



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

TATIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

**A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os
Alunos Público Alvo da Educação Especial**

CATALÃO

2021

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES****E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [] Tese

2. Nome completo do autor

Tatiane Pereira de Oliveira

3. Título do trabalho

A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **TATIANE PEREIRA DE OLIVEIRA, Discente**, em 12/08/2021, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professora do Magistério Superior**, em 13/08/2021, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

13/08/2021

SEI/UGF - 2275044 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2275044** e
o código CRC **E8D576F8**.

Referência: Processo nº 23070.037380/2021-42

SEI nº 2275044

TATIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão/ Universidade Federal de Catalão (em transição), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão

Orientadora: Prof. Dra. Maria Marta Lopes Flores

CATALÃO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Tatiane Pereira de
A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial [manuscrito] / Tatiane Pereira de Oliveira. - 2021.
CLVII, 157 f.

Orientador: Prof. Maria Marta Lopes Flores.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. . 2. Formação inicial. 3. Educação Especial. 4. Educação Física. 5. Abordagem histórico-cultural. I. Flores, Maria Marta Lopes, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº 156 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE TATIANE PEREIRA DE OLIVEIRA.

Aos dezesseis dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um, às 9 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges - PPGEDUC/FE-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Lana Ferreira de Lima - IBIOTEC-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de mestrado, de Tatiane Pereira de Oliveira, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, dezesseis dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professora do Magistério Superior**, em 11/08/2021, às 08:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Ferreira Borges, Professor do Magistério Superior**, em 11/08/2021, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Lana Ferreira De Lima, Professor do Magistério Superior**, em 12/08/2021, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2264505** e o código CRC **E1926553**.

Referência: Processo nº 23070.037380/2021-42

SEI nº 2264505

Especialmente à minha mãe, Eliane, que me
incentivou e me apoiou para que
fosse possível a concretização deste
trabalho tão almejado por mim.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado, inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que colaboraram com está empreitada, primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por permitir a realização de um sonho.

Em especial a minha mãe Eliane que sempre acreditou em mim, me apoiando em todas as decisões tomadas. Obrigada por incentivar, aconselhar e encorajar a seguir em frente, me estimulando a crescer e conquistar o meu espaço. Seu apoio foi e é de extrema importância para mim.

Ao meu namorado Dinomar, que me acompanhou durante todo esse processo, incentivando, motivando e vivenciando as conquistas exitosas, os meus momentos de angústia, insegurança, sem ele a realização do meu sonho não seria possível.

À minha orientadora, Professora Maria Marta Lopes Flores, pelo carinho, compreensão e por acreditar na minha capacidade.

Às professoras examinadoras Lana e Wanessa, pelo olhar atento, humano, profissional, sábio e pontual, contribuindo, sobremaneira, para a concretização deste estudo.

Aos professores do Mestrado, meu carinho e admiração pelo conhecimento e pela maneira séria com que conduzem o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Não me faltam palavras para expressar o tamanho da minha alegria e gratidão. No decorrer desta etapa Deus e Nossa Senhora Aparecida permitiram a realização de outro grande

sonho que era de ser mãe. Nessa caminhada fui abençoada com a minha Isadora, minha filha amada e abençoada que veio no momento de grandes desafios. A você dedico este trabalho, mamãe te ama muito é um amor incondicional que não cabe dentro do meu peito.

Agradeço a Nossa Senhora Aparecida pela força, coragem e sabedoria suprema que me fez levantar, mesmo nos momentos mais difíceis e assim me encorajar para não desistir e seguir em frente. Mãezinha eu gostaria de te agradecer por tudo que já fizeste em minha vida. Por todas as vezes que chorei copiosamente e achava que não tinha um colo, mas você estava aqui ao meu lado. Foi sua energia que me deu coragem para seguir em frente independente de qualquer obstáculo que surgisse na minha frente- afinal nenhum fardo nos é dado sem que possamos carregar. Obrigada Nossa Senhora Aparecida!

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento, a todos aqueles que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização da presente dissertação.

A todos o meu sincero e profundo Muito Obrigado!

-Talvez não tenha conseguido o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.

Não sou o que deveria ser,
mas Graças a Deus, não sou o que era
antes. (Marthin Luther King).

RESUMO

OLIVEIRA, Tatiane Pereira de. **A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial**. 157f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão/UFCAT, na linha de pesquisa Formação de professores, práticas educativas e inclusão. A garantia de acesso aos alunos Público Alvo da Educação Especial nas salas de aulas regulares na escola comum vem imprimindo ao professor diferentes desafios, dentre os quais destaca-se a formação dos professores. Nesta perspectiva considera importante ampliar as reflexões acerca da formação inicial de professores no campo da Educação Física e compreender como esta formação tem preparado os futuros professores para o trabalho com o aluno PAEE. Assim a presente pesquisa intitulada —A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os alunos PAEE, tem por objetivo geral: Investigar a formação inicial de professores de Educação Física para a inclusão dos alunos PAEE, considerando as narrativas de licenciandos e docentes, e, por específicos: Identificar e analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), quanto à oferta de disciplinas e conteúdos referentes à Educação Especial e seu público alvo; analisar o modo como as disciplinas e demais atividades acadêmicas contemplam a educação dos alunos PAEE a partir da fala dos licenciandos e docentes; compreender a formação dos formadores e a formação inicial no sentido de atender aluno PAEE. Dessa forma o referencial teórico que orienta as discussões se fundamenta na abordagem histórico-cultural de Vigotski e na pesquisa qualitativa com a finalidade de compreender os fenômenos sociais em seu processo ativo, portanto em sua historicidade. Dentro dessa perspectiva a presente pesquisa será desenvolvida nas instituições públicas de ensino superior, da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG. O procedimento de coleta dos dados foi à entrevista semiestruturada no espaço virtual do aplicativo WhatsApp por meio da gravação em áudio com os licenciandos e docentes dos cursos de Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG. Além das entrevistas semiestruturadas buscou-se, também, subsídios por meio do processo de discussão documental em que foi realizada a análise do (PPC) disponibilizado pelas instituições de Ensino Superior. Os dados foram analisados sob a ótica da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultados, evidencia-se: que o debate da Educação Especial não se limite as disciplinas específicas, mas que possibilite a realização de discussões referentes ao trabalho com aluno público alvo da Educação Especial nas demais disciplinas; a respeito do estágio verificou-se que os cursos oferecem a possibilidade do acadêmico realizar o estágio em escolas de Educação Especial. Porém, não foi constatado, durante a realização dos estágios nas escolas regulares, trabalhos que envolvam a inclusão de alunos PAEE; os resultados mostram que é importante que os licenciandos não vivenciem apenas os componentes curriculares obrigatórios de seus cursos, mas que busquem aproveitar as diversas possibilidades que a Universidade oportuniza no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e de outras atividades formativas; neste contexto verificou-se a extensão como um espaço importante na formação profissional dos licenciandos entrevistados, pois permitiu diversas possibilidades formativas aos acadêmicos. Constata-se ainda que apesar dos professores formadores terem contemplados disciplinas específicas na área de Educação Especial durante a formação acadêmica se faz necessário garantir que estes profissionais sejam preparados através da formação continuada para atuar na perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves: Formação inicial. Educação Especial. Educação Física. Abordagem Histórico-Cultural.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Tatiane Pereira in. **The Initial Training of Physical Education Teachers and Students Target Public of Special Education.** 157f. 2021. Dissertation (Masters in Education), Federal University of Catalan, Catalan, 2021.

