5,2
Desenvolver o respeito aos limites de todos os alunos	1	5,2
Trabalhar a Ginástica Geral como opção de atividade inclusiva	1	5,2
Conhecer os aspectos técnico-científicos das diversas deficiências	1	5,2
Conhecer os aspectos biopsicossociais e políticos relacionados à pessoa portadora de deficiência.	1	5,2
Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre o atendimento especial na área da Educação Física e esportes	1	5,2
Caracterização e adaptação de atividades para outras necessidades especiais	2	10,5
TOTAL	19	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Como já fora visto no capítulo anterior, a Educação Física carrega uma história de exclusão de pessoas com deficiência devido à grande ênfase no rendimento e na aptidão física, situação esta que se modificou (ou pelo menos se busca modificar) já há algum tempo, alicerçada nos avanços das concepções pedagógicas relativas a esta área do conhecimento, que procuraram evidenciar os sentidos educativos que a Educação Física desenvolve para e pelo movimento em sua prática. Desse modo, não é surpreendente que campo da EFA haja uma grande ênfase no conhecimento de atividades adaptadas e no desenvolvimento de novas formas destas atividades, como se observa no CEDF/UEPA, já que a própria disciplina Educação Física dentro da escola demanda grande parcela de suas aulas aos conhecimentos práticos dentro da cultura corporal de movimento

O foco em práticas no CEDF/UEPA é expresso nos relatos das professoras A, B e D:

Eu adapto o que já tem aqui, número um, depois que eu sentir que eles estão tranquilos com a questão do “consigo adaptar uma situação”, eu sempre faço assim: - Olha, criem uma atividade pra escola (...) Agora criem em cima do que os outros adaptaram, criem outra situação, criem outra atividade em que eu possa dizer assim: - ah se essa aqui não der certo, essa daqui vai funcionar (RA3).

O que eu acho fundamental para eles é sempre ter contato com pessoas com deficiência (...)Na disciplina não vem dizendo que tem que desenvolver a parte pratica, mas aqui tem alguns locais como a APAE que a gente sempre vai. (RB3).

A cada deficiência estudada partimos para a prática, buscando integrar teoria e prática, descobrindo e construindo formas de adaptações para atender a necessidade do aluno. (RD3)

A existência, no âmbito desta formação, de uma grande preocupação em oferecer aos graduandos alternativas de exercícios adaptados, para que futuramente estes consigam incluir crianças/adolescentes com deficiência em suas aulas nas escolas, vem ao encontro do já referido por Cidade; Freitas (2002) e Lopes; Valdés (2003) no capítulo anterior, ao afirmarem que a adequação de metodologias às especificidades dos alunos é justamente a meta da EFA, destacando que para selecionar tais metodologias deve-se conhecer as limitações e as potencialidades dos alunos, afim de propor atividades motivadoras em busca dos objetivos traçados. Destarte disto, algumas professoras relataram que têm buscado não somente repassar as práticas adaptadas aos graduandos, mas também levá-los a criar novas possibilidades de atividades, estimulando sua criatividade.

Além das práticas há outros conhecimentos expostos pelas docentes que aparecem com certa recorrência como a caracterização das deficiências, o que é de fundamental importância, pois segundo Cidade; Freitas (2002), além da adequação de metodologias, outra função da EFA é informar as especificidades de cada deficiência, explicitando quais riscos e desafios cada exercício pode trazer aos praticantes. As entrevistadas ainda desvelam que há a preocupação em trabalhar deficiências que não estão inclusas na ementa, como hiperatividade, dislexia, autismo entre outras, e ainda em discutir os aspectos históricos e legislativos relativos a Educação Inclusiva.

Então eu sempre venho vendo a história, os tratados, o que foi assinado, para eles perceberem o que mudou, apesar dele acharem que não mudou muita coisa, mas mudou. (RB3)

Eu faço os grupos pesquisarem sobre deficiência visual, auditiva e peço exemplo de atividades para esse público (...) Depois vejo as síndromes, mais a síndrome de Down, encefalopatia crônica, e também o que tá muito na moda, o Hiperativismo e o autismo. Da parte dos distúrbios da saúde que vem a hipertensão, idosos, gestante, AVC e depois dessas aulas teóricas vem a prática com eles. Isso tudo em 100 horas, um dia na semana! (RB3)

Eu inicio falando da questão da educação inclusiva, aí eu falo das Políticas de Educação inclusiva, parte legislativa, aí a gente faz uma reflexão sobre essas políticas (RC3)

A primeira coisa que eu faço é tentar explicar, informar enfim, o que é aquela deficiência, quais são as características que ela possui, quais os motivos pelo qual ela pode ter surgido, e a partir dessas características eu

procuro mostrar o que é mais adequado ou não de se fazer com as crianças. (...) depois eu vou para as questões de patologias e necessidades especiais, saber quais são as patologias, os sintomas, o que isso acomete no indivíduo e como a gente pode pensar, trabalhar uma atividade com os indivíduos que tem alguma dessas patologias ou necessidades especiais. Fica bem espremido (o tempo). (RC3)

Além de explicitarem os conhecimentos que constituem suas aulas, as professoras também evidenciam a percepção de que há pouca carga horária destinada à disciplina em relação à extensão dos conteúdos a serem abarcados pela mesma, como pode ser visto no trecho das falas das professoras B e C consecutivamente “*Isso tudo em 100 horas, um dia na semana!*” e em “*Fica bem espremido*”.

Ainda que não esteja expressamente constante na ementa da disciplina EFA, no CEDF/UEPA, este componente curricular, além de tratar das práticas adaptadas as pessoas com deficiência, também problematiza a inserção de indivíduos com necessidades especiais, tais como grávidas, idosos, cardiopatas, obesos entre outros. Articular todos estes conhecimentos que perpassam necessariamente por caracterizar estes públicos, discutir suas possibilidades de inclusão, vivenciar práticas que contemplem os espaços escolares e não escolares a que a graduação em Educação Física se direciona, é de fato uma tarefa árdua.

Faz-se importante neste contexto recordar o apontamento descrito no capítulo 2 por Borella (2010) com relação a carga horária, já que em seu estudo, a média de carga horária destinada a disciplina EFA pelas universidades foi de 60 horas, com uma grande variação entre 120 a 40 horas, com as Licenciaturas despendendo maior carga-horária do que os Bacharelados. Considerando que no CEDF/UEPA a EFA possui 100h, parece não ser a carga horária o ponto problemático da disciplina, mas exatamente a densidade dos conteúdos abrangidos, especialmente por ter que discutir públicos/assuntos muito diversos.

Ao procurar compreender os aspectos relativos as práticas desenvolvidas na disciplina EFA, focalizei a pergunta seguinte, na realização de vivências em escolas que tenham alunos com deficiências, devido ser essencial para o professor em formação articular as informações obtidas na graduação acerca das deficiências, com práticas pedagógicas que possibilitem o contato com a realidade do aluno incluso nas aulas de Educação Física na escola regular, visando um efetivo subsídio para implementação de práticas educativas voltadas para o ensino destes estudantes. As respostas das docentes nos apontam para a já mencionada pouca carga horária da disciplina EFA como um impeditivo à realização de práticas no contexto escolar:

(...) porque o nosso horário é pequeno, a gente só tem um dia na semana. (...) a escola que me diz: - Vocês podem ir mas só se for no dia tal, e esse dia, nem sempre coincide com a minha disciplina, nem sempre eu consigo trocar com outro professor, às vezes eu consigo, troco com um com outro, mas nem sempre é possível. (RA4)

Não. Eu não consegui ainda fazer isso por conta da quantidade de conteúdos que a gente tem que trabalhar na disciplina (EFA) e do tempo da disciplina (...) porque a carga horária é baixa, muito baixa. (RC4)

Além deste fato, chamou-me atenção também a evidenciação de que não há parcerias entre a universidade (pelo menos no âmbito deste curso) e as escolas estaduais/municipais, que favoreçam vivências de significado acadêmico importante nesta conjuntura, o que acaba restringindo a ida dos graduandos às escolas regulares, aos relacionamentos pessoais de amizade das professoras com alguém responsável pelos estabelecimentos.

Na escola regular, a única escola que eu consegui levar foi o J. P. (...) Porque eu conheço o pessoal, porque se não for assim é difícil, tem muita restrição, porque antes eu fazia milhares de ofícios, pra ver se pelo menos um saía, aí nunca dava. (RA4)

Eu conheço as meninas que coordenam o projeto A., não sei se você conhece, mas lá eles têm milhares de deficiências diferentes e é um trabalho muito bom que eles fazem lá. Tem o A.A. que eu conheço o pessoal lá e costumo levar, e tem o pessoal da APAE que eu tenho uma colega lá, então a gente costuma fazer esse “circuitozinho”, a não ser que aconteça algum problema. (RA4)

Em contrapartida, 100% das professoras afirmaram desenvolver práticas nas APAE de seus municípios:

Nessa disciplina (EFA) eu levo eles só na APAE. (RC4)

Sim, Buscamos parceria com a APAE. (RD4)

(...) tem o pessoal da APAE. (RA4)

(...) aqui tem alguns locais como a APAE que a gente sempre vai. (RB3)

Tendo em vista, o processo de formação no CEDF/UEPA, seria fundamental a instituição de parcerias entre universidade e escolas estaduais/municipais, que favorecessem a aprendizagem dos graduandos no âmbito da inclusão, através de contatos diretos com as problemáticas escolares, pois ao entender que tanto a Universidade quanto a escola são agências formadoras, se faz necessário que entre estes espaços haja uma relação íntima de colaboração que influencie positivamente na formação dos acadêmicos, sendo esta uma

situação extremamente favorável para que os conhecimentos se estabeleçam para além dos livros, fomentando a autocrítica em relação as suas limitações, a reflexão acerca das ações realizadas, e ainda, constituindo-se como artifício essencial para definição do graduando acerca de sua futura área de atuação.

De acordo com as falas das docentes entrevistadas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE é a instituição que mais facilmente possibilita estas relações, ao abrir suas portas para a universidade, configurando-se como possibilidade importante de aprendizado, porém que não alcança a realidade da escola regular, pois tem público, tempo e espaços diferenciados desta.

Na tabela 6, seguem todos os locais descritos pelas professoras como ambientes em que elas desenvolvem as práticas dentro da disciplina EFA:

Tabela 6: Locais em que os graduandos desenvolvem práticas relativas a inclusão de PCD, desenvolvidas na disciplina EFA descritos pelos docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA.

Locais em que se desenvolvem as práticas	Nº	%
Projetos que atendem exclusivamente PCDs	1	14,2
Associações que atendem exclusivamente PCDs	4	57,1
Escolas que atendem um tipo de deficiência	1	14,2
Escolas regulares	1	14,2
TOTAL	7	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Acerca das atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas nos seus Campi de atuação, 50% das professoras afirmaram ter coordenado projetos de extensão com pessoas com deficiência e 50% afirmaram não terem coordenado nenhum projeto neste sentido. Das professoras que não estavam coordenando nenhum projeto (professoras B e D), somente a professora B justificou o porquê de não estar engajada em projetos, atribuindo à sua tripla jornada de trabalho como condição desfavorável:

*Não. Eu não consigo devido o meu tempo. Não tem como eu orientar algum trabalho desses. **Eu não trabalho exclusivamente na UEPA, eu trabalho em três escolas, em três municípios diferentes e mais na UEPA. Então realmente eu não tenho tempo.** (RB5)*

A professora A recordou o encerramento de um antigo projeto como ponto de partida para organização do atual projeto desenvolvido por ela no CEDF/UEPA

O (projeto) de Adaptada já existia, o LAFAD, lembra?(...) aí essa professora saiu de Licença aí não deu pra continuar o LAFAD, aí a Coordenadora teve a ideia da gente levar a diante o projeto que já existia, mas aí como não foi possível, a gente criou este outro. (RA5)

O espaço citado é o Laboratório de Atividades Físicas Adaptadas (LAFAD), que fazia parte de um projeto institucionalizado pela Pró-Reitoria de Extensão da UEPA (PROEX), e que contava também com o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Adaptada, Esporte e Lazer. O LAFAD visava oferecer atividades físicas para crianças com necessidades especiais ou com distúrbios da saúde, através de serviços voluntários de alunos e professores dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UEPA, chegando em 2010, a ofertar 120 vagas gratuitas, destinadas a crianças e adolescentes com síndrome de Down, autismo, asma e obesidade, conforme dados registrados no portal da UEPA.

Das professoras que afirmaram ter coordenado projetos de extensão com pessoas com deficiência (professoras A e C), algumas situações foram iguais em ambos os projetos, como o envolvimento de alunos não bolsistas, o uso do espaço físico do CEDF/UEPA para execução das atividades e a gratuidade do serviço, em contrapartida a diferença dos públicos (um projeto era direcionado a cegos e outro só haviam sido inscritas crianças autistas) e o modo como se deu articulação entre as pessoas com deficiência e outros públicos (destacado nas falas apresentadas), foram pontos diferenciais:

*(...) coordeno o programa de Educação Física Inclusiva (...) não tem bolsas por enquanto, são todos voluntários (...) a gente começa a estimular esta criança, (...) **quando a gente começa a perceber que ela começa a socializar, o mínimo possível, a gente já começa a coloca-las em outras aulas, de outros projetos existentes, com a nossa presença, com a presença das pessoas que trabalham nesse outro projeto, nós já conseguimos fazer isso com o professor de futebol (...)***

*Agora a gente finalizou, mas a gente tinha um Projeto de Extensão que era o Goalball, que é um jogo que foi criado para trabalhar com os cegos (...) a gente foi na ADVISAN, (...) começou com 11 mas não terminaram os 11 (...) **os alunos vivenciavam isso na disciplina e vinham participar, foi até uma das formas que a gente achou para o projeto não encerrasse. (...)**Foi um projeto feito totalmente na UEPA, projeto de extensão, aprovado acho que no edital de 2008, ele durou um ano, e eu era Coordenadora desse projeto e ele inclusive virou um capítulo de um livro que a UEPA vai editar". (RC5)*

Observa-se que um projeto foi inicialmente desenvolvido somente com crianças autistas que estavam inscritas nesta extensão, contudo houve a preocupação em direcionar estes indivíduos à participação em atividades com as crianças dos demais projetos realizados naquele Campus, favorecendo a inclusão destes sujeitos. O outro projeto apesar de ser pensado para atender deficientes visuais, contou com a presença dos próprios graduandos do curso no decorrer de sua execução, articulando assim, a troca de experiências entre estes dois públicos. A explanação dos projetos relatados encontra-se no quadro abaixo:

QUADRO 11: Projetos de extensão coordenados por professoras da disciplina EFA, no CEDF/UEPA:

PROJETO	Programa de Educação Inclusiva do CEDF/UEPA	Golbol: uma introdução na vida dos deficientes visuais em Santarém
NATUREZA	Extensão	Extensão
COORDENAÇÃO	Professora A	Professora C
GRADUANDOS ENVOLVIDOS	02 alunos da graduação	03 alunos da graduação
BOLSISTAS	Nenhum	01 Bolsista.
PÚBLICO ATENDIDO	2 Autistas ¹¹	14 Deficientes Visuais
ESPAÇO UTILIZADO	CEDF/UEPA	CEDF/UEPA
FUNCIONAMENTO	2012- 2014	2009 – 2010
SITUAÇÃO	Concluído	Concluído

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A extensão universitária, paralelamente à pesquisa, é parte essencial para formação dos graduandos do CEDF/UEPA, por constitui-se em instância efetiva para a construção do conhecimento, já que os discentes ao entrar em contato com as problemáticas da comunidade que atendem, serão capazes de desenvolver uma visão crítica da realidade, criando uma consciência de seu papel como futuro professor. Para que isso ocorra, as atividades de extensão devem ser consideradas como partes do processo de ensino e não como mera prestação de serviços comunitários, assim, é importante que no âmbito desta formação estejam sendo implementadas estratégias que fomentem uma integração entre os graduandos e as comunidades/públicos atendidos, transformando-os em participantes e protagonistas de projetos de mudança e inclusão social.

Infelizmente esta não é uma realidade nos quatro campi investigados, pois como já dito, somente 50% das professoras entrevistadas, afirmaram ter coordenado tais projetos de extensão. Entende-se claramente que não é atribuição ou responsabilidade única e exclusiva das docentes à frente da disciplina EFA realizar este tipo de ação, contudo, a proximidade

¹¹ De acordo com a professora A (coordenadora do projeto), o Programa de Educação Inclusiva do CEDF/UEPA não era voltado especificamente às crianças autistas, podendo atender deficientes visuais, cadeirantes, pessoas com síndrome de Down entre outros, porém até a realização da entrevista, somente crianças com autismo tinham feito inscrição para participar desta extensão.

com o debate acerca da adaptação de atividades físicas para participação de pessoas com deficiência, faz com que estas professoras estejam mais inclinadas a engajar-se em projetos desta natureza.