This research is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Catalão/UFCAT, in the line of research Teacher training, educational practices and inclusion. The guarantee of access to the Target Audience of Special Education students in regular classrooms in the regular school has given the teacher different challenges, among which teacher training stands out. In this perspective, it is important to broaden the reflections on the initial training of teachers in the field of Physical Education and understand how this training has prepared future teachers to work with the PAEE student. Thus, the present research entitled "The Initial Training of Physical Education Teachers and PAEE students, has the general objective: To investigate the initial training of Physical Education teachers for the inclusion of PAEE students, considering the narratives of undergraduates and teachers, and, by specific: Identify and analyze the Pedagogical Project of Courses (PPC), regarding the offer of subjects and contents related to Special Education and its target audience; to analyze the way in which subjects and other academic activities contemplate the education of PAEE students based on the speech of undergraduates and teachers; understand the training of trainers and initial training in order to meet PAEE student. Thus, the theoretical framework that guides the discussions is based on Vigotski's historical-cultural approach and on qualitative research with the aim of understanding social phenomena in their active process, therefore in their historicity. Within this perspective, this research will be developed in public institutions of higher education, UFCAT and ESEFFEGO/UEG. The procedure for data collection was a semi-structured interview in the virtual space of the WhatsApp application through audio recording with undergraduates and teachers of Physical Education courses at UFCAT and ESEFFEGO/UEG. In addition to the semi-structured interviews, subsidies were also sought through the document discussion process in which the analysis of the (PPC) made available by higher education institutions was carried out. Data were analyzed from the perspective of Bardin's (2011) content analysis technique. As a result, it is evident: that the Special Education debate is not limited to specific disciplines, but that it enables discussions to be held regarding the work with target public students of Special Education in other disciplines; regarding the internship, it was found that the courses offer the possibility for the academic to carry out the internship in Special Education schools. However, during the internships in regular schools, work involving the inclusion of PAEE students was not observed; the results show that it is important that undergraduates not only experience the mandatory curricular components of their courses, but that they seek to take advantage of the various possibilities that the University offers in the context of teaching, research and extension and other training activities; in this context, extension was found to be an important space in the professional training of the interviewed undergraduates, as it allowed various educational possibilities for academics. It is also found that despite the teacher trainers have contemplated specific disciplines in the area of Special Education during their academic training, it is necessary to ensure that these professionals are prepared through continuing education to act in an inclusive perspective.

Keywords: Initial training. Special education. Physical education PE. Historical-Cultural Approach.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEPPEIN	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Região Sudeste Goiano (estrada de ferro).....	73
Figura 2	Mapa região metropolitana de Goiânia.	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação dos licenciandos.	68
Quadro 2	Identificação dos docentes participantes da pesquisa.....	69
Quadro 3	Categorias e subcategorias levantadas através da análise de conteúdo do PPC e das entrevistas semiestruturada	78
Quadro 4	Disciplinas voltadas especificamente para a temática da Educação Especial.....	85
Quadro 5	Ementa das disciplinas de estágio UFCAT e ESEFFEGO/UEG	86

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Parecer Consubstanciado CEP	144
Anexo B: Termo de Anuência Universidade Federal de Goiás.	147
Anexo C: Termo de Anuência Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.	148
Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	149
Anexo E: Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa.	151

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista- Licenciandos.	153
Apêndice B: Roteiro de entrevista- Docentes.	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	22
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.	27
1.1 O desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural.....	28
1.2 Abordagem histórico cultural: contribuições para refletir a formação docente na perspectiva da educação especial.	38
CAPÍTULO II- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FOCO EDUCAÇÃO ESPECIAL	49
2.1 Breve contextualização do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil.....	49
2.2 Formação do professor de Educação Física na perspectiva Inclusiva.	55
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	65
3.1 Abordagem histórico-cultural e a pesquisa qualitativa.....	65
3.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	66
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	66
3.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	68
3.4 Contexto da pesquisa e construção dos dados	71
3.4.1 Entrevista semiestruturada.....	75
3.4.2 Análise de documental.....	76
3.4.3 Discussão dos dados.	77
CAPÍTULO IV- A FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS (PPC) E DAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS E DOCENTES	80
4.1 Concepção de formação inicial dos PPCs.	80

4.2 Narrativas dos licenciandos e docentes sobre formação inicial.....	88
4.3 Práticas pedagógicas e a formação inicial: o estágio e as atividades extracurriculares.....	99

CAPÍTULO V- A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: ATUAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS105

5.1 Formação e experiências profissionais dos professores formadores na área da Educação Especial.....	105
5.2 Narrativas dos professores formadores sobre Educação Especial.	114
5.4 Atuação e práticas pedagógicas a partir das narrativas dos professores formadores.....	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 131

REFERÊNCIAS.136

ANEXOS143

ANEXO A.	144
ANEXO B.....	147
ANEXO C.....	148
ANEXO D.	149
ANEXO E.....	151

APÊNDICES 152

APÊNDICE A.....	153
APÊNDICE B.....	155

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão/UFCAT, na linha de pesquisa Formação de professores, práticas educativas e inclusão. A temática desenvolvida neste estudo atrelou-se a formação do professor de Educação Física na perspectiva de inclusão escolar.