Outra situação que pôde ser observada é a ausência de grupos de pesquisa com foco na inclusão escolar desenvolvidos nos campi do CEDF/UEPA, já que todas as entrevistadas relataram tanto não participar de nenhum grupo de pesquisa, como que estes grupos não existem nos Campus dos municípios em que trabalham. Os grupos de pesquisa nesta área, seriam essenciais no sentido de garantir um espaço permanente de discussão e pesquisa acerca da inclusão de PCD, aproveitando os estímulos impulsionado pelas atividades decorrentes do ensino e da extensão, proporcionando um todo articulado que culminaria com aumento qualitativo/quantitativo de graduandos interessados neste tema.

Observou-se na fala da professora A que este aumento de interesse dos graduandos do CED/UEPA pela temática já está ocorrendo, ainda que haja poucas extensões e nenhum projeto nesta área, o que ratifica a necessidade de que se efetivem ações neste sentido:

(...) de uns tempos pra cá, eu venho observando que a própria vontade deles pesquisarem, escreverem TCCs, artigos sobre essa linha da adaptada tem aumentado... no período que eu era acadêmica eu não via isso acontecer, e hoje eu já vejo, acho muito legal, porque eu vejo que já tem um dedinho meu alí. Eu gosto, é uma outra visão, que a gente acaba...não te digo que influenciar, mas a gente acaba mostrando pra eles um outro caminho, que não é só musculação, musculação, musculação, ...eu vim dessa linha, eu sei que é legal, é onde a gente encontra muita informação, mas a educação também é importante. (RA2).

A tabela 7 demonstra a organização de atividades de pesquisa e extensão coordenadas pelas professoras da disciplina EFA do CEDF/UEPA.

Tabela 7: Atividades de pesquisa e extensão coordenadas pelas docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA com graduandos do CEDF/UEPA.

Situação de participação em projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa.	N	%
Coordenou projeto de extensão que atende pessoas com deficiência	2	25
Não coordena nem participa de projetos de extensão nesta área	2	25
Não coordena nem participa de grupos de pesquisa nesta área	4	50
TOTAL	8	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

As questões, relacionadas a categoria, *Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar*, serão apresentadas a seguir. No quadro abaixo estão expostas as subcategorias desta categoria, bem como as perguntas correspondentes a elas.

QUADRO 12: Categoria Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar – Subcategorias e perguntas feitas as docentes:

SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS CORRESPONDENTES
Educação física: Condições da formação	A formação inicial de graduandos em Educação Física no CEDF/UEPA oferece uma base adequada para o trabalho com alunos com deficiência em escolas regulares? Por que?
Educação física: Possibilidades de aprimoramento	Em termos de currículo, há algo que, no seu entendimento, poderia ser retirado, modificado ou acrescentado para aprimorar a formação de professores de Educação Física no CEDF/UEPA para o trabalho com alunos com deficiência em escolas regulares?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Quando indagadas acerca da formação inicial de graduandos em Educação Física no CEDF/UEPA, a percepção de 75% das docentes da disciplina EFA foi de que esta graduação ainda não está adequadamente organizada para promover os conhecimentos necessários que os futuros professores necessitam para o fomento da inclusão de pessoas com deficiência na escola, por diversos motivos, elencados na tabela 8:

Tabela 8: Problemáticas apontadas na formação oferecida pelo CEDF/UEPA para fomentar a inclusão escolar de alunos com deficiência, conforme as docentes na disciplina EFA-CEDF/UEPA.

Problemáticas apontadas	N	%
Existência de uma única disciplina obrigatória para fazer o debate acerca da adaptação de atividades para PCD	1	7,6
Carga horária baixa para EFA	3	23
Ausência de grupos de estudos e projetos de extensão na área da EFA	2	15,3
Ementa da disciplina EFA mal estruturada	3	23
Discordância da disciplina Esporte Adaptado	4	30,7
TOTAL	13	100

Fonte: Pesquisa de Campo 2013

Chama atenção a recorrente reclamação acerca da baixa carga horária da disciplina EFA, já feita em outros momentos por três das quatro entrevistadas:

Alguns ainda dizem: - Ah mas a carga horária é grande. 100 horas? Pfff (balança a cabeça discordando). (RB6)

Não (é adequada), e os alunos também acham que não, sobretudo por conta da carga horária que é disponibilizada para a disciplina (RB6)

O também já manifesto descontentamento com a estruturação da ementa da disciplina EFA, pôde ser novamente reiterado pelas docentes:

(...) E ela (a EFA) também não é só para deficientes, ela trata da adaptação de exercícios para tudo, deficientes, doenças... (RB6)
A gente precisa rever alguns pontos, algumas situações importantes (...) acho que a gente deveria talvez rever esta ementa, reestruturar. Não fala de inclusão também, a disciplina, ela só pontua algumas deficiências e adaptar algumas coisas do que já tem, então no meu ponto de vista, eu não me satisfaço com isso". (RA6)

A preocupação da professora A em debater a inclusão nesta disciplina, sugere que deva haver um aprofundamento acerca desta temática, ademais de discutir-se as propostas de adaptação, o que seria essencial aos alunos para compreensão deste importante paradigma no âmbito da educação.

Ademais destas problemáticas, surgiu nesta subcategoria, a posição contrária a disciplina optativa Esporte Adaptado. Nas falas abaixo estão destacadas tais insatisfações:

*Se você levar em consideração que só existe essa disciplina na grade curricular deles, pelo menos obrigatória, **porque Esporte Adaptado nunca formou turma aqui.** (RB6)*

(...) A gente tem a disciplina Esporte Adaptado que é eletiva, e ela não resolve, aqui em Santarém os meninos (graduandos) nunca solicitaram e mesmo assim nela a gente só vai trabalhar com os esportes paraolímpicos, e aí eu não estou falando de Educação Física Inclusiva mas sim de um grupo que tem a mesma deficiência e que vai praticar um esporte adaptado para esta deficiência. Então foge da questão da educação inclusiva na escola. (RC7)

A disciplina Optativa, Esporte Adaptado (deve ser alterada), que na maioria das vezes é aplicado junto a de Fundamentos da Educação Física adaptada. (RD7)

Também não entendo por que falar só do Esporte Adaptado. (RA7)

Observa-se que a disciplina Esporte Adaptado que poderia/deveria ser um adjuvante no debate em torno da oferta das práticas da cultura corporal às pessoas com deficiência, contrariamente é alvo de diversas críticas por parte de todas as docentes, questionando-se inclusive, a importância de sua presença no currículo da formação em questão, uma vez que nunca foram formadas turmas dessa disciplina nos campi do interior do estado, e também por tratar exclusivamente dos esportes e não das outras práticas da cultura corporal de

movimento, o que aprofunda o conhecimento dos graduandos somente nas práticas desportivas, em detrimento das ginásticas, lutas, danças e jogos.

Pode-se então perceber que no entendimento das professoras da disciplina EFA do CED/UEPA este curso ainda necessita de algumas melhorias pontuais para que se fomente uma base adequadamente sedimentada para o trabalho com pessoas com deficiência em âmbito escolar, nas futuras intervenções dos graduandos.

Uma das discussões salientadas foi de que em quatro anos de formação, só há uma disciplina obrigatória que contemple as pessoas com deficiência, sendo que essa disciplina também é voltada para adaptações de exercícios para outras necessidades especiais, o que acaba por tornar o conteúdo a ser abordado pela EFA nesta graduação, exageradamente denso, ainda mais se considerado neste emaranhado, a recorrente reclamação quanto a baixa carga horária disponibilizada para a disciplina EFA. Neste sentido, a percepção é de que a ementa da disciplina EFA precisa ser revista para que se aprimore a discussão em torno da Educação Inclusiva, sugerindo-se para tanto, a divisão da disciplina, sendo uma com foco nas deficiências e outra nas necessidades especiais.

Apesar das críticas relatadas acima, uma das docentes entrevistadas acredita que a formação aqui discutida está corretamente organizada, pois, segundo ela, todas as informações básicas relativas a EFA, são atendidas no modelo atual, ficando a cargo do egresso esforçar-se na busca de novos conhecimentos, considerando as problemáticas que irá encontrar em seu cotidiano escolar:

“Sim (é adequada), pois trabalhamos conceituação básica, as causas, restrições, formas de adaptações, procedimentos metodológicos e cuidados frente a cada deficiência de uma forma teórica e prática, porém o aluno precisa buscar conhecer a realidade que vai atuar, e buscar sempre novos conhecimentos diante ao que está enfrentando na sua escola”. (RD6)

Face aos posicionamentos contrários, faz-se importante resgatar quais as finalidades das disciplinas EFA e EA, constantes nas ementas do CEDF/UEPA:

A disciplina EFA visa estudar o aspecto histórico-cultural da EFA, abordar as características da pessoa com deficiências auditiva, física, visual, mental e com síndromes, as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física, e proporcionar subsídios para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de metodologias que auxiliem o trabalho pedagógico com a EFA. O Esporte Adaptado, trata da

oferta do esporte para pessoas com deficiência, realiza o estudo reflexivo de modalidades adaptadas, considerando seus históricos e evolução, faz a avaliação crítica e funcional do Esporte Adaptado, analisa os regulamentos e pontuações das variadas modalidades paraolímpicas e trata da organização do Esporte Paraolímpico.

É notório, portanto, que há fundamentação nas afirmativas das professoras em todas as falas apresentadas, de que a disciplina EFA proporciona sim conceituações básicas acerca das principais deficiências, discute formas de adaptação e inclusão das práticas corporais e busca não dissociar o ensino-pesquisa-extensão relativos à Educação Física Adaptada. Porém, como já discutido no capítulo anterior, o histórico da disciplina EFA também se assentou em discutir as práticas adaptadas a necessidades especiais (asma, obesidade, gravidez, idosos, entre outros), pois como afirma Rosadas (1994) a Educação Física Adaptada, é uma área do conhecimento da Educação Física e Esportes que tem a finalidade de privilegiar uma população caracterizada como portadora (termo em desuso) de deficiências ou necessidades especiais, desenvolvendo atividades motoras, esporte pedagógico, recreação e de lazer.

Com relação ao Esporte Adaptado, também já visto no capítulo 2 deste trabalho, esta disciplina necessita ter uma abordagem mais contundente na discussão da adaptação de exercícios e necessita de uma reformulação, já que ao fornecer subsídios para apenas uma forma de prática corporal, os esportes, deixa de fora os demais conteúdos da cultura corporal, o que se contradiz com o próprio UEPA /CEDF-PPP(2008, p. 25-26) que enfoca que o CEDF/UEPA visa garantir uma formação ampla na área, a partir de uma prática pedagógica qualificada nas diversas áreas de intervenção do professor de Educação Física, entendendo as práticas corporais para além das práticas esportivas somente.

Resgatando os conhecimentos e práticas expressas pelas professoras, nota-se que estas realizam debates acerca de adaptações para os diferentes públicos englobados pela EFA, apesar de não constar expressamente da ementa, que se deva tratar das adaptações para necessidades especiais, além de discutir alguns apontamentos referentes à Legislação e Histórico da Educação Inclusiva, o que também não está expresso na ementa da EFA no CEDF/UEPA. Esta vasta quantidade de conteúdos é uma condição problemática por estar aliada a uma carga horária que, na opinião das docentes, deveria voltar-se somente às pessoas com deficiências e suas particularidades.

Diante das ponderações feitas pelas docentes entrevistadas acerca da formação inicial de graduandos em Educação Física no CEDF/UEPA voltada para o trabalho com pessoas

com deficiência em âmbito escolar, foram questionadas também as possibilidades de aprimoramento da formação oferecida pelo CEDF/UEPA com foco na inclusão de PCD. As falas (com passagens mais relevantes grifadas) direcionaram-se sobretudo a possibilidade de divisão da disciplina EFA em duas áreas distintas:

(...) sobre grupos especiais, se eu for colocar na palavra certa é isso mesmo, grupos especiais, aí é tudo obesos, hipertensos, cardíacos, gestantes, mas pra mim, isso seriam situações que seriam de outra disciplina, não deveria ter vínculo com esta, eu nem entendo como colocaram esse item tão diferente da abordagem que se vem dando, porque o que que acontece? Eu tenho que quebrar, pra falar rapidamente desses outros e torcer pra que eles (os graduandos) vejam em outra disciplina". (RA7)

(...) deveria ser acrescentada mais disciplinas de maneira obrigatória, por exemplo uma disciplina só para deficientes, seria interessante, porque a EFA não é só para deficientes. (RB7)

Volto a falar, aumentar a carga horária da EFA ou dividi-la em dois semestres. (RS7)

A necessidade desta divisão, ou até a ampliação da carga horária como exposto pela professora C, seria relevante para que se pudesse falar de maneira mais efetiva justamente do aspecto da inclusão, já que se acaba abordando este importante tema de maneira superficial, devido a abrangência dos conteúdos:

(...) a questão da inclusão, que eu até falei na pergunta anterior, que não consta na nossa ementa de adaptada, e hoje a gente fala muito de inclusão (RA7)

Outros aspectos também foram relatados, como a necessidade de mudança da disciplina Esporte Adaptado, a importância de se ter mais projetos de extensão e da formação de grupos de estudo relativos à EFA:

Por que só o Esporte se a gente tem outros conteúdos da Educação Física que são até mais abrangentes nas possibilidades de adaptação? Tem que abordar todas as práticas e não o esporte por si só, porque eu acho que é muito simplório. Então penso que a disciplina Esporte Adaptado poderia ser modificada, mudar a ementa, mudar o nome, criar um conteúdo mais denso, já que são seis meses, um semestre, colocar a disciplina Conteúdos da Educação Física Adaptados e não só Esporte Adaptado. (RA7)

Poderiam haver também mais Projetos. (RB7)

(...) mas só a disciplina não ia garantir isso para os alunos, o que precisa ter é projetos de extensão, grupos de estudos em que o aluno possa construir essa práxis da Educação Física Inclusiva. (RC7)

A professora C relata inclusive sua experiência pessoal quando ainda estudante de Educação Física, para reforçar a importância da existência de grupos de pesquisa e de extensão na instituição formadora, como adjuvante no processo de construção de conhecimentos da Educação Inclusiva:

(...) Falando da minha experiência como aluna, eu também só tive uma disciplina na minha formação e ela me auxiliou, mas o que realmente foi determinante, foi participar de grupos de estudos e projetos de extensão que a universidade tinha. (RC6)

Na tabela 9 figuram todas as possibilidades de aprimoramento da formação em Educação Física oferecida pelo CEDF/UEPA, relatada pelas professoras da disciplina EFA:

Tabela 9: Possibilidades de aprimoramento da formação oferecida pelo CEDF/UEPA visando a inclusão escolar de alunos com deficiência, segundo opinião das docentes da disciplina EFA-CEDF/UEPA:

Possibilidades de Aprimoramento	N	%
Expandir o debate acerca da inclusão na disciplina EFA	1	6,6
Utilizar a disciplina EFA para abordar somente adaptações para pessoas com deficiência	3	20
Criar outra disciplina para atender os grupos especiais	3	20
Reestruturar a disciplina Esporte Adaptado para que contemple todas as práticas da cultura corporal de movimento	4	26,6
Oferecimento de Projetos de extensão na área da EFA	2	13,3
Formação de Grupos de Estudo na área da EFA	1	6,6
Aumentar a carga horária da EFA	1	6,6
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Após a análise das entrevistas direcionadas às professoras da disciplina EFA, segue-se a análise dos questionários respondidos pelos egressos do CEDF/UEPA.

4.8 Análise das entrevistas com os egressos

Para esta pesquisa foram ouvidos 10 egressos formados em três campi distintos da UEPA que ofertam o curso de Educação Física. Como já exposto, os critérios de inclusão para seleção dos egressos nesta pesquisa foram: ter se formado sob a regência do novo currículo (colocado em vigor em 2008), estar atuando com Educação Física escolar e estar trabalhando ou já ter trabalhado com alunos com deficiência em escolas regulares.

Os sujeitos/informantes responderam às doze perguntas, constantes em um questionário semi-estruturado, organizado com alternativas de respostas objetivas,

combinadas com espaços destinados às observações que eles julgassem interessante fazer, a fim de exporem, além da resposta fechada padrão, uma justificativa, uma contribuição ou um parecer acerca de suas respostas. Este instrumento de pesquisa foi enviado aos egressos por meio eletrônico, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014 e visou conhecer a percepção dos egressos acerca de sua formação no CEDF/UEPA com foco na qualificação para a inclusão escolar de alunos com deficiência. O questionário trazia inicialmente perguntas acerca do nome completo dos egressos, ano de formação, campus de formação, tempo de trabalho na rede escolar entre outras perguntas que visaram fazer uma caracterização inicial destes indivíduos.

Dos egressos entrevistados cinco eram homens e cinco eram mulheres, os quais tinham sido formados nos campi Belém (6 pessoas), Tucuruí (3 pessoas) e Conceição do Araguaia (1 pessoa) e tinham finalizado suas graduações nos anos de 2011 (02 pessoas), 2012 (02 pessoas) e 2013 (6 pessoas), destes, nenhum estava cursando ou tinha cursado Mestrado ou Doutorado e somente 2 estavam cursando Especialização, sendo ambos no curso de Educação Física escolar em uma IES particular.