O interesse em desenvolver esta pesquisa iniciou a partir do meu ingresso na área da docência no ensino básico, na qual atuo como professora de Educação Física em uma escola pública da rede estadual no município de Pires do Rio há quinze anos. Na minha trajetória profissional me deparei com diversos tipos de deficiência, percebi as limitações para se oferecer uma formação que fosse significativa aos alunos com deficiência e assim constatei a necessidade de um melhor aprimoramento profissional, o que se constituiu em um novo desafio em busca de alternativas que tornassem possível uma prática pedagógica que possibilitasse o aprendizado do PAEE.

Nesta etapa, pude perceber que esta angústia não era somente minha, mas de profissionais de outras áreas que trabalhavam comigo e que se sentiam despreparados para atender os alunos da Educação Especial devido à falta de informação, de preparo e de experiência com esse público. Ao longo do tempo acompanhei diversas mudanças nas políticas de educação, dentre as quais esta a Educação Inclusiva que foi bastante discutida a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ela identificou a necessidade de ofertar ensino de qualidade para crianças, jovens e adultos público alvo da Educação Especial dentro do sistema regular de ensino.

A partir dessas transformações a matrícula do PAEE passa a fazer parte da realidade das escolas brasileiras fazendo surgir grandes desafios para atender a inclusão destes alunos na escola. Conforme apontado por Garcia (2013), Mendes (2019), Pletsch (2007), Kassar (2014) a precária qualificação dos profissionais da Educação para lidar com a diversidade tem representado uma barreira para o êxito do processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na escola regular.

Para que ocorram mudanças efetivas no sistema educacional brasileiro em relação à inclusão do PAEE é necessário repensar os Cursos de formação de professores, buscando oferecer uma formação para uma prática educacional que não se pautem no assistencialismo, mas na aprendizagem significativa do aluno. De modo que o profissional consiga atender as necessidades e desafios da atualidade, compreendendo as concepções sociais relativas à

deficiência e sabendo articular seus conhecimentos com suas competências mediante a reflexão teórico-prática.

Desse modo, a partir da experiência vivenciada em sala de aula, surgiu o tema desta pesquisa, na qual busco entender de que modo os cursos de Educação Física estão preparando os futuros professores para o trabalho com o aluno PAEE?

Assim a presente pesquisa intitulada –A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e o aluno PAEEI, tem por objetivo geral: Investigar a formação inicial de professores de Educação Física para a inclusão dos alunos PAEE considerando as narrativas de licenciandos e docentes, e, por específicos: Identificar e analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), quanto à oferta de disciplinas e temáticas referentes à Educação Especial e seu público alvo; analisar o modo como as disciplinas e demais atividades acadêmicas contemplam a educação dos alunos PAEE a partir da fala dos licenciandos e docentes; compreender a formação dos formadores e a concepção dos docentes em relação à formação inicial no sentido de atender aluno PAEE.

Dessa forma, o referencial teórico que orienta as discussões se fundamenta na abordagem histórico-cultural de Vigotski por conceder que o desenvolvimento humano se dá no âmbito das relações culturais socialmente mediadas e, portanto, considera o ser humano essencialmente social e histórico (ROSSETTO, 2009) e na pesquisa qualitativa com a finalidade de compreender os fenômenos sociais em seu processo ativo, portanto em sua historicidade.

Dentro dessa perspectiva a presente pesquisa será desenvolvida em duas instituições públicas de ensino superior do estado de Goiás: a UFCAT e a ESEFFEGO/UEG. Os critérios utilizados para a escolha das instituições participantes da pesquisa foi por conveniência. Um dos motivos de escolha da UFCAT foi por ser aluna de mestrado desta instituição e a ESEFFEGO por ser instituição precursora na formação em Educação Física no Estado de Goiás, criada na década de 1970.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 68) –Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Nesse sentido de conhecer o objeto de estudo faz-se necessário considerar os aspectos sociais, históricos e culturais do ambiente e sujeitos da pesquisa.

Como instrumento de coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com os licenciandos e docentes dos Cursos de Educação Física das instituições investigadas. Além das entrevistas semiestruturadas foi realizada a análise do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) disponibilizado pelas instituições de Ensino Superior com o objetivo de extrair

informações neles contidas, a fim de compreender de que modo os cursos de Educação Física estão preparando os futuros professores para o trabalho com o aluno PAEE. De acordo com Cellard (2008) a análise documental busca verificar informações a partir de uma determinada conjuntura em que se criam suposições e argumentos de interesse. No que se refere à análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin para a interpretação dos dados coletados.

Para pensar na formação inicial do professor de Educação Física na perspectiva inclusiva a partir de uma teoria que considere as potencialidades do PAEE, buscou-se entender o que vem sendo pesquisado sobre Educação Especial na formação de professores de Educação Física para isso foi necessário realizar um levantamento bibliográfico nos bancos de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Para tanto se utilizou como descritores formação de professores, Educação Física, formação de professores em Educação Física. Foram encontrados 1753 trabalhos e devido ao grande número foi necessário realizar um refinamento com outras palavras chaves, utilizando-se Educação Física, inclusão, deficiência, necessidades educacionais especiais, Educação Especial, Educação Física e inclusão, Educação Física e Educação Especial. Foram encontrados quarenta trabalhos sendo trinta dissertações e dez teses. Consideraram-se, no primeiro momento, apenas dissertações ou teses que contemplavam, nos títulos, os referidos descritores.

Em um segundo momento, os resumos foram lidos, observando-se o direcionamento para a discussão da formação de professores em Educação Física na perspectiva de inclusão escolar, sendo selecionadas três dissertações. Na tentativa de buscar mais trabalhos utilizaram-se descritores mais específicos: Educação Física, formação inicial ou continuada e Educação Especial. Foram encontrados sessenta e um estudos, dos quais quarenta e um são dissertações e vinte são teses. Foi feita uma leitura dos resumos onde foram encontrados vários estudos cujo foco era a prática pedagógica do professor, estágio, projetos de extensão universitária para a formação inicial, trabalho colaborativo, trabalho em outras áreas do conhecimento e assim identificou um trabalho referente à pesquisa em questão.

Uma nova busca foi feita agora com os descritores Educação Física, formação de professores e necessidades educacionais especiais foram encontrados 42 trabalhos dos quais 31 eram dissertações e 11 eram teses, foi feita uma leitura exploratória para verificar os trabalhos que se aproximava das palavras chaves sendo encontrados três trabalhos referentes à temática em questão, os outros estudos trabalham pautados na prática pedagógica, formação continuada em várias outras áreas do conhecimento dentro da perspectiva de incluir o aluno PAEE. E por último utilizou-se as seguintes descritores Educação Física, formação inicial ou

continuada e inclusão foram encontrados 37 resultados, sendo eles, 26 dissertações e 11 teses, os trabalhos estão pautados em estratégias para inclusão de alunos com deficiência, ensino colaborativo, desenho universal, tecnologia assistiva, formação continuada e desse modo foram encontrados dois trabalho que se identificam com a temática em questão.

Dos trabalhos lidos selecionamos aqueles que tratavam da formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão escolar. Após serem analisadas, foram selecionadas nove dissertações que dizem respeito ao objeto de estudo da pesquisa que ora se apresenta. Os nove trabalhos analisados ocorrem dentro do período de 2010 a 2018. A partir das leituras observou-se que as pesquisas trazem questões referentes às diretrizes legais como a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), LDB (9394/1996).

Todos os trabalhos vêm discutindo a formação profissional ofertada pelos cursos de Educação Física na perspectiva da inclusão e foi identificado que apesar de haver disciplinas específicas que trabalham com a inclusão é possível perceber ausência do debate coletivo e participativo, dentro do curso, tornando esta tarefa muito mais complexa e difícil. Algumas pesquisas apresenta necessidade de buscar uma formação de professores crítico-reflexivo. É o caso da dissertação intitulada -Formação Inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física inclusiva escrita por Conceição (2016).

Apenas uma pesquisa a metodologia é quantiqualitativa, que é a dissertação intitulada -Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência escrita por Texeira (2018), as outras têm um enfoque qualitativo pautadas na pesquisa exploratória (estudo de caso), participante, descritiva, documental. A coleta de dados destas pesquisas foram através de entrevista semi-estruturada, questionários, análise de documentos e observação participante. Os sujeitos participantes são professores formadores, coordenadores, licenciandos e egressos. Na fundamentação teórica foram utilizados autores que discutem formação de professores como Schön (2000), Castanha; Freitas, (2006), Corrêa (2010), Diaz (1995), Zeichner (2003), Libaneo (2002), Freire (1996), Mittler (2003), Almeida (2004), Borella (2010), Bueno (1999; 2002; 2012), Brabo (2013), Chacon (2004), Caiado e Laplane (2009), Harlos (2015), Garcia (2013), Mazzota (2005), Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), Prieto (2008; 2009), Sacristán (2000).

Uma pesquisa apoiou-se na teoria da abordagem histórico-cultural de Vigotski que apresenta uma compreensão do desenvolvimento humano pautada numa visão sistêmica de sujeito e parte do pressuposto de que estes se constituem num processo permanente de interações e relações sociais, culturais e históricas. A partir da análise das teses e dissertações observa-se que as pesquisas que focam na formação de professores de Educação Física na

perspectiva da Educação Especial devem ser ampliadas de modo que sinalizem como essa formação deveria ocorrer para garantir que os alunos PAEE tenham um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Ressaltamos o avanço possibilitado por este estudo, embora a Educação Especial seja amplamente discutida e objeto de pesquisa recorrente nas mais diversas áreas do conhecimento, foi realizado uma investigação do projeto pedagógico dos cursos superiores de licenciatura em Educação Física e seus componentes curriculares, na qual foi possível materializar o que está previsto nos documentos analisados na formação dos licenciandos e docentes, a fim de demonstrar o espaço dado à Educação Especial, principalmente nas instituições públicas de ensino superior da UFCAT e ESEFFEGO no Estado de Goiás, no processo de formação dos professores.

A dissertação se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo será apresentada à abordagem histórico-cultural relacionando com a Educação Especial e a formação de professores que será dividido em duas partes: a primeira discutirá os processos de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural, buscando pensar o aluno PAEE a partir dessa teoria. E, a segunda parte apresenta uma discussão sobre processos de formação de professores que considerem o indivíduo enquanto um ser histórico, que se humaniza a partir das interações sociais.

O segundo capítulo a formação de professores em Educação Física: o foco a Educação Especial será dividido em duas partes. Primeira faz uma breve contextualização histórica da deficiência no Brasil; a segunda apresenta a formação de professores em Educação Física na perspectiva inclusiva, discutindo os processos formativos da área voltados para a educação do aluno PAEE articulado com a abordagem histórico-cultural.

No terceiro capítulo, explicitamos os caminhos e os procedimentos metodológicos necessários para atender os objetivos propostos neste estudo. Situando o leitor quanto à seleção do local que foi realizada a pesquisa, a seleção dos participantes, os procedimentos de construção e análise de dados.

No quarto e quinto capítulo apresentamos análise e discussão dos resultados com base no PPC dos Cursos, nas respostas dos participantes da pesquisa e no aporte teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Ao refletir sobre formação do professor na atualidade é possível deparar com grandes desafios decorrentes da globalização econômica. Esse contexto é marcado por questões políticas - econômicas que estão aliadas a evolução científica e tecnológica refletindo as formas de ser e de viver dos homens e conseqüentemente recaindo sobre a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem. A formação humana e as questões educacionais estão subordinadas as leis que regem o mercado produtivo, servindo de ferramenta para a manutenção do sistema capitalista que organiza e cria seu próprio plano de educação, visando os interesses econômicos e políticos.