Todos estes indivíduos estavam atuando com Educação Física escolar em média a 10,4 meses, já o tempo de trabalho na área escolar com alunos com deficiência inclusos foi um pouco menor, sendo de 8,2 meses em média. Apesar deste relativo pouco tempo de atuação junto a estudantes deficientes inclusos, os egressos tiveram possibilidade de vivenciar nas escolas regulares em que exerciam suas atividades docentes, o contato com diversos tipos de deficiências, com destaque para baixa visão (7 referências), deficiência física (5 referências) e deficiência intelectual (4 referências) as quais foram as mais citadas, seguidas por Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (2 referências), Deficiência Auditiva/Surdez (2 referências), Deficiência Múltipla (1 referência) e Surdo-Cegueira (1 referência), já Altas Habilidades/Superdotação e Cegueira não foram referenciadas por nenhum egresso.

Ao longo desta análise o nome dos egressos não será revelado, pois igualmente às docentes, optou-se por manter o anonimato dos participantes, assim a identificação de cada um dos sujeitos se dará através da letra E relativo a palavra “egresso” seguida das letras de F a O, as quais foram atribuídas a cada um, conforme o envio das respostas para a pesquisadora, desse modo, ao primeiro egresso que retornou o questionário foi conferida a letra F, e ao último que retornou o questionário foi conferida a letra O.

As citações das falas no decorrer do texto, portanto, serão feitas através da letra R relativa a palavra “resposta”, seguida da letra E correspondente a palavra “egresso”, e das letras F, G, H, I, J, K, L, M, N e O, concernentes ao egresso que deu a resposta, além da numeração de 1 a 11 referente a questão respondida, sendo assim, como exemplo, ao utilizarmos a resposta do egresso F atribuída a primeira questão, a sigla utilizada no decorrer do texto será REF1,o que significa em termos literais: resposta do egresso F a questão 1.

As caracterizações dos egressos acerca do ano de formação, do campus do CEDF/UEPA no qual se graduou, se possui ou não atualmente formação em nível pós-graduação, do tempo de atuação na esfera escolar, do tempo de atuação na área escolar com alunos deficientes inclusos e dos tipos de deficiências com as quais cada um já trabalhou, estão constantes no quadro 13:

QUADRO 13: Caracterização dos egressos entrevistados

Egresso	Ano de formação	Campus de formação	Pós graduação	Tempo de atuação na área escolar	Tempo de atuação na área escolar com alunos deficientes inclusos	Tipos de deficiências com as quais já trabalhou ¹²
Egresso F	2011	Tucuruí	Sim	2 anos e 4 meses	2 anos e 4 meses	B.V D.I T.I.D.
Egresso G	2013	Belém	Não	1 ano	1 ano	B.V. D.F D.I. D.A.
Egresso H	2012	Tucuruí	Não	7 meses	7 meses	B.V.
Egresso I	2012	Tucuruí	Não	3 meses	3 meses	D.F T.I.D
Egresso J	2013	Belém	Não	1 ano	1 ano	B.V. T.I.D D.A
Egresso K	2013	Belém	Não	4 meses	2 meses	D.F.
Egresso L	2013	Belém	Não	2 meses	2 meses	D.I B.V D.F S.C D.M.
Egresso M	2013	Belém	Não	1 ano	2 meses	B.V.
Egresso N	2013	Belém	Não	1 ano	1 ano	D.F D.I.
Egresso O	2011	Conceição do Araguaia	Sim	1 ano	2 meses	B.V.

Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

¹² As deficiências estão referenciadas por siglas, sendo as seguintes: B.V – Baixa Visão, D.I – Deficiência Intelectual, D.F – Deficiência Física, SC – Surdo Cegueira, T.I.D – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, D.A – Deficiência Auditiva, D.M. – Deficiência Múltipla.

A aplicação de questionários aos egressos do CEDF/UEPA buscou responder a questões a respeito de sua formação voltada para inclusão de alunos com deficiência na escola regular, compreendendo aspectos da prática pedagógica e do processo formativo destes licenciados. Assim, estes sujeitos foram indagados acerca de suas experiências disciplinares com foco na inclusão de PCD, de seus envolvimento com pesquisa e extensão na área da EFA, de suas experiências e vivências externas a instituição, entre outras perguntas.

Amparado numa perspectiva dialética para a consideração da realidade para além das respostas, buscou-se caracterizar as contradições existentes no discurso do relato da prática profissional e da experiência formativa da graduação. As categorias de análise são as mesmas referenciadas na sessão anterior.

No quadro abaixo estão expostas as subcategorias relacionadas a primeira categoria de análise, *Compreensão acerca da Educação Inclusiva*, bem como as perguntas correspondentes a elas.

QUADRO 14: Categoria Compreensão acerca da Educação Inclusiva - Subcategorias e perguntas feitas aos egressos.

SUBCATEGORIA	PERGUNTAS
Educação física: aspectos relacionados a legislação e possibilidades pedagógicas.	Considerando sua realidade enquanto professor de Educação Física da escola regular, quais condições você considera as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares?
	Você acredita na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola regular?
Educação física: fomento de culturas inclusivas	Qual seu entendimento sobre Educação Inclusiva?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

A primeira pergunta foi direcionada a conhecer a partir de suas vivências como professores de Educação Física, quais condições poderiam dificultar as ações pedagógicas destes egressos com alunos com deficiência em escolas regulares, as respostas estão demonstradas na tabela abaixo:

Tabela 10: Condições consideradas pelos egressos do CEDF/UEPA como as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares na escola.

Condições que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares na escola	Nº	%
Nenhuma condição	0	0
Carência de materiais didáticos	5	12,5
Espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes	9	22,5
Carga horária não apropriada para o trabalho da disciplina	2	5
Formação inicial (universitária) inadequada	6	15
Ausência de formação continuada	5	12,5
Excesso de alunos nas turmas	5	12,5
Resistência do aluno com deficiência em participar das aulas	1	2,5
Não aceitação do aluno com deficiência pelos demais alunos da classe	3	7,5
Alta carga horária de trabalho	4	10
Outros	0	0
TOTAL	40	100

Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

A inadequação ou mesmo a inexistência de espaços físicos nas escolas foi citada por 90% dos participantes, seguida pela percepção de uma formação inicial não adequada para promover a inclusão de PCD, referida por 60% dos egressos, e das condições relativas a carência de materiais didáticos, ausência de formação continuada e excesso de alunos nas turmas relatadas por 50% dos sujeitos.

Três das condições citadas: espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes, carência de materiais didáticos e excesso de alunos nas turmas, se relacionam às condições objetivas das escolas, amplamente discutidas no capítulo anterior. Esta constatação traz novamente à tona a importância das escolas estarem estruturadas e equipadas para promover a inclusão, que é uma realidade já posta em nosso país, haja vista o aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, sendo portanto urgente que os indicativos legislativos relativos a esta temática, saiam do papel e se constituam na realidade dos ambientes escolares, pois do contrário estaremos vivenciando uma educação na perspectiva da integração, que simplesmente aceita todos os alunos, mas não se modifica para os atender e não da educação inclusiva a qual requer a transformação do ambiente escolar para o atendimento da necessidade de todos.

Vale a pena destacar que a condição mais citada pelos egressos, espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes, vem ao encontro dos dados levantados no censo escolar INEP-2011, os quais já referiam a quadra de esportes como espaço não encontrado em 90% das escolas no estado do Pará (apontado no capítulo 1). Ressalta-se que a quadra não é o único local para desenvolvimento de aulas de Educação Física, mas é sim um espaço onde diversas práticas desta disciplina ocorrem.

Pôde-se observar também que mais da metade dos egressos afirmou que uma formação inicial inadequada é um dos motivos que dificultam as possibilidades de se tornar um professor inclusivo, porém o que chama atenção é que estes destacam a sua própria formação como sendo limitada e, portanto constituindo-se em um entrave para fomento de ações inclusivas em âmbito escolar:

A formação universitária sobre esse tema foi bastante fraca, e dificultou bastante no início (de sua atuação profissional), e por conta própria tive que procurar materiais e professores para me auxiliar no desenvolvimento das aulas. (REJ1)

A fala do egresso J é muito semelhante a minha própria percepção enquanto ex-estudante do CEDF/UEPA, o que é de fato preocupante, pois entre a minha formação (2006) e a formação do egresso J (2013) já se passaram 07 anos, em que muitas modificações foram feitas em termos curriculares e no próprio PPP deste curso, contudo, tais modificações parecem não ter abarcado a área da EFA, haja vista o iminente descontentamento retirado das falas dos sujeitos pesquisados.

A pergunta seguinte destinou-se averiguar se os egressos acreditavam na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola regular. Majoritariamente (60% dos indivíduos) acreditavam sim ser possível esta inclusão, apesar de reconhecerem as falhas da sua formação inicial, bem como as condições estruturais desfavoráveis das escolas como já fora apontado na análise anterior, porém uma parcela não tão menor (40%), dizia não acreditar nesta inclusão, devido as mesmas condições supracitadas, como se pode observar na fala do egresso I:

Eu até concordo que o aluno deve participar em uma escola normal porem vejo que as escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos por falta de material espaço e até de mão de obra. (REI11)

A tabela 11 expressa a opinião de todos os sujeitos:

Tabela 11: Opinião dos egressos do CEDF/UEPA sobre a crença na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola regular

Percepções apontadas	Nº	%
Não acredita ser possível, pois a inclusão é uma imposição legislativa que embora reforce a ideia de que todos devem aprender conjuntamente sem distinção, não altera as condições estruturais do espaço escolar e as condições de trabalho do professor, sendo portanto impossível de ser concretizada.	1	10
Não acredita ser possível, pois apesar de concordar que alunos com deficiência devem frequentar a escola regular, as condições estruturais das escolas aliadas a uma formação inicial insuficientes, não possibilitam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.	3	30
Não acredita ser possível, pois acredita que a escola especial ainda é o melhor local para receber este público.	0	0
Acredita ser possível, pois apesar de reconhecer as falhas de da formação inicial e das condições estruturais da escola, busca através de meios próprios adequar minhas aulas para a participação de todos os alunos sem distinção.	6	60
Acredita ser possível, pois apesar de reconhecer as falhas de da formação inicial e das condições estruturais da escola, luta por melhorias que fomentem possibilidades reais de promover a inclusão de alunos com deficiência na escola.	0	0
Acredita ser possível, pois a formação inicial aliada aos conhecimentos adquiridos em durante a vivência profissional, forneceu subsídios suficientes para realizar ações inclusivas nas suas aulas.	0	0
Outra percepção	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

As condições encontradas nas escolas em que os egressos trabalham aliadas à formação inicial do CEDF/UEPA tem-se revelado como fatores desfavoráveis à inclusão de PCD nas instituições escolares para o público pesquisado, pois independente dos sujeitos que acreditaram ser possível a inclusão e dos sujeitos que acreditavam que esta não era possível, é observável que em todas as opções destacadas, ambas as situações (estruturais das escolas e de formação inicial) são expressas por 100% dos egressos. Temos então que vai de cada indivíduo, organizar meios próprios para adequar suas atividades para a participação de todos os alunos sem distinção, na tentativa de superar as condições adversas encontradas.

Ao serem questionados acerca de seu entendimento sobre Educação Inclusiva, mais da metade (60%) dos egressos reconheceu esta como um paradigma que busca a igualdade de direitos através de uma educação de qualidade para todos, centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais, tal qual expressa Oliveira (2005, p. 74), quando afirma que a concepção de escola inclusiva tem como pressuposto a educação de qualidade para todos, situada em meio à busca por uma igualdade de direitos,

“pautada numa análise social centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais”.

Uma parcela menor, 30% dos sujeitos, referiu-se a Educação Inclusiva como uma obrigatoriedade legislativa que busca inserir nas classes regulares, os alunos com deficiências, retirando, portanto o entendimento da Educação Inclusiva como paradigma educacional, que compreende a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com deficiências, e entendendo esta proposta como uma mera imposição legal. Dos egressos, 10% ainda, entenderam a Educação Inclusiva como um padrão de educação internacional que visa melhorar as condições de ensino das pessoas com deficiência, relativizando esta melhora à execução de obras de acessibilidade e a promoção de formas diferenciadas de ensino e avaliação, como expõe a tabela 12:

Tabela 12: Entendimento dos egressos do CEDF/UEPA acerca da Educação Inclusiva:

Entendimentos apontados	Nº	%
É uma obrigatoriedade legislativa que busca inserir nas classes regulares alunos com deficiência.	3	30
É um paradigma que busca a igualdade de direitos através de uma educação de qualidade para todos, centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais.	6	60
É um padrão de educação internacional que visa melhorar as condições de ensino das pessoas com deficiência através de reestruturações nos ambientes escolares por meio de obras de acessibilidade e de formas diferenciadas de ensino e avaliação.	1	10
Outros	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Pôde-se aferir que há um entendimento da maioria dos egressos, da Educação Inclusiva como uma proposta que busca o aprimoramento das condições de ensino das pessoas com deficiência, sendo que foi superior aos outros entendimentos, a compreensão da Educação Inclusiva como um paradigma educacional assentado em questões sociais. Esta apreensão é essencial para o fomento de culturas inclusivas que venham a estimular os professores na busca uma reestruturação de suas ações na escola, se desprendendo da tentativa de igualar a todos e percebendo o sujeito e suas singularidades, pois como bem enfoca Lima (2010, p. 12), a promoção da inclusão:

Requer a reconstrução de conceitos em que o sujeito passe a ser visto como um outro personificado, e não mais sob a condição de atributos e rótulos que limitam suas possibilidades. Requer o rompimento de barreiras

impostas e forjadas no social, de modo que seja oferecido ao aluno o direito de ser reconhecido como o 'João' ou a 'Maria'. Requer a admissão do dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, apesar das dificuldades pessoais, institucionais ou sociais que se apresentam.

Ao expor a necessidade do professor admitir sentir-se comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, superando as dificuldades que venham a ocorrer, reiteramos que aparentemente os egressos entrevistados fomentam a promoção de culturas inclusivas, já que, ao recorrer às respostas da indagação anterior, pode-se retirar que majoritariamente estes, acreditam na inclusão e a promovem em suas aulas, mesmo que para tanto tenham que superar condições adversas relativas às escolas e a sua formação inicial.

A seguir, constam as questões referentes ao questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, que remetem à categoria Relação Ensino/Aprendizagem. No quadro abaixo, as subcategorias dessa categoria e as perguntas correspondentes:

QUADRO 15: Categoria Relação Ensino/Aprendizagem – Subcategorias e perguntas feitas aos egressos

SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS CORRESPONDENTES
Educação física: aspectos relacionados a construção do conhecimento.	Estas problemáticas foram debatidas em sua graduação de qual modo?
	Sua formação inicial (Universitária) foi fundamental para a apropriação de quais conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar?
Educação física: aspectos relacionados a prática.	Você participou de Grupos de Estudo ou Projetos de Extensão na área de educação inclusiva durante a graduação?
	Com relação as práticas disciplinares voltadas para inclusão de alunos com deficiência na escola, como estas foram vivenciadas em sua formação?
	Com relação ao Estágio supervisionado realizado em sua formação inicial, qual sua importância para articular experiências voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Uma vez indagados anteriormente acerca das condições consideradas como as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares na escola, os egressos evidenciaram também o modo como tais circunstâncias foram debatidas durante a graduação, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 13: Modo como as condições consideradas pelos egressos do CEDF/UEPA como as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares na escola, foram debatidas durante a graduação.

Modo através das quais as problemáticas foram debatidas	Nº	%
Não foram debatidas.	1	6,25
Através de leituras de materiais que tratavam desta temática e diálogos entre professor e os graduandos em uma ou mais disciplinas.	8	50
Através de vivências práticas em estabelecimentos de ensino que possuíam alunos inclusos e posterior problematização pelo professor.	4	25
Através de palestras, cursos ou outros eventos de formação promovidos pela UEPA com profissionais convidados para tratar destas problemáticas.	2	12,5
Outros	1	6,25
TOTAL	16	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Primeiramente há de se perceber que 90% dos egressos afirmaram que estas problemáticas foram discutidas no âmbito da formação inicial no CEDF/UEPA, a forma como isto se processou foi predominantemente através de leituras de materiais que tratavam desta temática e diálogos entre professor e os graduandos em uma ou mais disciplinas, há de se destacar também que foram realizadas vivências práticas em estabelecimentos de ensino que possuíam alunos inclusos, havendo posterior problematização pelo professor das dificuldades encontradas, ainda, em um número consideravelmente menor os egressos referiram a promoção pela UEPA, de palestras, cursos ou outros eventos de formação, com profissionais convidados para tratar destas problemáticas. Ainda foi feito pelo egresso M, o apontamento de outros espaços de formação externos à UEPA que promoveram cursos neste sentido.