Portanto, as políticas educacionais são direcionadas pelo sistema social vigente em que a formação do professor segundo Saviani (2011, p. 13) se traduz em formar um professor técnico que –é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Tal dinâmica se reduz a uma formação aligeirada e pragmática que não permite o desenvolvimento da pesquisa e acaba por valorizar a técnica, o desenvolvimento de habilidades e competências e os conhecimentos cotidianos.

Sendo assim, a formação deve garantir que o conhecimento teórico esteja indissociável da prática e que este se constitua no processo de interação social e dessa forma promova a apropriação dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade. Para tanto, acredita-se que a abordagem histórico-cultural pode contribuir, pois destaca a importância do professor no processo de ensino aprendizagem. Facci (2004, p.78) considera que –[...] o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica.

No entanto, o desenvolvimento humano não ocorre por mera assimilação de um determinado conceito, mas ocorre quando a atividade de ensino proposta pelo professor se articula as experiências histórico-sociais, aos objetos da cultura humana, as diversas esferas do conhecimento e as ciências. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.

1.1 O desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural

A formação docente vem sendo questionada, pelo papel exercido nos sistemas de ensino, visto que ela não tem mostrado qualidade e eficácia, diante deste cenário acredita-se ser importante apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para a formação dos professores, buscando discutir o seu papel na sociedade bem como os processos de desenvolvimento humano.

Para a consolidação dessa discussão será referenciado os autores Adams (2019) Duarte (2001), Facci (2004), Ferreira (2012), Martins (1997), Picollo (2009), Rego (1995), Saviani (2015), Silvia (2011), Tonet (2005) e Vigotski (1983) na qual será discutido a formação docente e a necessidade de reformulação das práticas existentes, visto que é a partir de uma formação acadêmica sólida que se pode desenvolver um ensino de qualidade. Com base nesses autores objetiva-se entender que a formação docente se constrói historicamente e socialmente.

Nesta perspectiva para compreender melhor os processos de formação de professores é preciso se pautar em uma teoria que considere o indivíduo enquanto um ser histórico, que se humaniza a partir da mediação, nesta direção faz-se necessário fazer uma análise ontológica da constituição do homem, pois é através do trabalho que se formam os processos educativos na qual Tonet (2005, p.12) considera o posicionamento de Marx:

Examinando, então o ato do trabalho, Marx constata que ele é um intercâmbio entre o homem e a natureza, através da qual o homem transforma esta última adequando-a à satisfação das suas necessidades. Ressalta, contudo, que ao transformar a natureza, o homem também transforma a si mesmo. O ato do trabalho, por sua vez, é o resultado da síntese de dois elementos essenciais: a prévia ideação e a realidade natural objetiva. A mediação entre esses dois elementos será constituída pela categoria da práxis.

Seguindo este pensamento, o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, ao interagir com a natureza o homem aplica sua força física e ao apoderar-se de seus recursos, muda a natureza e a si próprio para assim manter o controle sobre ela. A construção do indivíduo como ser humano ocorre a partir da relação com o meio em que vive e com os outros homens e essa construção é propiciada através do trabalho. Dentro desse contexto da constituição humana Rego (1995, p.93) diz que Vigotski considera que:

[...] o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sóciointeracionista.

Conforme o autor citado o desenvolvimento humano não ocorre simplesmente através dos fatores externos agindo sobre o biológico, mas é resultado de uma troca entre o indivíduo e o meio, um agindo sobre o outro resultando em uma interação dialética. Portanto, é importante considerar uma teoria que compreende os processos educacionais como espaço de transformação social de modo que o indivíduo por meio da interação produz a sua existência, a esse respeito Saviani (2015, p.34) ressalta:

[...] a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

Segundo o autor o homem se forma por meio da interação social que ao se apropriar da cultura e do conhecimento o indivíduo constrói o modo de agir, pensar, na qual as funções superiores vão se constituindo por meio da convivência com o outro. Nesse caso o professor tem o papel de mediar o processo de ensino aprendizagem, na qual a mediação é um conceito relevante para os estudos de Vigotski (1991), pois acredita que o homem se forma a partir da mediação com os indivíduos e com os instrumentos criados por eles.

De acordo com a abordagem histórico-cultural o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o sujeito, a sociedade e a cultura. Essa relação entre mediação e funções psicológicas superiores, proposta por Vigotski (1991) revela a importância da mediação para a transformação das funções tipicamente biológicas para o pensamento humano. Assim, a mediação ocorre pela interferência de instrumentos e signos ocasionando a intermediação entre a pessoa e o mundo. A esse respeito Duarte (2001, p. 152) ressalta que –A diferença entre a produção animal e a produção humana se evidencia claramente quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos.¶ Pois, considera-se que a criação dessas ferramentas é exclusiva da espécie humana e seu uso possibilita a interação entre sociedade e a cultura.

Portanto, para Vigotski (2010) os seres humanos, diferentemente dos animais, produzem os instrumentos necessários à realização do trabalho, sendo capazes, também, de conservá-los para uso posterior, preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, aperfeiçoar instrumentos e criarem novos. Há, no entanto, uma diferença entre essas ferramentas em que Duarte (2001, p. 153) conceitua:

O instrumento é, portanto, de início, um conjunto de elementos puramente naturais, resultantes de forças da natureza, que, ao passar pela transformação resultante da

atividade humana, adquire o significado objetivo de constituir-se em meio para o alcance de determinadas finalidades no interior da prática social.

De acordo com o autor o instrumento é o elemento concreto responsável pela ação humana sobre o objeto e é orientado externamente. Enquanto o signo auxilia o homem nas suas atividades psíquicas como uma mediação simbólica produzida culturalmente, que realiza a ligação entre as formas elementares e superiores do desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 1991). Nesse sentido Admas (2018, p. 40) diz:

Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história. Ou seja, desde o nascimento o ser humano tem contato com a mediação, tornando-se humanos através dela, pois é fundamental a presença de um parceiro mais experiente para garantir a constituição do comportamento e pensamento humanos.

Dessa forma a aquisição do conhecimento pelo indivíduo não ocorre de forma passiva, mas é o resultado da atividade humana em que a formação das funções superiores é desenvolvida a partir das relações estabelecidas com os instrumentos e signos mediados por outros indivíduos mais experientes. Assim, o signo é definido por Vigotski (1991, p. 27) como instrumento da atividade psíquica que –reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de processar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. Enquanto os instrumentos permite mediar uma ação externa, através de objetos, utilizamos os signos para controlar as estruturas psicológicas (representação mental).

Portanto, pensando no campo educacional o professor é o responsável por organizar o processo de ensino aprendizagem, utilizando os signos como mediadores internos psicológicos na qual a criança vai incorporando os significados que foram socialmente construídos dentro da cultura e esse processo ocorrem de fora para dentro. O docente bem preparado saberá fazer as perguntas que irão provocar desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno, encaminhando-a a avançar em uma nova e mais elaborada reestruturação. De acordo com a abordagem histórico-cultural a aprendizagem é uma atividade compartilhada cujas relações ocorrem de forma conjunta entre os alunos e entre professor e alunos o diferencial é que o professor é o organizador e o mais experiente desse processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os signos, à linguagem tem um importante papel de mediação na internalização das funções mentais superiores se tornando um dos instrumentos básicos produzidos pela humanidade que segundo Vigotski (2010, p. 26) –carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Esse instrumento permite a comunicação social entre os indivíduos na qual cada palavra traduz um conceito que esse elemento representa na

realidade. Dessa forma Rego (1995, p. 53) apresenta a concepção de Vigotski pontuando o papel da linguagem na formação das características psicológicas humanas e diz:

Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver) qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo).

O autor apresenta a mediação entre o sujeito e o objeto exemplificando o significado que cada objeto representa nos grupos humanos. Então a linguagem tem papel fundamental na estruturação e desenvolvimento dos processos do pensamento (FACCI, 2004). Porém a linguagem confere três transformações que ocorrem nos processos psíquicos do homem com a aquisição da linguagem. A primeira é que esta permite que o indivíduo tenha a capacidade de lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando ausentes. A segunda indica que o homem desenvolve processos de abstração e generalização através da linguagem. Ou seja, é através dela que o indivíduo é capaz de analisar, abstrair e atribuir características aos objetos presentes na sua esfera social. A terceira se associa à função de comunicação entre os homens. É esta que garante a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história (REGO, 1995).

Portanto, a passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre pela mediação possibilitada pela linguagem. Desde o nascimento a criança se apropria dos conhecimentos por meio de interações com pessoas mais experientes do seu grupo (MARTINS, 1997). A necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Mesmo a fala mais primitiva da criança ocorre a partir do contato social. A esse respeito Rego (1995, 64) ressalta:

Nos primeiros meses de vida, o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo, manifestação de conforto ou incômodo) como também são meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode significar dor de barriga, fome etc.).

Conforme o autor citado a criança nos primeiros meses de vida não desenvolve sozinha, ela apreende os conhecimentos através do outro. De acordo com Martins (1995, p.115) –o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados

diferenciados. Sendo assim, à medida que a criança interage com os membros mais experientes, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação (Rego, 1995). É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Dentro desse contexto em que o docente deve buscar ações de mediação no processo de ensinar Vigotski (1991, p.58) trabalha outro conceito importante à zona de desenvolvimento proximal que segundo o autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De acordo com o autor o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis, a zona de desenvolvimento real em que a criança desenvolve suas funções mentais sozinhas, isto é, aquilo que a criança consegue realizar sem ajuda do outro. E a zona de desenvolvimento potencial determinada por funções que não amadureceram na qual a criança precisa da assistência de um adulto. Nesse caso, Vigotski (1991, p.58) ressalta que –o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.¶

Considerando os conceitos de Vigotski (1991) sobre a zona de desenvolvimento proximal fica evidente a importância do professor e do ensino no desenvolvimento das funções superiores. O autor considera que a zona de desenvolvimento real é o que o aluno já sabe ou tem condições de aprender sozinho, enquanto na zona de desenvolvimento proximal o aluno não aprende sozinho necessita da mediação de pessoas mais experientes que no caso pode ser um professor, adulto ou uma pessoa mais velha. Portanto, é a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda para que ocorram os processos de mediação. Para Vigotski (1991) é no caminho entre esses dois pontos que a criança pode se desenvolver mentalmente por meio da inter-relação entre os indivíduos e dos meios sociais e culturais.

Assim, a importância da teoria histórico-cultural para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva esta no fato que é preciso que o futuro professor compreenda seu papel de mediador da aprendizagem de modo que não se delimite o grau da incapacidade do público alvo da educação especial, mas que o professor a ser formado possa contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, através da mediação, na qual compete ao professor ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, isto é, criando caminhos pedagógicos que podem permitir o desenvolvimento de sua capacidade.

Para tanto é preciso formar profissionais comprometidos com aprendizagem e o desenvolvimento a partir da diversidade.

Nessa perspectiva a qualidade da formação docente deve permear as mediações simbólicas e pedagógicas, possibilitando que todos os alunos inclusive o público alvo da educação especial encontre um ambiente de ensino com condições e contextos favoráveis ao seu aprendizado na qual é essencial que o professor estimule a interação de parceria e cooperação entre as crianças e o professor. Pois, para Vigotski (2010) a construção do conhecimento implica em uma ação partilhada, exigindo uma cooperação e troca de informações mútuas, com conseqüente ampliação das capacidades individuais, isto é, o professor tem o papel de organizar, articular e propiciar condições de aprendizagem que estimule a troca de experiências e conhecimentos, de modo que a mediação faça parte desse processo de ensino-aprendizagem, garantindo que o aluno apreenda os saberes construídos historicamente.

Portanto, a mediação também torna-se fundamental para a construção de conhecimento pelos alunos público alvo da educação especial, na qual Vigotski (1983) traz contribuições para as reflexões a respeito dos estudos específicos no campo da defectologia, contemplando discussões quanto aos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência e a construção de caminhos práticos inovadores de atendimento a esta clientela. A esse respeito Picollo (2009, p. s/n) apresenta o objetivo de Vigotski ao realizar este estudo:

[...] consistia em demonstrar como a sociedade e a cultura poderia criar ferramentas e instrumentos que possibilitassem aos portadores de necessidades especiais superarem as dificuldades em seu processo de inserção social, cuja estrutura se encontra fincadas em padrões de normalidade e homogeneidade.