É fundamental no âmbito da formação que tais diálogos sejam promovidos e que sejam feitos com o intuito de estimular a criticidade do professor diante das contradições existentes em torno do paradigma da inclusão, bem como a busca incessante por condições adequadas de trabalho. O uso de literaturas auxilia no fomento desta capacidade crítica, especialmente se realizadas posteriores problematizações em torno da temática, como foi relatado ter sido feito na formação do CEDF/UEPA, ademais do uso de livros, artigos entre outros instrumentos, a realização de práticas que coloquem o graduando em circunstâncias reais de aprendizado, se configura como oportunidade ímpar para estabelecer as conexões entre os conhecimentos absorvidos na teoria e as futuras situações laborais com as quais os graduandos se depararão.

Ainda acerca dos aspectos relacionados a construção do conhecimento, foram averiguados quais conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de

Educação Física escolar, a formação em Educação Física da UEPA propiciou aos seus graduandos. Todos os 08 conhecimentos listados no questionário aplicado aos egressos, foram selecionados como tendo sido propiciados durante a graduação, sendo que os conhecimentos relacionados à caracterização das deficiências (23%), os conhecimentos relacionados à legislação e fundamentos da educação inclusiva (15,3%) e os conhecimentos relacionados às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola (12,8%), foram os mais citados, constituindo-se em mais de 50% das opções assinaladas.

Contraditoriamente, os conhecimentos relacionados às técnicas cooperativas e colaborativas dos conteúdos da cultura corporal de movimento adaptadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência (5,1%) e os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino e métodos de avaliação para atender os alunos com deficiência (5,1%) foram as alternativas menos apontadas. Falo em contradição, por reconhecer que estes são conhecimentos essenciais para o professor de Educação Física, visto que para promover a inclusão, minimamente este docente deve conhecer as técnicas relativas aos conteúdos próprios desta área adaptados, bem como, as estratégias de ensino e avaliação que favoreçam executar o trabalho pedagógico com a diversidade.

Se por um lado se reconhece que não se deve diferenciar de as estratégias de ensino e de avaliação aplicadas as PCD em relação aos demais, por outro, também há de se convir que eventualmente, deva haver pequenas (e às vezes grandes) adequações nos elementos curriculares, necessárias para tornar apropriado o ensino/avaliação destes alunos. Diante disso o MEC (2003, p.36) afirma que:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico, até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo.

Tais adequações relativas aos elementos curriculares, os quais focalizam as formas de ensinar e avaliar pode englobar alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, além de atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos. Destarte desse indicativo, é incompreensível que não estejam sendo privilegiados os conhecimentos relativos ao ensino e avaliação no contexto da inclusão,

apesar de ter no currículo do CEDF/UEPA uma disciplina específica (a EFA), que almeje discutir as possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física, e de tantas outras disciplinas que também poderiam fundamentar os graduandos na apreensão deste conhecimento, especialmente as disciplinas correspondentes ao Departamento de Artes Corporais – DAC e do Departamento de Educação Geral- DEDG (ver anexo B para conhecer a departamentalização das disciplinas no CEDF/UEPA).

A tabela 14 relaciona os conhecimentos apontados pelos egressos do CEDF/UEPA:

Tabela 14: Conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, proporcionados pela formação inicial (Universitária), conforme relato dos egressos do CEDF/UEPA:

Conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar	Nº	%
Conhecimentos relacionados às técnicas cooperativas e colaborativas dos conteúdos da cultura corporal de movimento adaptadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.	2	5,1
Conhecimentos relacionados à caracterização das deficiências	9	23
Conhecimentos relacionados aos procedimentos didático-pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.	4	10,2
Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino e métodos de avaliação para atender os alunos com deficiência.	2	5,1
Conhecimentos relacionados à legislação e fundamentos da educação inclusiva	6	13,3
Conhecimentos teóricos através de leituras de artigos, livros e outras pesquisas/relatos que abordam a historicidade da educação inclusiva.	4	10,2
Conhecimentos relacionados às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola	5	12,8
Conhecimentos relacionados com processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência	3	7,6
Conhecimentos relacionados ao papel da educação especial na educação inclusiva	4	10,2
Nenhuma das opções	0	0
Outros.	0	0
TOTAL	39	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Na questão relativa à participação dos egressos do CEDF/UEPA em grupos de estudo ou projetos de extensão na área de educação inclusiva durante a graduação, nenhum dos respondentes revelou ter participado de grupos de pesquisa ou ter sido bolsista de projetos de extensão, 20% participou de projetos de extensão sem ser bolsista, 30% não participou de projetos de extensão ou grupos de pesquisa por não haver nenhuma destas opções em seu campus de estudo, 20% não participou de projetos de extensão ou grupos de pesquisa por não ter interesse em se engajar nestes, apesar de haverem estas opções em seu

campus de estudo e 30% apontaram outras circunstâncias para sua não participação em projetos de extensão ou grupos de estudo na área da EFA, conforme evidencia a tabela 15:

Tabela 15: Participação dos egressos do CEDF/UEPA em Grupos de Estudo ou Projetos de Extensão na área da EFA durante a graduação:

Participação em Grupos de Estudo ou Projetos de Extensão	Nº	%
Participou de grupos de estudo	0	0
Participou de projetos de extensão como Bolsista.	0	0
Participou de projetos de extensão, sem ser Bolsista.	2	20
Não participou de projetos de extensão ou grupos de pesquisa, pois não existia nenhum nesta área no Campus de formação.	3	30
Não participou de projetos de extensão ou grupos de pesquisa, pois apesar destes existirem no Campus de formação, não teve interesse em participar.	2	20
Outra circunstância.	3	30
TOTAL	6	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Esta questão foi a que mais os indivíduos da pesquisa, fizeram observações utilizando o espaço aberto do questionário. Tais falas visavam justificar o porquê da não participação em projetos de extensão ou grupos de estudo na área da EFA, destacando-se três motivos distintos: falta de tempo para engajar-se em projetos de qualquer natureza, necessidade de participar de projetos que trouxessem retorno financeiro e suspensão das atividades do laboratório responsável por projetos com pessoas com deficiência.

Os motivos relativos a questões econômicas e sociais foram impeditivos aos egressos K e G, como exposto nas falas abaixo:

Não (participei), pois, como eu era aluno/trabalhador/pai de família e por morar em outro município (...), não tinha tempo suficiente para me engajar neste ou em qualquer outro tipo de projeto. (REK5)

Não (participei), pois apesar de ter esse projeto no meu Campus não participei porque precisava trabalhar para me manter e por essa circunstância procurei projetos que tivesse bolsas (REG5)

A fala do egresso G permite refletir acerca não só da necessidade de o CEDF/UEPA promover projetos de extensão e grupos de pesquisa na área em questão, mas também de conceder bolsas como forma de incentivar o acesso de alunos no desenvolvimento destas ações, facilitando a participação dos graduandos que possuem menos condições financeiras. A questão social do egresso K traz um emaranhado de fatores que afastaram este egresso das possibilidades de vivenciar extensões ou participar de grupos de estudo, neste caso

específico, seria necessária uma opção peculiar de horas/dias para o engajamento deste egresso em atividades dessa natureza.

A suspensão das atividades do laboratório responsável por projetos com pessoas com deficiência (o LAFAD) foi a condição obstaculizante ao egresso M:

Não(participei). Havia um projeto de educação inclusiva na instituição, porém quando cheguei ao semestre que me foi ofertado a disciplina Educação Física Adaptada, o laboratório responsável pelo projeto estava em reforma, o que suspendeu as suas atividades até o término da mesma, o que não aconteceu antes de eu me formar. (REM5)

Conforme as informações do Núcleo de Extensão do Campus III do CEDF/UEPA - o NUEEX, obtidas durante as pesquisas de campo, esse laboratório não oferece mais nenhum serviço, desde o afastamento da docente responsável pelo mesmo. A professora A também ratificou o encerramento das atividades do LAFAD, durante a entrevista feita com as docentes conforme pode ser observado na sessão anterior (ver RA5).

A importância do CEDF/UEPA manter espaços como o LAFAD, se configura pela possibilidade de fomentar a aproximação, de forma indissociável, entre o ensino e a pesquisa da extensão, assegurando a participação de discentes e docentes de forma integrada em ações universitárias que viessem a contribuir na produção e articulação de novos saberes na área da Educação Física Adaptada e no reconhecimento do papel social deste futuro professor. Assim, resgatando Duarte; Lima (2003) citados no capítulo 2, os projetos de extensão na área da EFA são pertinentes devido à constatação de que até entre os profissionais que desenvolvem trabalhos com pessoas com deficiência, ainda há muita fragilidade relacionada a compreensão de conteúdos, de metodologias e de conhecimentos específicos, e estes projetos seriam assim adjuvantes no processo de aperfeiçoamento.

Outro espaço citado foi o Laboratório de Exercício Resistido e Saúde do Curso de Educação Física da UEPA – LERES, onde o egresso N, afirma que sua possibilidade de atuar com pessoas com deficiência, se deu pela existência de um projeto de extensão que atendia deficientes visuais, existente no laboratório supracitado:

Participei de programa de exercício físico (Exercício Resistido) para deficientes visuais, no LERES. (REN5)

O LERES, diferentemente do LAFAD, não visa exclusivamente atender pessoas com deficiência ou distúrbios da saúde, mas sim é um projeto de extensão com enfoque no Exercício Resistido e Qualidade de Vida, que oferta este tipo de serviço à comunidade, com

intuito de promover a educação para a saúde, sendo também utilizado como espaço acadêmico para diversas disciplinas, em especial, da graduação e pós-graduação do Curso de Educação Física, tais como: Fundamentos e Métodos da Ginástica, Cinesiologia, Ginástica Contemporânea, Biomecânica, Treinamento das Atividades Físicas, Bases da Musculação e Prática Docente III.

Dados do NUEX referiram ainda a existência de projetos no Campus III desenvolvidos pelo núcleo de extensão do curso que possuem alunos com deficiência, com baixa participação dos graduandos como estagiários-bolsistas.

Após verificar a atuação dos egressos em projetos de extensão e/ou grupos de pesquisa, buscou-se conhecer quais os locais e em quais disciplinas estes sujeitos realizaram práticas voltadas a inclusão escolar de alunos com deficiência. Foi identificado que 90% dos egressos realizaram práticas disciplinares com alunos com deficiência durante sua graduação, e a disciplina Educação Física Adaptada foi responsável por proporcionar mais da metade destas vivências, ora realizando-as em escolas e classes regulares (33,3%), ora promovendo tais vivências em escolas e classes especiais (20%).

A tabela 16 resume estes dados:

Tabela 16: Práticas disciplinares voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola, vivenciadas durante a formação pelos egressos do CEDF/UEPA.

Vivência de práticas disciplinares voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola	Nº	%
Vivenciada durante a disciplina Educação Física Adaptada, através de aulas em escolas e classes regulares	5	33,3
Vivenciada durante a disciplina Educação Física Adaptada, através de aulas em escolas e classes especiais	3	20%
Vivenciada durante a disciplina Esporte Adaptado, através de aulas em escolas e classes regulares	1	6,6
Vivenciada durante a disciplina Esporte Adaptado, através de aulas em escolas e classes especiais	1	6,6
Vivenciada em outras disciplinas do currículo, através de aulas em escolas e classes regulares	2	13,3
Vivenciada em outras disciplinas do currículo, através de aulas em escolas e classes especiais	0	0
Não participou de práticas relativas a inclusão de pessoas com deficiência em nenhuma disciplina do currículo.	1	6,6
Outra circunstância	2	13,3
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

A constatação acima chama atenção mais uma vez para importância da disciplina EFA na graduação em Educação Física da UEPA, para a promoção da inclusão escolar de PCD, ainda mais se considerarmos que poucas vivências foram possibilitadas no âmbito da

disciplina Esporte Adaptado (12, 12%, sendo 6,6% em escolas/classes especiais e 6,6% em escolas/classes regulares) e em outras disciplinas do currículo (13,3%), quais sejam: LIBRAS, Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica. Contudo, dois dos dez egressos fizeram ressalvas com relação ao pouco tempo destinado para as práticas na disciplina na EFA, conforme pode ser visto nas falas destacadas a seguir:

Vivenciei minimamente em algumas ocasiões e visitas realizadas por professores de outras disciplinas, já que as atividades da Disciplina Educação Física Adaptada, na maioria das vezes, se restringiam apenas a teoria na sala de aula na Universidade. (REK5)

Durante minha formação acadêmica só vivenciei a partir de pesquisas teóricas e de campo, e apenas uma vez na disciplina Educação Física Adaptada, e outras vezes no decorrer da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, durante os 4 anos de curso e da disciplina LIBRAS. (REJ5)

Nota-se que apesar de terem vivenciado práticas durante a EFA, estas podem ter sido realizadas em pouca quantidade, no entanto, somente 20% dos egressos entrevistados sinalizaram isto. Esta pouca quantidade de práticas pode estar relacionada a baixa carga horária da EFA conforme foi exposto na entrevista com as docentes.

Faz-se importante dentro desta discussão, trazer os apontamentos do UEPA/CEDF-PPP (2008, p.53) acerca da prática como componente curricular. Esse documento afirma que existem dois grupos de disciplinas matrizes que possuem prioritariamente a incumbência no fomento das práticas pedagógicas: a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (I, II, III e IV) e os Fundamentos e Métodos (do Jogo, da Ginástica, da Dança, das Lutas e do Esporte), contudo também se reitera que todas as disciplinas que integram o currículo desta formação têm sua dimensão prática, desse modo, é necessário que todas estas disciplinas promovam práticas com o intuito de aproximar a realidade dos diversos ambientes educativos,

Observa-se que no âmbito da Educação Física inclusiva, as ações no UEPA/CEDF estão sendo promovidas somente pela EFA (e ainda assim, talvez, em pouca quantidade), com pequena participação da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e nenhuma das disciplinas relacionadas aos Fundamentos e Métodos das práticas corporais, já que estas não foram citadas por nenhum egresso.

A prática como componente curricular, os estágios e as atividades complementares, segundo o UEPA/CEDF-PPP (2008, p.51) devem estar correlacionados, ao partir do entendimento de que “a prática é o eixo articulador do conhecimento cientificamente

produzido no currículo, efetivando-se pela operacionalização indissociada e articulada entre ensino-pesquisa-extensão” fomentando assim, uma práxis integradora com os ambientes educacionais e ressignificando o processo de ensino e aprendizagem.

Destarte deste entendimento, questionou-se também os egressos acerca da importância do estágio supervisionado realizado durante a formação para articular experiências voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola. Cabe resgatar a informação (exposta no capítulo anterior) de que no âmbito do CEDF/UEPA o estágio supervisionado está dividido didaticamente em quatro fases, quais sejam: Estágio Supervisionado I - visa a Educação Básica na rede pública de ensino, nas modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Estágio Supervisionado II - voltado para a Educação Básica na rede pública de ensino, nas modalidades das séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio; Estágio Supervisionado III – destinado a ambientes educacionais ligados a instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para a promoção da saúde; Estágio Supervisionado IV - proposto para os ambientes educacionais ligados a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional.

A exposição das opiniões dos egressos acerca do estágio supervisionado está demonstrada na tabela 17:

Tabela 17: Importância do estágio supervisionado para articular experiências voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola descritas pelos egressos do CEDF/UEPA

Importância conferida ao estágio supervisionado	Nº	%
Fundamental, pois possibilitou atuar com alunos com deficiência na escola regular, colocando em prática os aprendizados decorrentes das disciplinas curriculares.	3	30
Fundamental, pois possibilitou atuar com alunos com deficiência na escola especial, colocando em prática os aprendizados decorrentes das disciplinas curriculares.	1	10
Irrelevante pois não atuou no estágio supervisionado com alunos com deficiência em âmbito escolar.	6	60
Outra	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

A tabela acima mostra que 60% dos egressos revelaram que não vivenciaram estágios supervisionados com alunos com deficiência, qualificando como irrelevante o estágio para este fim, os outros 40% qualificaram a experiência com PCD no estágio como fundamental para colocar em prática aquilo que foi aprendido nas disciplinas curriculares,

destes 40%, 10% vivenciou estágios em escolas especiais e 30% vivenciou estágios em escolas regulares, como o egresso I:

Participamos de estágio em escola com bastantes alunos especiais e a escola promoveu jogos com alunos/ Pessoas com necessidades especiais. (REI7)

O egresso E ao revelar a participação no estágio supervisionado com pessoas com deficiência indicou também o uso dos jogos como mecanismo de inclusão. Para Soares (2010, p. 21) o jogo influencia na construção de nossa personalidade (determinada pelo meio em que vivemos e pelas relações sociais que estabelecemos), pois:

(...) na medida em que se constrói regras, códigos e costumes, discutidos no coletivo e significantes das representações da realidade, delineia um perfil que é resultante dessas relações e das experiências corporais vivenciadas.

Concebe-se, portanto que o uso de jogos nas experiências com estágio com pessoas com deficiência, facilita articulação de saberes ao aproximar professores, graduandos e alunos atendidos, mediante a vivencia de situações colaborativas e de respeito, ocorridas em face do trabalho em equipe, pois como bem explicitado acima, a criação de regras, códigos e costumes, auxiliam a fomentar situações em que as crianças, gradativamente, passam a aceitar a existência do outro, bem como compreender suas limitações e suas possibilidades.