Apesar de considerar importantes os elementos culturais para o desenvolvimento humano, o autor não desconsidera os fatores biológicos, assim esse processo é resultado da união dialética e da contradição desses polos que se complementam. Partindo do princípio da existência de duas linhas formativas que se caracteriza como deficiência primária, ocasionado pela má formação ou disfunção de algum caractere biológico e/ou hereditário e a deficiência secundária derivada do isolamento das relações sociais e culturais características do entorno em que cada sujeito se insere. Seguindo esses aspectos Vigotski (1983, p. 615) tece suas considerações sobre as características da deficiência primária e a secundária:

[...] a) los síntomas primarios fundamentales que son las manifestaciones psíquicas directas de la insuficiencia biológica; b) los síntomas secundarios en forma de diferentes estados reactivos, de cambios caracterológicos que son el resultado de la compleja interacción de los factores endógenos y exógenos.

Sendo assim, a deficiência primária é marcada pelos fatores biológicos e nesse caso as intervenções fundamentais vêm do campo da medicina com pouca contribuição da educação e pedagogia. Contudo, a deficiência secundária tanto a sociedade quanto a educação podem possibilitar a inserção do deficiente na cultura da qual faz parte e assim amenizar os efeitos provocados pelas condições orgânicas.

Vigotski considera que no desenvolvimento humano os fatores sociais se colocam sobre os biológicos, porém para que os indivíduos com deficiência desenvolva suas potencialidades é preciso garantir as condições necessárias para que possam apropriar dos elementos sociais e culturais construídos pela humanidade. No entanto, as relações sociais, as formas culturais de comportamento são organizadas mediante os fenômenos psíquicos e fisiológicos de uma pessoa normal, isto é, o desenvolvimento limitado de uma pessoa com deficiência não é determinado somente pelo aspecto biológico, mas advém dos elementos constituintes de uma sociedade.

Nesse sentido Vigotski (2011, p. 867) ressalta que –todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais.‖ Isso quer dizer que os obstáculos impostos pela deficiência, advém das relações sociais que estabelecem normas, padrões, princípios para convivência social. Assim a criança só entende a dimensão da sua deficiência no momento em que é confrontada a ser uma pessoa normal (SILVIA, 2011) e isto irá ocasionar o seu desenvolvimento.

Portanto, os instrumentos, a técnica, os signos e símbolos, enfim todo aparato cultural são direcionados para um tipo de padrão funcional de pessoa. À medida que a deficiência limita, restringe pode também desencadear diante das dificuldades estímulos de superação. Segundo Vigotski (1983) este mecanismo forma funções que podem gerar processos compensatórios que permitem sua superação através da descoberta de novas formas de apreender os elementos culturais da sociedade.

Sobre a defectologia Vigotski (1983) explica que a criança com deficiência não pode ser considerada menos desenvolvida, mas uma criança com o desenvolvimento apenas diferente das outras. Em que segundo o autor independente do nível de comprometimento do indivíduo, deve ser dadas oportunidades para que a criança se aproprie dos conhecimentos sociais, culturais e históricos acumulados pela humanidade. Deste modo, é preciso criar

caminhos que levem o deficiente a superar sua condição e ao mesmo tempo desenvolver suas potencialidades, pois de acordo com Vigotski (1983, p. 23):

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito provoca estímulos para a formação da compensação. É por isso que o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinar o grau e gravidade da insuficiência, mas inclui necessariamente o controle dos processos de compensação, substituição, processos de construção e balanceadores no desenvolvimento e comportamento da criança.

De acordo com o autor a preocupação está no sentido de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biológico e limitador, nesse caso, o pressuposto principal da defectologia é a formação da compensação, ou seja, para o surgimento da compensação é necessário que a criança reconheça sua própria deficiência para tentar vencer suas limitações. O autor propõe analisar as possíveis limitações da criança não de forma negativa ou com benevolência, mas sim com uma visão dialética que leve a verificar que existem problemas, mas também existem as possibilidades.

Diante dessa perspectiva o professor possui novas possibilidades que o leva a compreender que a deficiência não é só uma falta ou uma debilidade, mas uma grande potência. Nesta direção é preciso superar práticas de segregação, pois uma das condições fundamentais da teoria é que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social entre os grupos heterogêneos.

Dessa forma, espera-se que os professores tenham a habilidade de perceber as possíveis compensações, ou seja, que se considerem as potencialidades desse aluno público da educação especial, oferecendo oportunidades para uma nova aprendizagem. Pois, o organismo possui uma capacidade de transformar, criando processos adaptativos com intuito de superar os impedimentos que encontra, mas só se realiza a partir da interação com fatores ambientais e de estímulos do mundo exterior.

Para Vigotski (1983) não se trata de negar a deficiência, mas dar oportunidades e integrá-las para participar de práticas sociais que não se limite ao desenvolvimento de valores e saberes do cotidiano, mas que possam dar a elas o acesso aos conhecimentos sistematizados, impulsionando o seu desenvolvimento. Pois, de acordo com Ferreira (2012, p. 90):

[...] o importante não é a ênfase na deficiência, mas na reação que a personalidade da criança apresenta diante da dificuldade imposta pelo defeito. Ao lutar contra os obstáculos impostos pela condição orgânica, o próprio organismo desencadeia alterações funcionais que podem impulsionar o desenvolvimento.

Segundo a autora a deficiência pode impor limites, mas também provoca estímulos que vão desencadear a superação das dificuldades através do desenvolvimento do potencial, sendo assim, a formação docente deve discutir teorias metodológicas que supere uma

perspectiva pautada em um modelo biológico e limitador que vem acompanhando ao longo da história a pessoa com deficiência.

Assim, ao aproximar a teoria de Vigotski para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, tem como pressuposto a possibilidade de formar um profissional sob a perspectiva da diversidade, buscando promover o máximo desenvolvimento humano, envolvendo a utilização de variados caminhos teóricos e metodológicos para dar respostas educativas a cada aluno, pois a aprendizagem da criança com deficiência está relacionada aos estímulos oferecido pelo meio social. Portanto, espera-se que o professor possa possibilitar ao aluno público alvo da educação especial um maior desenvolvimento, mediado por instrumentos e signos que o ajudam a dinamizar sua aprendizagem.