O uso de jogos em estágios com estudantes com deficiências bem como das demais práticas corporais, são peças chaves para construção de identidades inclusivas que influenciarão positivamente o professor nas suas futuras práticas docentes, e neste sentido, torna-se preocupante, a constatação de que 60% dos egressos desta pesquisa não participaram de estágios supervisionados com alunos com deficiência, apesar de terem passado por quatro etapas de estágio na formação do CEDF/UEPA, sendo que duas destas, estão diretamente relacionadas aos ambientes escolares.

Palla; Castro (2004) *apud* Gorgatti; Rose Junior (2009) aplicaram uma escala a 46 professores e 91 alunos de Educação Física e verificaram que um grande entrave à inclusão é a falta de experiência prática dos professores e dos estudantes no que se refere aos alunos com deficiência, diante disso, puderam afirmar que seria necessária uma maior quantidade de estágios nas graduações em Educação Física sobre a temática Educação Física Adaptada.

Urge então a necessidade de que se repense a proposta de construção de um estágio específico em escolas inclusivas, salientados neste estudo por Vitaliano (2007), Victor (2011) e Borella (2010), como forma de articular o currículo a realidade da escola pública, inserindo o graduando neste debate, pois conforme fala Victor (2011) uma reflexão crítica acerca desse assunto, advém da conversação dos professores com seus pares, com profissionais externos aos ambientes da formação e com os próprios escolares, para que se conheçam as possibilidades da inclusão na escola regular. Ademais, nota-se que ainda é recorrente entre os egressos a percepção de que, para o fomento de ações no âmbito da inclusão de PCD, esta formação é ainda muito frágil, sendo fundamental algumas modificações, como discutido nas questões relacionadas na categoria, a seguir.

A categoria, *Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar*, organizou-se em torno de duas subcategorias, *Educação física: Condições da formação* e *Educação física: Possibilidades de aprimoramento*, nas quais o foco foi direcionado a conhecer como os egressos enxergavam sua formação considerando a inclusão escolar de PCD e o que poderia ser feito para melhoras as condições existentes, com base na relação entre o que foi apreendido durante a graduação e o que foi encontrado após a entrada no mercado de trabalho. Abaixo estão as subcategorias e as perguntas relacionadas.

QUADRO 16: Categoria Percepção acerca da formação para atuar com crianças com deficiência em âmbito escolar – Subcategorias e perguntas feitas aos egressos

SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS CORRESPONDENTES
Educação física: Condições da formação	Qual influência de sua formação inicial (Universitária) para suas ações em sala de aula visando a inclusão de alunos com deficiência?
	Como você avalia sua formação inicial (Universitária) para o trabalho com pessoas com deficiência no âmbito escolar?
Educação física: Possibilidades de aprimoramento	Em seu entendimento, quais ações poderiam ser realizadas no âmbito da formação em Educação Física da UEPA para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física na escola?

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Antes de adentrar nos dados emanados pelos docentes, faz importante o registro da inexistência de cursos de aperfeiçoamento ou capacitação na área da Educação Física Adaptada ou Educação Inclusiva para os professores da instituição pesquisada e/ou alunos e egressos da mesma. Ressalta-se também, o não oferecimento de cursos de especialização voltados para Educação Física Adaptada. Ambos os dados foram referidos pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do CEDF/UEPA durante a pesquisa de campo.

Acerca da influência da formação inicial para o desenvolvimento de ações pedagógicas visando a inclusão de alunos com deficiência, 50% dos egressos, qualificou esta como sendo razoável, devido utilizar apenas alguns conhecimentos avindos da graduação, em suas atividades como professores, sendo seu exercício na docência, bem como leituras e cursos realizados posteriormente à licenciatura, mais influentes para o fomento de práticas inclusivas nos seus cotidianos escolares. Quase a mesma porcentagem de egressos, 40%, taxou negativamente a sua formação inicial por usufruírem, na sua atual condição de professores, de muito pouco ou mesmo nada do que foi visto em sua graduação, recorrendo hoje em dia, aos conhecimentos advindos de sua própria prática docente, da consulta de literaturas nesta área e da realização de cursos, para suprir as carências desta licenciatura.

A tabela 18 demonstra a compreensão dos egressos acerca de sua formação inicial:

Tabela 18: Compreensão dos egressos do CEDF/UEPA acerca da influência de sua formação inicial (Universitária) para suas ações em sala de aula visando a inclusão de alunos com deficiência.

Compreensões apontadas	Nº	%
Negativa. Utilizo muito pouco ou nada do que aprendi em minha graduação e hoje em dia busco através de minha própria prática docente, de leituras e de cursos que realizei, suprir as carências de minha formação inicial.	4	40
Razoável. Utilizo alguns conhecimentos de minha graduação, mas minha prática docente bem como leituras e cursos realizados, tiveram maior influência nas práticas inclusivas que executo em meu cotidiano escolar.	5	50
Positiva. Utilizo muitos conhecimentos de minha graduação e agrego estes conhecimentos à minha prática docente, às leituras e a cursos que realizei relativos a inclusão de alunos com deficiência.	1	10
Outras	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Esta percepção é até esperada se recordarmos que neste mesmo questionário aplicado aos egressos foram apontados os conhecimentos propiciados na licenciatura em questão, acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar (ver tabela 14). Os conhecimentos relativos a caracterização das deficiências, os conhecimentos relacionados à legislação e fundamentos da educação inclusiva e os conhecimentos relacionados às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, foram os mais citados, e os conhecimentos relacionados às técnicas cooperativas e colaborativas dos conteúdos da cultura corporal de movimento adaptadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência e os conhecimentos relacionados ao

desenvolvimento de estratégias de ensino e métodos de avaliação para atender os alunos com deficiência foram as alternativas menos apontadas, como já exposto anteriormente.

Nitidamente existe um grande esforço em se promover a apropriação de conhecimentos teóricos (caracterizar deficiências, conhecer leis, históricos e limitações sociais), contudo, novamente, reitero ser fundamental ao professor de Educação Física, o saber técnicas adaptadas e estratégias de ensino e avaliação que fundamentem a trabalho inclusivo num contexto prático, pois esta ausência faz com que os professores tenham que conseguir através de esforços pessoais (que deveriam ser complementares) noções referentes a estes conhecimentos.

Em outro momento, os egressos avaliaram sua formação inicial para o trabalho com alunos com deficiência no âmbito escolar, tais avaliações servem de reflexão acerca da necessidade de se articular algumas modificações para atender os anseios dos estudantes do curso.

Esta avaliação está exposta na tabela 19:

Tabela 19: Avaliação dos egressos do CEDF/UEPA acerca da sua formação inicial (universitária) para o trabalho com pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Avaliações feitas	Nº	%
Muito boa. Rica em aporte teórico, com uso de metodologias apropriadas, com uso de práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática ao longo do curso e professores dialógicos.	0	0
Boa. Com aporte teórico suficiente, com uso de metodologias apropriadas, com uso de práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática em algumas disciplinas do curso e professores dialógicos.	0	0
Razoável. Com aporte teórico mediano, com algumas metodologias apropriadas, com poucas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e com professores dialógicos e não dialógicos.	6	60
Ruim. Com aporte teórico deficitário, sem metodologias apropriadas, com pouquíssimas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso e com professores não dialógicos.	3	30
Muito ruim. Com aporte teórico insuficiente, sem metodologias apropriadas, sem nenhuma prática para estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática e com professores não dialógicos.	1	10
Outra:	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Majoritariamente (60%), considerou sua formação inicial como razoável, devido ter um aporte teórico mediano, contando com algumas metodologias apropriadas, poucas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática (já discutido aqui), sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e com professores dialógicos e não-dialógicos.

Outra quantidade menor, 30%, avaliou de maneira ruim sua formação universitária, pois conforme esta parcela do público, o aporte teórico era deficitário, as metodologias utilizadas no decorrer do curso foram inapropriadas, houve pouquíssimas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e ainda, com professores não dialógicos. Ainda, pode-se notar que 10% dos egressos qualificou a formação em questão como muito ruim, ao passo que na outra ponta, nenhum egresso a qualificou como muito boa ou boa.

As opiniões dos egressos-professores refletem não só as lacunas existentes na formação, mas também desvelam, seus próprios anseios relativos a sua formação profissional inicial, explicitando a importância de haver uma avaliação permanente deste curso que permita fazer a troca de informações relativas aos apontamentos do projeto pedagógico e da percepção dos graduandos quanto sua aplicabilidade nas ações cotidianas de formação.

A pergunta final do questionário aplicado aos egressos buscou identificar quais ações no âmbito da formação em Educação Física da UEPA poderiam ser executadas a fim de facilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola.

A tabela abaixo mostra as ações descritas:

Tabela 20: Ações no âmbito da formação em Educação Física da UEPA para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola, descritas pelos egressos do CEDF/UEPA.

	Ações descritas	Nº	%
	Maior carga horária da disciplina Educação Física Adaptada	2	5,4
F	Maior carga horária da disciplina Esporte Adaptado	0	0
\	Incorporar ao currículo uma disciplina exclusiva sobre Educação Inclusiva	1	2,7
n	Incorporar a discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo.	5	13,5
t	Formar fóruns permanentes para discussão pela comunidade acadêmica das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.	3	8,1
e	Formar Grupos de Pesquisa na área da EFA voltados para inclusão	1	2,7
:	Incorporar um estágio supervisionado específico em instituições com alunos inclusos.	6	16,2
P	Promoção de palestras, cursos e outros eventos de formação com profissionais convidados para tratar das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.	5	13,5
s	Maiores vivências, aulas práticas e discussões acerca de dificuldades comuns encontradas na sala de aula por aqueles que já atuam na docência e de como enfrenta-las.	10	27
q	Outras.	4	10,8
u	TOTAL	37	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2014

Promover mais vivências, aulas práticas e discussões junto aqueles que atuam na docência, acerca do enfrentamento das problemáticas mais corriqueiras encontradas no cotidiano escolar, foi a opção mais assinalada pelos indivíduos da pesquisa (27%), denotando a preocupação dos egressos-professores, de aproximar os debates na universidade às situações reais enfrentadas nas escolas.

Cesário (2009) em trabalho que, visou analisar a importância da relação escola-universidade na formação e aprendizagem dos futuros professores de Educação Física da Universidade de Londrina (UEL), sob a perspectiva dos professores formadores desta instituição, constatou que em sua maioria, destacou-se a relação entre escola-universidade como importante e necessária ao processo de ensinar e de aprender, porém, a universidade ainda foi concebida como a responsável pela produção de conhecimentos, e a escola, como o local de aplicação dessa teoria, mantendo-se distante dos problemas da realidade escolar.

Para a autora supracitada, é necessário compreender a escola como um campo de produção de conhecimentos, para que sejam superados os problemas encontrados no campo educacional e ao mesmo tempo torne o ensino mais significativo para os envolvidos neste processo. Talvez por já estarem formados, os egressos aqui pesquisados, consigam perceber um certo afastamento das problemáticas escolares dentro da formação inicial, e requeiram ações neste sentido, com o intuito de aprimorar o ensino oferecido, como expõe a fala do egresso H:

A formação careceu de uma abordagem que pudesse englobar a Educação Inclusiva no contexto social a qual está inserida, ou seja, os problemas existentes na inclusão de alunos especiais no ensino regular com os problemas mais gerais da sociedade. Para que pudéssemos entender as limitações dessa “inclusão” a partir dos fatores sociais, econômicos e políticos e para que posteriormente pudéssemos testar possibilidades de mudança na prática. Mas o que era colocado para nós durante a formação inicial, era que a responsabilidade pelo sucesso ou não da inclusão era do professor, e não do conjunto de fatores como quantidade de alunos, infraestrutura inadequada, carência de materiais, investimento real, enfim. (REH10)

O segundo maior percentual encontrado neste estudo, também era relativo a aproximação universidade-escola, já que 16,2% das indicações se referiam a necessidade de incorporar um estágio supervisionado específico em instituições com alunos inclusos, fato já defendido aqui por esta pesquisadora. Do contrário somente 2,7% acreditavam ser necessário incorporar ao currículo uma disciplina exclusiva sobre Educação Inclusiva, muito

provavelmente por terem a percepção que a EFA já os subsidia nos conhecimentos teóricos relativos à inclusão, como fora demonstrado anteriormente.

A incorporação da discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo e a promoção de palestras, cursos e outros eventos de formação com profissionais convidados para tratar das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, foram cada, opção de 13,5% dos entrevistados. A promoção de eventos poderia constituir-se como possibilidade de se fomentar as práticas dentro das disciplinas ou ainda poderiam ser atividades complementares organizadas pelo CEDF/UEPA, no entanto a incorporação da discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo poderia ser atendida minimamente dentro das disciplinas PPP e de Fundamentos e Métodos, o que não vem ocorrendo já que sequer existe na ementa destas disciplinas qualquer indicativo neste sentido.

Outras colocações não constantes entre as respostas padrão desta pergunta, também foram descritas por 10,8% dos egressos como: Maior compromisso por parte dos professores (2 referências); Maior cobrança dos alunos para que a ementa da disciplina se efetive (1 referência); Maior qualificação dos professores da disciplina EFA (2 referências); Melhores condições de trabalho oferecida pela universidade aos professores (1 referência); Necessidade de retomada de ações do LAFAD (1 referência) e a criação de condições de acessibilidade em um dos Campus (1 referência), estas últimas colocações foram feitas na fala do egresso M, exposta abaixo:

Adaptar os próprios espaços do Campus III. É um absurdo uma universidade em que o próprio aluno não tenha acessibilidade, onde só existe acesso para a sala de aula através de escadas, onde não se tenha um laboratório de Educação Física Adaptada funcionando, onde seus futuros e atuais professores pouco ou nada conhecem da Língua Brasileira de Sinais. (REM10)

À exceção das propostas acima, as demais indicações revelaram um certo descontentamento com os professores do curso:

*A disciplina dá conta de suprir a necessidade a que ela se propõe, de discutir e propor vivências nessa área com a carga-horária que possui, o que falta é mais **compromisso** por parte dos professores e cobrança dos alunos para que a ementa da disciplina se efetive (REL10)*

*Maior responsabilidade e **competência** dos professores e monitores que tratam a disciplina X, pois na minha turma era uma matéria muito aguardada por todos, e no decorrer todos se sentiram frustrados, pois as aulas eram baseadas praticamente apenas em filmes que pouco tinham relação com a educação física escolar, até o momento em que durante uma aula tivemos uma discussão com W e Y, e a única mudança que ocorreu foi um trabalho de pesquisa de campo onde a sala foi dividida em diversos grupos e apenas fizemos uma entrevista informal com professores de diversas escolas. (REJ10)*

*Reforçar a necessidade de uma formação inicial mais eficaz, pois apesar de o PPP assegurar minimamente essas disciplinas, elas não são apresentadas de forma correta para os alunos da graduação, seja por falta de uma infraestrutura decente para tal, como pela carência de professores com **competência** para ministrar essas disciplinas na Universidade do Estado do Pará. (RM10)*

As palavras destacadas denotam que alguns dos egressos enxergam um descompromisso dos professores à frente das disciplinas do CEDF/UEPA, sendo este um fator não específico a esta formação, mas que invariavelmente se verifica nos diversos cursos superiores. Compreende-se que os egressos desconhecem muitas vezes as situações trabalhistas dos professores, pois no âmbito do CEDF/UEPA, podemos constatar que os docentes não são exclusivos desta instituição, e também trabalham com disciplinas que pertencem a áreas muito distintas, o que não favorece o aprofundamento de sua investigação dentro da academia, porém, reconhecemos que é fundamental que o professor à frente de qualquer disciplina compreenda a importância de seu papel dentro de uma licenciatura que igualmente busca a formação de outros docentes, a exemplo do que relata o egresso O:

A docente que ministrou a disciplina X foi fundamental na minha compreensão e vivência da educação física escolar e através dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas podemos compreender a necessidade de adequação e saber que, além do conhecimento teórico, é fundamental a doação do profissional por aquelas crianças, no sentido de buscar entender as suas dificuldades e anseios (REO10).

Poucas referências (8,1%) foram feitas à formação de fóruns permanentes para discussão pela comunidade acadêmica das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, opção defendida por Freitas; Moreira (2011) no capítulo 1, como meio eficaz nos cursos de Licenciatura, para promoção do debate acerca da inclusão, para a realização de propostas neste sentido e para não restringir o debate em torno da inclusão à Educação Especial e aos profissionais que se dedicam a esta modalidade. De igual modo, apenas 2,7% dos sujeitos consideraram ser importante a

formação de grupos de pesquisa na área da EFA voltados a inclusão, denotando a dissociação entre ensino, extensão e pesquisa, com forte concentração nas práticas.

Também foi pequena a compreensão da necessidade de maior carga horária da disciplina Educação Física Adaptada (5,2%), fato amplamente defendido pelas docentes do CEDF/UEPA em suas entrevistas. Porém uma única opção não teve nenhuma referenciação: maior carga horária da disciplina Esporte Adaptado. Mais uma vez o Esporte Adaptado não parece se constituir em adjuvante na apropriação de conhecimentos relativos a inclusão, pois simplesmente foi ignorado dentro das possibilidades elencadas nesta pesquisa, o que não se sucedeu com nenhuma outra opção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por investigar a formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante da perspectiva da Educação Inclusiva, não teve como intuito apontar meramente as falhas e acertos desta instituição no que concerne a inclusão, mas sim, o objetivo de conhecer esse processo formativo a partir dos relatos de ex-acadêmicos e dos docentes deste curso, além de procurar desvelar as ações estabelecidas nesta instituição relativas a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Reconheço o quão intenso são os empenhos relacionados à estruturação de um curso de formação de professores no sentido de desenvolver uma proposta de qualidade que subsidie o futuro profissional a realizar o enfrentamento das problemáticas sociais e educacionais. Neste sentido, considero ser imprescindível conhecer e refletir sobre as percepções dos egressos acerca de seu próprio processo de formação inicial, e dos professores, a quem se atribui a grande maioria das ações relacionadas a construção do conhecimento no âmbito acadêmico.

Ademais, almejei colaborar com este debate, levantando dados específicos do CEDF/UEPA e relacionando-os com àqueles expostos por estudiosos da área da Educação Inclusiva e da Educação Física Adaptada, constituindo assim, no acréscimo de elementos para fazer o enfrentamento do que ainda se configura como entrave à inclusão educacional de pessoas com deficiência dentro da realidade desta instituição.

Deste modo, ao seguir uma metodologia que refletisse minha preocupação de salientar as opiniões e apontamentos de egressos e docentes, além de investigar os

documentos que regem a concepção atual de formação da instituição pesquisada, busquei afastar-me de meus próprios julgamentos.

Ao recordar os caminhos metodológicos empregados nesta pesquisa, faz-se importante retomar o seu objetivo geral, que se direciona a analisar o processo de formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante da perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como categorias de análise a compreensão acerca da Educação Inclusiva, a relação ensino/aprendizagem e a percepção acerca da formação para atuar com pessoas com deficiência em âmbito escolar.

Para atingir tal objetivo, destacaram-se três objetivos específicos: a) Conhecer as propostas de ação e execução de atividades voltadas à Educação Inclusiva desenvolvidas no CEDF/UEPA; b) Identificar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas disciplinas que tratam de conteúdos básicos da Educação Física visando a inclusão escolar; c) Identificar a acepção dos egressos deste curso sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar e como concebem sua formação diante desta temática

Com relação à busca por conhecer as propostas de ação e execução de atividades voltadas à Educação Inclusiva desenvolvidas no CEDF/UEPA, foi possível identificar através da pesquisa de campo algumas situações como: a inexistência de cursos de aperfeiçoamento ou capacitação na área de Educação Inclusiva para os professores da instituição e/ou alunos e egressos da mesma; o não oferecimento de cursos de especialização voltados para Educação Física Adaptada; encerramento das atividades do LAFAD, espaço importante no desenvolvimento de atividades de extensão na área da EFA; A existência de projetos (no Campus III) desenvolvidos pelo núcleo de extensão do curso que possuem alunos com deficiência, com baixa participação dos graduandos como estagiários-bolsistas

Além destes dados, foram recolhidos algumas informações durante as entrevistas com as docentes, as quais se mostraram insatisfeitas com a existência de uma única disciplina obrigatória, a EFA, para fazer o debate acerca da adaptação de atividades para PCD (7,6%-1), bem como com a baixa carga horária desta disciplina (23%-3), com a ausência de grupos de estudos e projetos de extensão na área da EFA (15,3%-2) e com a má estruturação da ementa da disciplina EFA (23%-3), além de discordarem da organização da disciplina Esporte Adaptado (30,7%- 4). Neste sentido propuseram: Expandir o debate

acerca da inclusão para todas as disciplinas do currículo (6,6%-1); Utilizar a disciplina EFA para abordar somente adaptações para pessoas com deficiência (20%-3); Criar outra disciplina para atender os grupos especiais (20%-3); Reestruturar a disciplina Esporte Adaptado para que contemple todas as práticas da cultura corporal de movimento (26,6%-4); Ofertar Projetos de extensão na área da EFA (13,3%-2), Formar de Grupos de Estudo na área da EFA (6,6%- 1) e Aumentar a carga horária da EFA (6,6%- 1).

Os egressos também citaram ações que atualmente não existem nesta licenciatura, mas que poderiam ser desenvolvidas visando o aprimoramento da formação para inclusão escolar de PCD (ver tabela 20), com destaque para: a Necessidade de se promover maiores vivências, aulas práticas e discussões acerca de dificuldades comuns encontradas na sala de aula por aqueles que já atuam na docência e de como enfrentá-las (27%-10); Necessidade de incorporar um estágio supervisionado específico em instituições com alunos inclusos (16,2%-6); Incorporação da discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo (13,5%-5); Promoção de palestras, cursos e outros eventos de formação, com profissionais convidados para tratar das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas (13,5%-5). Outras referências ainda foram feitas em menor quantidade, como a formação de fóruns permanentes para discussão pela comunidade acadêmica das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas (8,1%-3), a necessidade de maior carga horária da disciplina Educação Física Adaptada (5,2%-2) e a incorporação ao currículo de uma disciplina exclusiva sobre Educação Inclusiva (2,7%-1).

Para alcançar o segundo objetivo específico: identificar o conteúdo das aulas, bem como o suporte teórico e as práticas desenvolvidas nas disciplinas que tratassem de conteúdos básicos da Educação Física visando a inclusão escolar de PCD; pesquisou-se as ementas das disciplinas ofertadas no CEDF/UEPA, buscando conhecer quais se propunham a discutir a oferta da Educação Física para pessoas com deficiência, desse modo, foram encontradas a disciplina obrigatória EFA e a optativa Esporte Adaptado, e as analisadas a fim de compreender quais conhecimentos e quais práticas relativas a inclusão de PCD eram fomentados durante a formação dos licenciandos. Destaca-se que o termo inclusão só foi encontrado na ementa da disciplina Educação Física Adaptada, contudo, a disciplina Esporte Adaptado também foi analisada por conter os termos “adaptados” e “paraolímpicos” que, no campo da Educação Física, referem-se às pessoas com deficiência. O termo Educação Inclusiva não apareceu em nenhuma das ementas do currículo.

A EFA no CEDF/UEPA trata de seu estudo histórico-cultural, aborda as características de quatro deficiências: auditiva, física, visual, mental, além das síndromes, assim como as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física, e também visa proporcionar subsídios para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de metodologias que auxiliem o trabalho pedagógico com a EFA. Já o Esporte Adaptado foca no estudo reflexivo de modalidades adaptadas, faz também a avaliação crítica e funcional do Esporte Adaptado, a análise de regulamento e pontuação das variadas modalidades paraolímpicas e trata ainda da organização do Esporte Paraolímpico.

É possível afirmar que as disciplinas supracitadas demonstram o objetivo de articular maneiras adaptadas das práticas corporais para a participação das pessoas com deficiência, entretanto não existe expressamente em nenhuma das duas ementas o debate acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Através da análise das entrevistas das professoras da disciplina EFA, percebeu-se que há neste componente curricular, certa ênfase nas atividades práticas, já que adaptar atividades conforme o tipo de deficiência (15,7%-3) e desenvolver autonomia para criação de novas atividades adaptadas (15,7%-3) foram os conhecimentos disciplinares mais relatados por este público, contudo também é possível reconhecer que há preocupação em abordar os aspectos legislativos referentes a educação inclusiva (10,5%-2), e de caracterizar os principais tipos de deficiência (10,5%-2), além destes, outros conhecimentos também foram buscados o trabalho com a ginástica geral (5,2%-1), o conhecimentos dos aspectos técnico-científicos das diversas deficiências (5,2%-1), os aspectos biopsicossociais e políticos relacionados à pessoa com deficiência (5,2%-1), Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre o atendimento especial na área da Educação Física e esportes (5,2%-1), além de aspectos relativos a desestigmatização da pessoa com deficiência (5,2%-1) e respeito as limitações (5,2%-1).

Foi constante nestas falas a preocupação das docentes com o denso conteúdo da disciplina, já que também são enfocadas na EFA conhecimentos relacionados a organização de atividades adaptadas a necessidades especiais como asmáticos, idosos, grávidas, e pessoas com doenças crônicas, o que culminou com a percepção por parte de 75% das professoras, de que há pouca carga horária disponível para esta disciplina considerando a extensão dos conteúdos. Também foi notado que 100% das entrevistadas questionaram a importância da disciplina Esporte Adaptado no currículo da formação em questão, especialmente por reconhecer ser inadequado ter uma disciplina que trate exclusivamente

dos esportes, em detrimento das outras práticas da cultura corporal de movimento, o que aprofunda o conhecimento dos graduandos somente nas práticas desportivas, excluindo as ginásticas, lutas, danças e jogos.

Houve algumas contradições entre o exposto pelas docentes e pelos egressos, pois estes denotaram que, acerca dos conhecimentos relativos a inclusão de PCD, a formação proporcionou sobretudo, conhecimentos relacionados à caracterização das deficiências (23%-9), conhecimentos relacionados à legislação e fundamentos da educação inclusiva (15,3%-6) e conhecimentos relacionados às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola (12,8% - 5), constituindo-se em mais de 50% das opções assinaladas. Em contraponto, os conhecimentos relacionados a adaptação e criação de atividades adaptadas que foram os mais citados pelas professoras, só foram mencionados em 10,2% das oportunidades, já que só 5,1% dos egressos (duas citações) reconheceram a apreensão de conhecimentos relativos as técnicas cooperativas e colaborativas dos conteúdos da cultura corporal de movimento adaptadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência, e dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino e métodos de avaliação para atender os alunos com deficiência.

O suporte teórico também foi investigado entre as docentes, contudo percebeu-se que majoritariamente não sabiam precisar os títulos/autores que utilizavam, referenciando-os pelas características dos livros ou através do nome de algum autor que vagamente recordavam, como também não houve justificativas para o uso das produções em sala de aula, calcadas na qualidade das obras, mas sim a partir de um gosto pessoal, da disponibilidade ou não destas obras na biblioteca do Campus, e até mesmo a existência de determinado livro no acervo pessoal da docente. Os motivos apontados pelas entrevistadas, aliados aos múltiplos referenciais indicados como suporte, podem sugerir uma possível superficialidade no embasamento teórico utilizado.

Com relação as práticas, pôde-se perceber entre todas as entrevistadas a preocupação em desenvolver vivências em locais que atendessem pessoas com deficiência, com destaque para a APAE, local onde 100% das professoras afirmaram ter fomentado experiências práticas, porém, somente uma docente afirmou ter conseguido realizar atividades em escolas regulares, denotando a não existência de parcerias entre universidade e escolas, já que esta ida à escola regular só foi possível graças as relações pessoais de amizade da docente, como observa-se na fala transcrita:

Na escola regular, a única escola que eu consegui levar foi o J. P. (...) Porque eu conheço o pessoal, porque se não for assim é difícil, tem muita restrição, porque antes eu fazia milhares de ofícios, pra ver se pelo menos um saía, aí nunca dava. (RA4)

Entre os egressos, 90% afirmaram ter realizado práticas disciplinares com alunos com deficiência durante sua graduação, e a disciplina EFA foi responsável por proporcionar mais da metade destas vivências, desenvolvendo-as tanto em escolas e classes regulares (33,3%-5), como em escolas e classes especiais (20%-3), seguida pela disciplina optativa Esporte Adaptado (12%) e em outras disciplinas do currículo (13,3%), como LIBRAS, Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica. Ainda assim, foi possível notar que estes egressos se ressentem de mais práticas no âmbito desta formação, práticas estas que poderiam estar sendo fomentadas também nas diversas etapas da disciplina Política e Prática Pedagógica e nas disciplinas voltadas aos Fundamentos e Métodos (do Jogo, da Ginástica, da Dança, das Lutas e do Esporte), já que conforme o PPP-CEDF/UEPA (2008, p.53) estes dois grupos de disciplinas matrizes possuem prioritariamente a incumbência no fomento das práticas pedagógicas.

Para chegar ao terceiro objetivo: identificar a aceção dos egressos deste curso sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar e que implicações relacionadas a esta temática permeiam sua formação, obtive informações importantes através do instrumento de coleta de dados questionário.

Pôde-se observar que acerca do entendimento sobre Educação Inclusiva, 60% dos egressos reconheceu esta como um paradigma que busca a igualdade de direitos através de uma educação de qualidade para todos, centralizada na questão de classe social e das diferenças como problemáticas socioculturais. Uma parcela menor, 30% dos sujeitos, referiu-se a Educação Inclusiva como uma obrigatoriedade legislativa que busca inserir nas classes regulares, os alunos com deficiências e 10% ainda, entenderam a Educação Inclusiva como um padrão de educação internacional que visa melhorar as condições de ensino das pessoas com deficiência, relativizando esta melhora à execução de obras de acessibilidade e a promoção de formas diferenciadas de ensino e avaliação.

Em outro momento, 60% dos egressos afirmaram acreditar na inclusão de PCD nas escolas regulares, já que, apesar de reconhecerem as falhas da sua formação inicial, bem como as condições estruturais desfavoráveis das escolas nas quais trabalhavam, buscavam através de meios próprios adequarem suas aulas para a participação de todos os alunos sem distinção. Já uma parcela não tão menor, 40% dos egressos, dizia não acreditar nesta

inclusão, destes descrentes, 30% revelaram não acreditar ser possível a inclusão de PCD, pois, apesar de concordarem que estes devem frequentar a escola regular consideravam que as condições estruturais das escolas e a formação inicial insuficiente, não possibilitavam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Dos egressos que não acreditavam 10%, tiveram ainda uma posição mais fechada, já que não acreditavam ser possível a inclusão de PCD, uma vez que entendiam a inclusão como uma imposição legislativa que embora reforçasse a idéia de que todos devem aprender conjuntamente sem distinção, não alterava as condições estruturais do espaço escolar e as condições de trabalho do professor, sendo, portanto impossível de ser concretizada.

As condições objetivas das escolas parecem ser realmente entraves na busca pela inclusão, nas realidades vivenciadas por estes egressos, pois no questionário respondido todas as opções disponíveis foram assinaladas, com destaque para a inadequação ou mesmo a inexistência de espaços físicos nas escolas, citada por 90% dos participantes, e das condições relativas a carência de materiais didáticos, ausência de formação continuada e excesso de alunos nas turmas, cada uma relatada por 50% dos sujeitos. Uma grande parcela, 60% dos egressos, ainda citou a percepção de uma formação inicial não adequada para promover a inclusão de PCD como condição obstaculizante.

No sentido de referir como concebem sua formação diante desta temática, os egressos puderam relacionar a influência de sua formação inicial para o desenvolvimento de ações pedagógicas visando à inclusão de alunos com deficiência, considerando suas realidades atuais como professores. Para 50% dos egressos, a graduação foi qualificada como razoável, pois na sua prática docente, estes licenciados utilizam apenas alguns conhecimentos avindos da graduação, ao passo, que seu exercício na docência, bem como leituras e cursos realizados posteriormente à licenciatura, são mais influentes para o fomento de práticas inclusivas nos seus cotidianos escolares. Para quase a mesma quantidade, 40%, a formação inicial teve um retrospecto negativo, já que estes utilizam muito pouco ou mesmo nada do que foi visto em sua graduação, recorrendo hoje em dia, aos conhecimentos advindos de sua própria prática docente, da consulta de literaturas nesta área e da realização de cursos, para suprir as carências desta licenciatura. No entanto, para 10%, a graduação foi positiva, pois propiciou muitos conhecimentos, que agregados a sua prática docente, às leituras e a cursos realizados, possibilitam desenvolver ações relativas a inclusão de alunos com deficiência

Os egressos também puderam explicitar sua avaliação sobre sua formação inicial para o trabalho com alunos com deficiência no âmbito escolar, desse modo, 60% dos entrevistados, considerou sua formação inicial como razoável devido ter um aporte teórico mediano, contando com algumas metodologias apropriadas, poucas práticas para estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e com professores dialógicos e não-dialógicos. Outra quantidade menor, 30%, avaliou de maneira ruim sua formação universitária, pois conforme esta parcela do público, o aporte teórico era deficitário, as metodologias utilizadas no decorrer do curso foram inapropriadas, houve pouquíssimas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e ainda, com professores não dialógicos. Ainda, pode-se notar que 10% dos egressos qualificaram a formação em questão como muito ruim, por ter um aporte teórico insuficiente, sem metodologias apropriadas, sem nenhuma prática para estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática e com professores não dialógicos.

Com base em todos os dados levantados, pôde-se compreender mais acerca da formação inicial do Curso de Educação Física da UEPA e de como está se dando a formação dos graduandos visando a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Entendo que o CEDF/UEPA ao superar a concepção formativa com a qual foi fundada assentada em modelos exclusivos de aptidão física e de rendimento, e propor uma formação que ambiciona um professor intelectual, crítico e reflexivo, que reconhece seu papel diante dos grandes antagonismos sociais e busca possibilidades superadoras, traz intrinsecamente o reconhecimento da inclusão como um paradigma social a ser buscado no âmbito desta formação, porém infelizmente, ainda não é possível dizer que se tenha no CEDF/UEPA a inclusão como eixo de formação, o que seria fundamental para o aprimoramento desta formação tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Corroborando tal assertiva, pode-se constatar nesta pesquisa que a percepção tanto de egressos quanto das docentes é de que esta graduação ainda não está adequadamente organizada para subsidiar os futuros professores de Educação Física para o fomento da inclusão escolar de pessoas com deficiência. As informações retiradas junto aos egressos e docentes deste curso, trouxeram apontamentos relacionados as disciplinas curriculares, a prática como componente curricular, aos estágios supervisionados, entre outros, que podem auxiliar a entender o porquê desta compreensão.

No debate acerca das disciplinas, faz-se o destaque para três indicativos: (1) A divisão da disciplina Educação Física Adaptada ou aumento da carga horária da mesma (2) A readequação da disciplina Esporte Adaptado (3) A incorporação da discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo. Compreendo que estes três indicativos relacionam-se entre si.

Com relação à disciplina EFA, pôde-se constatar um aumento considerável de sua carga horária desde a implantação no currículo do CEDF/UEPA, em 1988, da disciplina Fundamentos de Educação Física Especial, que possuía carga horária de 60h, perpassando em 1999 pela disciplina Fundamentos da Educação Física Adaptada com carga horária de 90h, até a constituição efetiva da disciplina Educação Física Adaptada que possui atualmente a carga horária de 100 h. A problemática maior da EFA não é, portanto a carga horária, mas sim quantidade de conteúdos que a mesma abarca, pois como exaustivamente debatido nesta pesquisa, os assuntos relacionados a EFA compreendem a diversidade de práticas da cultura corporal adaptadas, a um vasto público que engloba pessoas com deficiências e com necessidades especiais, e ainda, deve considerar os ambientes escolares e não escolares para qual o profissional de Educação Física é formado.

A disciplina Esporte Adaptado surgiu após o PPP de 2008, e como bem explicita sua denominação é voltada a organização de esportes adaptados para prática de pessoas com deficiência, considerando o esporte paraolímpico, ou seja, não discute e não proporciona nenhuma vivência acerca das outras práticas da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças e lutas), não se constituindo portanto em um adjuvante no que concerne a inclusão escolar de PCD já que há um certo consenso na área da Educação Física acerca de se fomentar na escola a cultura corporal de movimento, e não mais focar somente no esporte. Na concepção das entrevistadas esta disciplina deveria ser modificada para que pudesse atender a todas as práticas da cultura corporal:

Por que só o Esporte se a gente tem outros conteúdos da Educação Física que são até mais abrangentes nas possibilidades de adaptação? Tem que abordar todas as práticas e não o esporte por si só, porque eu acho que é muito simplório. Então penso que a disciplina Esporte Adaptado poderia ser modificada, mudar a ementa, mudar o nome, criar um conteúdo mais denso, já que são seis meses, um semestre, colocar a disciplina Conteúdos da Educação Física Adaptados e não só Esporte Adaptado. (RA7)

A incorporação da discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo parece ser um modo privilegiado de se formar

verdadeiramente concebendo o paradigma da inclusão. Considerando os diversos momentos de formação do professor no CEDF/UEPA, é possível perceber que existem disciplinas que facilmente poderiam realizar também este enfoque, com destaque para as disciplinas relativas aos Fundamentos e Métodos.

Ao tratar da prática como componente curricular, foi perceptível que: (1) Há um anseio por parte dos egressos para que sejam realizadas vivências que possibilitem relacionar as teorias absorvidas em sala com as futuras práticas pedagógicas; (2) São necessários mais projetos de extensão que atendam PCD com concomitante participação dos graduandos.

Observou-se que as práticas nesta pesquisa estiveram relacionadas ao aprendizado de técnicas e estratégias didáticas que facilitassem a oferta da disciplina Educação Física na escola considerando a inclusão de PCD, como também seria necessária a articulação de parcerias entre universidade e estabelecimentos de ensino que pudessem facilitar a abertura das escolas regulares para fomentar uma vivência mais próxima do que os licenciandos encontrarão quando formados, já que a Educação Física apresenta uma série de peculiaridades relativas às condições objetivas das escolas que muitas vezes se tornam fatores considerados entraves à inclusão.

A existência de projetos de extensão que atendam PCD seria fundamental no âmbito desta formação, pois se notou que a grande maioria dos egressos, 80% não participaram de nenhum projeto de extensão durante o seu percurso acadêmico, ao mesmo passo, denotou-se uma pequena participação de egressos nas extensões realizadas pelas docentes da disciplina EFA, o que talvez possa ser explicado pelo não oferecimento de bolsas. Há de se destacar que no campus III, o encerramento de atividade do LAFAD colaborou com a diminuição de espaços relacionados a promoção de atividades físicas para PCD:

Não(participei). Havia um projeto de educação inclusiva na instituição, porém quando cheguei ao semestre que me foi ofertado a disciplina Educação Física Adaptada, o laboratório responsável pelo projeto estava em reforma, o que suspendeu as suas atividades até o término da mesma, o que não aconteceu antes de eu me formar. (REM5)

Compreende-se que a extensão universitária é uma importante instância para a construção do conhecimento na área da EFA, porém que esta deva ocorrer paralelamente à pesquisa, já que ambas são partes indissociáveis no processo de ensino, pois do contrário a extensão pode ficar relegada a mera prestação de serviços à comunidade.

Este estudo permitiu perceber que muitos egressos e mesmo docentes não compreendem a pesquisa como um meio fundamental para promover a discussão que se quer aqui, sobre cultura corporal de movimento e suas possibilidades de inclusão na escola. A constituição de grupos de estudo praticamente não foi apontada pelo público deste estudo e também não foi identificada em nenhum campus, além disto, nenhum dos professores coordena ou participa de grupos de pesquisa ligado a inclusão, bem como nenhum dos egressos também participou de grupos desta natureza, o que demonstra que a relação entre a pesquisa e a extensão não parece muito clara entre os entrevistados.

Se a pesquisa e a extensão, juntamente com o ensino, são reconhecidamente ferramentas importantes para conectar professores e graduandos com interesses comuns, seria benéfico no âmbito do CEDF/UEPA que tais ações fossem possibilitadas para que se fortalecesse a relação entre universidade e sociedade que tanto é válida num curso de formação de professores. Ademais disto, inegavelmente haveria um aumento qualitativo e quem sabe quantitativo, na produção de conhecimentos na área da EFA e da inclusão.

As falas acerca dos estágios supervisionados puderam mostrar que: a) apesar de a formação no CEDF/UEPA possuir três disciplinas voltadas ao estágio supervisionado, a maioria dos egressos não teve possibilidade de trabalhar com PCD durante os mesmos; b) Seria importante incorporar ao currículo desta formação um estágio específico a EFA.

O PPP-CEDF/UEPA (2008, p.51), cita os estágios articulados com as práticas como componente curricular e as atividades complementares, como o eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo, que se efetiva na execução do tripé ensino-pesquisa-extensão, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem. No CEDF/UEPA o estágio supervisionado está dividido didaticamente em quatro fases, quais sejam: Estágio Supervisionado I - visa a Educação Básica na rede pública de ensino, nas modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Estágio Supervisionado II - voltado para a Educação Básica na rede pública de ensino, nas modalidades das séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio; Estágio Supervisionado III – destinado a ambientes educacionais ligados a instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para a promoção da saúde; Estágio Supervisionado IV - proposto para os ambientes educacionais ligados a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional.

No entanto, este não parece estar sendo um adjuvante na busca de uma formação voltada para inclusão, já que, 60% dos egressos nesta pesquisa revelaram que não terem

vivenciado estágios supervisionados com alunos com deficiência, qualificando como irrelevante o estágio para este fim, os outros 40% qualificaram a experiência com PCD no estágio como fundamental para colocar em prática aquilo que foi aprendido nas disciplinas curriculares, destes 40%, 10% vivenciou estágios em escolas especiais e 30% vivenciou estágios em escolas regulares

Para 16,2% dos egressos seria necessário incorporar um estágio supervisionado específico em instituições com alunos inclusos, como meio de aprimorar a formação voltada para inclusão de PCD. Emerge então a possibilidade de se pensar em uma proposta de construção de um estágio específico em escolas inclusivas, como forma de aproximar o futuro professor das realidades da escola pública, desvelando os caminhos e desafios relacionados a inclusão.

Os resultados desta pesquisa puderam subsidiar reflexões e fornecer proposições para adequar esta formação para a promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência na área da Educação Física, já que ao escutar as percepções de egressos e professores acerca da formação vivenciada no CEDF/UEPA, conseguiu-se debater ações, práticas, disciplinas e seus conteúdos e métodos de ensino ou entre outras dimensões curriculares.

Entendo plenamente que a formação inicial não pode ser a única via para a apropriação de conhecimentos relativos a inclusão, contudo é certamente um momento ímpar para desenvolvimento dos potenciais que permitirão aos futuros professores compreender este paradigma e desenvolvê-lo em sua prática docente.

Entende-se que esta pesquisa acerca do processo de formação inicial no CEDF/UEPA, pode contribuir, no campo científico, ao trazer dados e informações que podem ser utilizados em outras pesquisas referentes aos temas formação de professores, inclusão de pessoas com deficiência na área da Educação Física, e Educação Física adaptada, e outros relacionados, assim como no âmbito da formação pesquisada, o CEDF/UEPA, já que as informações contidas podem colaborar no aprimoramento de ações individuais, de propostas para do curso, ou mesmo, nas futuras reestruturações curriculares.

Destaco aqui, que durante o desenvolvimento desta pesquisa houve um acréscimo pessoal de entendimentos acerca da inclusão, que orientaram para um novo olhar diante desta perspectiva e que me instigaram a projetar diversas ações neste sentido em minha vida particular e em minha prática profissional, além de me motivar a continuar as investigações acerca do processo de formação de professores de educação Física, sempre ouvindo aqueles que fazem a universidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.11, no.2, p.223-240. Ago. 2005.

ALMEIDA, C. E. M. de. **Educação Especial nos cursos de Licenciatura das universidades de mato grosso do sul**. 2005. 254.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2005.

ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. O funcionamento de textos de divulgação científica: Gravitação no ensino médio. In: **atas do VI EPEF**. Florianópolis, 1998. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=298&Itemid=304. Acesso em 05/05/2014.

ARANHA, M. S. F. (Org.) **Educação Inclusiva, Fundamentação Filosófica**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

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

BORELLA, Douglas Roberto. Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES**, Unicamp, Campinas, V. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Decreto Lei nº 186 de 09 de Julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília. 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>> Acesso em: 13. Abr. 2013

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília. 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Portaria nº 1793 de 27 de dezembro de 1994**. Resolve recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em Todas as Licenciaturas. Brasília. 1994. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> >. Acesso em 02. Dez. 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. 2002.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos. 2011.

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

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília. Secretaria de Educação Especial. 2003

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. dispõe sobre os direitos das crianças e adolescente. Disponível em http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1990-008069_eca/eca245a258.htm. Acesso em: 04/12/2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2010. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 04/12/2012

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultado da reunião sobre Educação Física Adaptada**. Brasília. Secretaria de Educação Especial. 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

CARMO, A. A. do. Educação física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**. Uberlândia, v. 6, p. 69-85, jan. 2001

CARVALHO, Rosita Edler **Educação Inclusiva: com os pingos nos "Is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: História que não se conta**. Campinas: Papyrus. 1988.

CESÁRIO, M. Relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor de Educação Física. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX**, Curitiba, 2009.

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

CHICON, J. F.; MENDES, K. O; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**. Porto Alegre; v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez. 2011.

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P, S de. **Introdução à Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 34, p. 237-250, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 01/10/2013.

COSTA, V. B. **A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

_____, V. B. da. **Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente**. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, out./dez. 2010

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189 - 196, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4098>>. Acesso em: 09 Abr. 2014. doi:10.5216/rpp.v11i2.3590.

DELSAHUT, Fabrice. The new borders of Saint Louis. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, set., 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DUARTE, E.; SANTOS, T. P. **Adaptação e Inclusão**. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. RJ, 2003.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Pereira dos Santos. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 95 – 116, janeiro/março de 2011.

_____, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Ana Patrícia da. Pesquisando a temática inclusão na Formação inicial de professores de Educação Física. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - N°141 - Febrero de 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 06/02/2014.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. **A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão**. P. 65 – 73. In: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (Orgs.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª. Ed. Brasília, DF: Liber. 2005.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 95-98.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1999

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia. **Revista Integração**. Brasília. n. 20, Ano 8, p.27-28. 1998.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. Disponível em: <http://livrospara-ler-on-line.blogspot.com.br/>. Acesso em : 01/12/2013.

GLAT, Rosana.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2011.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; GARCIA, Alessandro Barreta. A eugenia em periódicos da Educação Física brasileira (1930-1940). **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2. trim. 2011.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante de. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico – Pará 2011**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>> Acesso em: 09.Jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/home>> Acesso em: 09. Jul. 2013.

JUNQUEIRA, Juliana Fernandes; BACCIOTTI, Sarita de Mendonça. **Educação física adaptada**: as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física de Campo Grande/MS frente à Inclusão. Disponível em: http://www.concoce.org/trabalhos/comunicacoes/educacao_fisica_adaptada_as_dificuldades_encontradas_pelos.pdf. Acesso em 01/ 08/ 2012.

KASSAR, M. C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LIMA, Helen Tatiana Santos. O papel do professor no contexto inclusivo: Uma reflexão a partir da teoria da subjetividade. **Revista Facitec**. v.4, n.1, jan-jul 2010. Disponível em: www.facitec.br/erevista. Acesso em: 27/09/2013.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <http://livrospara-ler-online.blogspot.com.br/>. Acesso em: 04/12/2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. P. 51 – 63. In: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (Orgs.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248.f.Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, p.188-90, set. 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. P. 61 – 93. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular**: políticas de Educação Inclusiva em municípios da Amazônia paraense. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS Tânia Regina Lobato dos. **Educação Inclusiva**: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. P. 189 – 203. In: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (Org.) **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção de Guatemala Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Guatemala.pdf>. Acesso em Junho 2010.
PARÁ. Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação do Pará. Belém, 2010.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005, p. 1-27.

PINA, Leonardo Docena. **As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física**. 2009. 163.f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi Nozaki. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**. Ano XVIII, Nº 26, p. 69-87 Jun. 2006

RAPOPORT, Andrea; SILVA, João Alberto da. A utilização de referenciais teóricos na prática docente. **Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología**. n.5. fev. 2005. Disponível em: <http://psicolatina.org/Cinco/utilizacao.html>. Acesso em 04/06/2014.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.293-310 293.

REILY, Lúcia Helena. **Contribuições da História na Formação de Professores: Os últimos astecas.** P. 35 – 50. In: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <http://www.spef.pt>. Acesso em 10 nov. 2003.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Resumos.** Curitiba, 2008.

ROPOLI, Edilene Aparecida. Et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva/.** Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSADAS, S. C. **Educação Física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental.** Vitória: UFES. 1994.

SANTOS, Andressa Rodrigues dos; AZEVEDO, Jeanecley Santos de. **Acessibilidade no Campus III da Universidade do Estado do Pará: análise e propostas para espaços físicos mais acessíveis às pessoas com deficiência.** 2009. 91 f. TCC (Graduação Licenciatura Plena em Educação Física) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009

SANTOS, Carlos Ubiratan da Silva. **Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970-1985:** em comemoração dos 15 anos da Escola Superior de Educação Física do Pará (11.05.70/11.05.85). Belém, PA: [s.n.], 1985. 68f

SARTORETTO, Mara. Inclusão: teoria e prática. 2008. In: MANTOAN, Maria Teresa (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Como chamar as pessoas que tem deficiência? In: SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99 – 134 . jan/ abr. 2007.

SEBASTIÃO, Luciane Lima; FREIRE, Elisabete dos Santos. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 12, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/6766/5982>>. Acesso em: 12 Mar. 2014. doi:10.5216/rpp.v12i3.6766.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R.F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P.F.de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, disponível em <http://www.culturaacademica.com.br/img/arquivos/A_Educacao_Fisica_Adaptada-WEB.pdf> Acesso em 12/02/2014.

SILVA, C. S., SOUZA NETO, S., DRIGO, A. J. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.481-492, jul./set. 2009.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SANTIAGO, Thiago Vaz; BERTONI, Sônia. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dos Colégios de Aplicação: a perspectiva de seus professores. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da Educação Física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**. 11/2: 125-135, maio/ago. 2008.

SOARES, Marta Genú. **Para uma cartografia lúdica da Amazônia**. Belém: EDUEPA. 2010

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural**. 2ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TOSCANO, Chrystiane Vasconcelos Andrade; SOUZA, Rita de Cácia Santos; LOBATO JÚNIOR, Raul Soares; COSTA NETO, Luiz de Azevedo. **Educação física no processo de educação inclusiva: dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico no município de Aracaju – SE**. Disponível em: <www.cbce.org.br/cd/resumos/254.pdf> Acesso em 29/10/2012.

TREPTOW, Anahi Garcia. **A Formação do professor de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará?**.2008. 103 , [21] f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 20 dez. de 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física.**2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Universidade com a sociedade.** Disponível em: http://www.uepa.br/portal/ascom/ler_detalhe.php?id_noticia=60. Acesso em Jul 8. 2014

VICTOR, Sonia Lopes. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. P. 91 – 104. In: CAIADO, Katia; DE JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA:

A inclusão escolar de pessoas com deficiência.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa acima citada é referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado desenvolvida pela mestranda Loyana da Costa Souza, sob minha orientação. É um estudo do tipo qualitativo e tem como objetivo: Analisar o processo de formação de professores de Educação Física da UEPA para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante da perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados serão coletados por meio de questionário semiestruturado, no qual os participantes da amostra serão categorizados como entrevistados, e seus discursos registrados em fichas de anotações, passando a construir um conjunto de informações que serão analisadas. Visando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, serão retiradas as menções identificadoras e possíveis erros gramaticais, além da retirada do registro de toda e qualquer menção a nomes de pessoas que possam levar a identificação. Todo o material coletado será mantido lacrado e de forma segura, sob minha guarda, sendo garantido sigilo absoluto quanto ao seu teor. Vossa Senhoria poderá ter acesso ao resultado da pesquisa como fonte de autoconhecimento e reserva-se ao direito de retirar-se da mesma a qualquer tempo, sem nenhum ônus ou forma de represália. Esta pesquisa não gerará danos imediatos ou tardios aos seus participantes.

Não haverá riscos ou desconforto para os sujeitos da pesquisa, respeitado o contexto social e cotidiano do sujeito.

Não haverá pagamento aos sujeitos participantes, estando todos os sujeitos envolvidos livres para se retirar da pesquisa a qualquer tempo e hora, sem qualquer prejuízo às suas atividades. Não haverá necessidade de assistência ou tratamento por se tratar de pesquisa sem intervenção cirúrgica, psicológica, terapêutica, ou médica. Os sujeitos da pesquisa têm direito à indenização, no caso de danos morais ou físicos.

Pesquisadora Responsável Marta Genú Soares

Endereço: Tv. Mariz e Barros, 2617/202: fone: 91-88686883

Belém – PA. CEP 66093090

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, me sentindo a partir de então perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, cooperando com a coleta de dados para exame.

Em, ____ de _____ de 2014.

Entrevistado

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista docentes CEDF/UEPA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOCENTES/UEPA

Nome Completo:

Formação:

Possui pós graduação? _____ Qual nível? () Especialização () Mestrado

() Doutorado. Qual curso? _____

Campus de atuação:

Tempo de serviço na educação básica:

Tempo de serviço no CEDF/ UEPA:

Tempo que ministra a disciplina: _____.

01. Na prática profissional do professor de educação física na escola, quais condições você considera as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares? Estas problemáticas são debatidas com os alunos na graduação dentro de sua disciplina? De que modo?
02. Na disciplina que você ministra, quais produções você utiliza como suporte teórico? Por quê?
03. Quais conhecimentos a disciplina busca desenvolver a fim de preparar os graduandos para suas futuras ações pedagógicas com alunos com deficiência em escolas regulares?
04. Os graduandos realizam vivências práticas em escolas que tenham alunos com deficiências em turmas regulares de educação física? Como são estas vivências?
05. Você participa ou coordena atividades de pesquisa e/ou extensão com graduandos na área de educação inclusiva em seu Campus de atuação na UEPA? Quais?
06. A formação inicial de graduandos em Educação Física no CEDF/UEPA oferece uma base adequada para o trabalho com alunos com deficiência em escolas regulares? Por que?
07. Em termos de currículo, há algo que, no seu entendimento, poderia ser retirado, modificado ou acrescentado para aprimorar a formação de professores de educação física no CEDF/UEPA para o trabalho com alunos com deficiência em escolas regulares?

() Comentário: _____

II. Qual influência de sua formação inicial (Universitária) para suas ações em sala de aula visando a inclusão de alunos com deficiência?

() Negativa. Utilizo muito pouco ou nada do que aprendi em minha graduação e hoje em dia busco através de minha própria prática docente, de leituras e de cursos que realizei, suprir as carências de minha formação inicial.

() Razoável. Utilizo alguns conhecimentos de minha graduação, mas minha prática docente bem como leituras e cursos realizados, tiveram maior influência nas práticas inclusivas que executo em meu cotidiano escolar.

() Positiva. Utilizo muitos conhecimentos de minha graduação e agrego estes conhecimentos à minha prática docente, à leituras e a cursos que realizei relativos a inclusão de alunos com deficiência.

() Comentário: _____

III. Como você avalia sua formação inicial (Universitária) para o trabalho com pessoas com deficiência no âmbito escolar?

() Muito boa. Rica em aporte teórico, com uso de metodologias apropriadas, com uso de práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática ao longo do curso e professores dialógicos.

() Boa. Com aporte teórico suficiente, com uso de metodologias apropriadas, com uso de práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática em algumas disciplinas do curso e professores dialógicos.

() Razoável. Com aporte teórico mediano, com algumas metodologias apropriadas, com poucas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso, e com professores dialógicos e não dialógicos.

() Ruim. Com aporte teórico deficitário, sem metodologias apropriadas, com pouquíssimas práticas estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, sendo estas restritas a algumas disciplinas do curso e com professores não dialógicos.

() Muito ruim. Com aporte teórico insuficiente, sem metodologias apropriadas, sem nenhuma prática para estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática e com professores não dialógicos.

() Comentário: _____

IV. Sua formação inicial (Universitária) foi fundamental para a apropriação de quais conhecimentos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar? (Nesta questão selecione mais de uma opção se for necessário).

- () Conhecimentos relacionados às técnicas cooperativas e colaborativas dos conteúdos da cultura corporal de movimento adaptadas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.
- () Conhecimentos relacionados à caracterização das deficiências
- () Conhecimentos relacionados aos procedimentos didático-pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência.
- () Conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino e métodos de avaliação para atender os alunos com deficiência.
- () Conhecimentos relacionados à legislação e fundamentos da educação inclusiva
- () Conhecimentos teóricos através de leituras de artigos, livros e outras pesquisas/relatos que abordam a historicidade da educação inclusiva.
- () Conhecimentos relacionados às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola
- () Conhecimentos relacionados com processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência
- () Conhecimentos relacionados ao papel da educação especial na educação inclusiva
- () Nenhuma das opções
- () Comentário: _____

V. Participou de Grupos de Estudo ou Projetos de Extensão na área de educação inclusiva durante a graduação?

- () Sim de grupos de pesquisa
- () Sim. Como Bolsista. Em Qual/Quais Projeto/Projetos: _____

- () Sim. Mas sem ser Bolsista. Em Qual/Quais Projeto/Projetos: _____

- () Não, pois não existia nenhum projeto nesta área em meu Campus de formação.
- () Não, pois apesar de haver Projetos de Extensão nesta área em meu Campus de formação, não tive interesse em participar.
- () Comentário: _____

VI. Com relação as práticas disciplinares vivenciadas em sua formação, voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola (Nesta questão selecione mais de uma opção se for necessário):

- Vivenciei durante a disciplina Educação Física Adaptada, através de aulas em escolas e classes regulares
- Vivenciei durante a disciplina Educação Física Adaptada, através de aulas em escolas e classes especiais
- Vivenciei durante a disciplina Esporte Adaptado, através de aulas em escolas e classes regulares
- Vivenciei durante a disciplina Esporte Adaptado, através de aulas em escolas e classes especiais
- Vivenciei em outras disciplinas do currículo (Quais? _____), através de aulas em escolas e classes regulares
- Vivenciei em outras disciplinas do currículo (Quais? _____), através de aulas em escolas e classes regulares.
- Não participei de práticas relativas a inclusão de pessoas com deficiência em nenhuma disciplina do currículo.
- Comentário: _____

VII. Com relação ao Estágio supervisionado realizado em sua formação inicial, qual sua importância para articular experiências voltadas a inclusão de alunos com deficiência na escola:

- Fundamental, pois pude atuar com alunos com deficiência na escola regular, colocando em prática os aprendizados decorrentes das disciplinas curriculares.
- Fundamental, pois pude atuar com alunos com deficiência na escola especial, colocando em prática os aprendizados decorrentes das disciplinas curriculares.
- Importante, pois a vivencia em escolas regulares com alunos com deficiência supriram as falhas decorrentes das disciplinas curriculares.
- Irrelevante pois não atuei no estágio supervisionado com alunos com deficiência em âmbito escolar.

VIII. Considerando sua realidade enquanto professor de Educação Física da escola regular, quais condições você considera as que mais dificultam o trabalho com alunos com deficiência em turmas regulares? (Nesta questão selecione mais de uma opção se for necessário).

- Nenhuma condição
- Carência de materiais didáticos
- Espaços físicos inadequados ou mesmo inexistentes
- Carga horária não apropriada para o trabalho da disciplina

- Formação inicial (universitária) inadequada
 - Ausência de formação continuada
 - Excesso de alunos nas turmas
 - Resistência do aluno com deficiência em participar das aulas
 - Não aceitação do aluno com deficiência pelos demais alunos da classe
 - Alta carga horária de trabalho
 - Comentário: _____
-

IX. Estas problemáticas foram debatidas em sua graduação de qual modo? (Nesta questão selecione mais de uma opção se for necessário)

- Não foram debatidas.
 - Através de leituras de materiais que tratavam desta temática e diálogos entre professor e os graduandos em uma ou mais disciplinas.
 - Através de vivências práticas em estabelecimentos de ensino que possuíam alunos inclusos e posterior problematização pelo professor.
 - Através de palestras, cursos ou outros eventos de formação promovidos pela UEPA com profissionais convidados para tratar destas problemáticas.
 - Comentário: _____
-

X. Em seu entendimento, quais ações poderiam ser realizadas no âmbito da formação em Educação Física da UEPA para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física na escola? (Nesta questão selecione mais de uma opção se for necessário)

- Maior carga horária da disciplina Educação Física Adaptada
- Maior carga horária da disciplina Esporte Adaptado
- Incorporar ao currículo uma disciplina exclusiva sobre Educação Inclusiva
- Incorporar a discussão acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas em todas as disciplinas do currículo.
- Formar fóruns permanentes para discussão pela comunidade acadêmica das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.
- Formar Grupos de Pesquisa na área da EFA voltados para inclusão
- Incorporar um estágio supervisionado específico em instituições com alunos inclusos.
- Promoção de palestras, cursos e outros eventos de formação com profissionais convidados para tratar das problemáticas e possibilidades relativas a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.
- Maiores vivências, aulas práticas e discussões acerca de dificuldades comuns encontradas na sala de aula por aqueles que já atuam na docência e de como enfrenta-las.

() Comentário: _____

XI. Você acredita na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola regular?

- () Não, pois a inclusão é uma imposição legislativa que embora reforce a ideia de que todos devem aprender conjuntamente sem distinção, não altera as condições estruturais do espaço escolar e as condições de trabalho do professor, sendo portanto impossível de ser concretizada.
- () Não, pois apesar de concordar que alunos com deficiência devem frequentar a escola regular, as condições estruturais das escolas aliadas a uma formação inicial insuficientes, não possibilitam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.
- () Não pois acredito que a escola especial ainda é o melhor local para receber este público.
- () Sim, pois apesar de reconhecer as falhas de minha formação inicial e das condições estruturais da escola, busco através de meios próprios adequar minhas aulas para a participação de todos os alunos sem distinção.
- () Sim, pois apesar de reconhecer as falhas de minha formação inicial e das condições estruturais da escola, luto por melhorias que fomentem possibilidades reais de promover a inclusão de alunos com deficiência na escola.
- () Sim, pois minha formação inicial aliada aos conhecimentos adquiridos em minha vivência profissional me dão subsídios suficientes para realizar ações inclusivas em minhas aulas.
- () Comentário: _____

XII. Deseja fazer outra observação acerca de sua formação inicial voltada a inclusão escolar de alunos com deficiência?

- () Não
- () Sim. Qual?

ANEXOS

ANEXO A - DESENHO CURRICULAR CEDF/UEPA – 2008

1º Semestre 480	Pesquisa e Prática Pedagógica I (80) DAC	Fundamentos Filosóficos na Educação Física (80) DFCS	Fundamento e métodos do Jogo (100) DAC	LIBRAS (60) DEES	Fundamentos Históricos na Educação física & Esportes e Lazer (80) DAC	Biologia aplicada a Educação Física (80) DMCF
2º Semestre 460	Pesquisa e Prática Pedagógica I (80) DAC	Fundamentos Antropológicos na Educação Física (80) DFCS	Fundamentos e métodos da Dança (100) DAC		Fundamentos e métodos da Ginástica (100) DAC	Anatomia Sistemática e Funcional (100) DMC
3º Semestre 440	Pesquisa e Prática Pedagógica II (80) DAC	Fundamentos Sociológicos na Educação Física (80) DFCS	Fundamentos e métodos do Esporte (100) DEDES		Fundamentos e métodos das Lutas (100)	DEDES Estudos do Lazer (80) DAC
4º Semestre 440	Pesquisa e Prática Pedagógica II (80) DAC	Fundamentos Psicológicos na Educação Física (80) DPSI	Didática aplicada a Educação Física (80) DEDG	Legislação da Educação e Educação Física (60) DEES	Fisiologia aplicada a Educação Física (80)	DMCF Cinesiologia (60) DCMH
5º Semestre 460	Pesquisa e Prática Pedagógica III (80) DAC	Estágio I (120) DAC	Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer no Brasil (80) DAC	Educação Física Adaptada (100) DAC		OPTATIVA I (80)
6º Semestre 420	Pesquisa e Prática Pedagógica III (80) DAC	Estágio II (120) DAC	Medidas e Avaliação (60) DEDES	Ginástica Contemporânea (80) DEDES		OPTATIVA II (80)
7º Semestre 420	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (80) DAC	Estágio III (120) DEDES	Educação Física e Saúde Coletiva (80) DSCM	Temas especiais da produção do conhecimento I (60) DAC		OPTATIVA III (80)
8º Semestre 400	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (80) DAC	Estágio IV (120) DEDES DAC	Treinamento Desportivo (60) DEDES	Temas especiais da produção do conhecimento II (60)		OPTATIVA IV (80)

ANEXO B - DEPARTAMENTALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS CEDF/UEPA – 2008

Departamento de Artes Corporais - DAC (17 disciplinas):

Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física I, II, III e IV

Fundamentos históricos na Educação Física & Esporte

Fundamentos e métodos do jogo

Fundamentos e métodos da ginástica

Fundamentos e métodos da dança

Estudos do Lazer

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física I, II

Educação Física Adaptada

Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil

Temas especiais da produção do conhecimento I e II

Optativas: Folclore, Estudos do Lazer II.

Departamento de Desportos – DEDES (20 disciplinas):

Fundamentos e métodos do esporte

Fundamentos e métodos das lutas

Ginástica Contemporânea

Medidas e avaliação

Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física III e IV

Treinamento Desportivo

Optativas: Futsal, Saltos Ornamentais, Natacao, Basquetebol, Voleibol, Tennis de Quadra, Futebol de Campo, Atletismo, Ginastica Ritmica, Ginastica Olimpica, Treinamento das Atividades Fisicas, Bases metodologicas da musculacao, Administracao e marketing da atividade fisica.

Departamento de Filosofia e Ciências Sociais - DFCS (03 disciplinas):

Fundamentos filosóficos da educação física

Fundamentos antropológicos da educação física

Fundamentos sociológicos da educação física

Departamento de Morfologia e Ciências Fisiológicas – DMCF (04 disciplinas):

Biologia aplicada a Educação Física

Anatomia Sistemica e Funcional

Fisiologia aplicada a educacao fisica

Optativas: Fisiologia do Exercicio

Departamento de Ciências do Movimento Humano – DCMH (03 disciplinas)

Cinesiologia

Biomecanica

Teorias do Movimento

Departamento de Psicologia – DPSI (01 disciplina):

Fundamentos psicologicos da educacao fisica

Departamento de Educação Geral – DEDG (01 disciplinas):

Didatica aplicada a Educacao Fisica

Departamento de Educação Especializada – DEES (02 disciplinas)

Legislacao da Educacao e da Educacao Fisica

LIBRAS

Departamento de Matemática, Estatística e Informática – DEMEI (01disciplina):

Estatistica

Departamento de Saúde Comunitária – DSCM (02 disciplinas):

Educacao Fisica e Saude Coletiva

Nutricao Educacional

Departamento de Patologia – DPAT (01 disciplina)

Fisiopatologia