No entanto, Vigotski (1983, p.30) apresenta a importância de valorizar as potencialidades da pessoa com deficiência e ressalta:

O desaparecimento das funções faz surgir novas formações representa, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda atinge em desenvolvimento o mesmo que uma criança normal, então crianças com deficiência chegam de uma maneira diferente, por outra maneira, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade do modo como ele deve liderar a criança.

Desse modo, a deficiência não pode ser tratada sob um aspecto negativo, mas ao contrário o deficiente pode atingir o mesmo desenvolvimento de uma criança sem deficiência, porém o que muda são as diferentes maneiras para desenvolver as potencialidades. Assim Vigotski (1983) considera que é preciso criar condições para que o deficiente aproprie dos elementos culturais, entretanto a sociedade não se apresenta de forma compreensiva em relação à deficiência, pois esta adaptada a seguir padrões ideais impostos por uma sociedade movida por uma ideologia dominante que exclui e discrimina as pessoas com deficiência.

Portanto, nessa perspectiva da compensação a criança não deve ser tratada pela sua deficiência, mas pela sua capacidade a partir de um aprendizado que possibilite sua inserção nos meios sociais e culturais e assim promover o desenvolvimento de suas funções superiores. Dentro desse contexto Picollo (2009) apresenta a concepção de Vigotski que defende o desenvolvimento humano sob um olhar dialético considerando o deficiente tal como uma pessoa normal, ou seja, o problema não é a deficiência em si, o que existe é uma característica orgânica peculiar que o leva a buscar outros caminhos. Seguindo esse pensamento Picollo (2009, n.p) diz:

Utilizando uma analogia sobre o desenvolvimento da criança normal e da portadora de necessidades especiais podemos destacar que enquanto a primeira trilha seu caminho de desenvolvimento em uma linha reta com alguns obstáculos, a segunda

deve perfazer um caminho sinuoso, repleto de barreiras e desafios a serem vencidos, porém, podem chegar ao mesmo ponto culminante que a primeira.

Assim conforme diz o autor o caminho percorrido pela criança sem deficiência também existe dificuldades, mas para o deficiente isso se torna mais complexo e nítido, pois a sociedade organiza suas formas culturais a partir da estrutura física e mental de uma pessoa sem deficiência. Vigotski (2011, p. 866) denomina este mecanismo como –caminho indireto do desenvolvimento. Isto significa dizer:

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VIGOTSKI, 2011, p. 865)

É exatamente neste caminho que a criança tem que responder de alguma forma as suas necessidades, desencadeando processos de compensação que representa um das formas que a deficiência usa para responder aos desafios que o meio social lhe impõe. Portanto, é nessa direção que o professor deve atuar com o público alvo da educação especial, através da construção de novos caminhos. Para isso é necessário que os professores compreendam o contexto escolar e os sujeitos com os quais vão trabalhar e a partir do aporte teórico busque romper com uma ordem social dominante que considera a realidade homogênea e assim procure –transformar a normalidade em diferença (PICOLLO, 2009).

Pensando na formação inicial dos professores a partir de uma teoria cuja condição para o desenvolvimento humano é a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada. Percebe-se a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas existentes, nesta perspectiva o grande desafio é que os cursos de formação de professores estimulem novas atitudes que possibilite entender a complexidade dos sistemas de ensino, isto é, formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão.

Então, é preciso instrumentalizar os futuros professores sobre a importância de ter consciência e reconhecer a responsabilidade de um papel social tão complexo e determinante para toda a construção da sociedade onde atua, buscando superar um cenário na qual a deficiência é marcada por resultados biológicos. Nesse contexto, cabe ao professor valorizar a diversidade existente em sua sala de aula, considerando que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive, proporcionando trocas de conhecimentos e habilidades, além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento das diferenças contribuindo de alguma forma para construção social e histórica da realidade.

Nesta direção Rego (1995, p.116) apresenta a concepção de Vigotski acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem indicando que é preciso criar estratégias que possam avançar e ampliar os conhecimentos de modo:

[...] que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas "teorias" acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o "ponto de partida". Para tanto, é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis.

Sendo assim, se faz necessário repensar a formação, possibilitando que os professores tomem consciência do papel social, político e humanizador e que não se limite ao ensino de conteúdos, métodos e técnicas, mas que busquem fazer uma relação dialógica com os saberes, procurando superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, criando oportunidades para que todos se apropriem dos conhecimentos sociais e culturais da humanidade de modo que nem o fator biológico e muito menos o social os impeça de viver em sociedade.

Diante disso, entende-se que uma formação a partir da abordagem histórico-cultural que parte do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem, poderia contribuir para pensar em um profissional crítico-reflexivo, preparados para lidar com as potencialidades dos alunos, que supere concepções biológicas, colaborando na construção de um olhar para a diversidade e criando ações que busque superar estereótipos e preconceitos.

1.2 Abordagem histórico cultural: contribuições para refletir a formação docente na perspectiva da educação especial

Para pensarmos em formação de professores é preciso entender as mudanças vividas pela sociedade em decorrência da globalização. Isso é resultado dos meios de produção próprios do sistema capitalista, no qual cada indivíduo se vê de acordo com seus interesses pessoais influenciados por um sistema que visa lucro a todo o momento o qual trata o homem como uma máquina, retirando suas emoções e a sua subjetividade.

Todas essas transformações sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo, refletem na escola, e, também, na formação do professor que vem sendo questionado acerca do seu papel na sociedade. É preciso tratar a docência de forma diferente, valorizando-a e rompendo com essa visão reducionista e fragmentada de sociedade na qual os valores, a ética,

a sabedoria e a humanidade se perderam. Desta forma, acredita-se que a abordagem histórica-cultural pode abarcar essas questões de formação.

Este estudo esteve fundamentado nos autores como Duarte (2001), Gatti (2010), Martins (1997), Marx (1983), Rego (1995), Saviani (2011) Vigotski (1983) buscando problematizar a formação de professores especificamente as licenciaturas, pois é a partir da formação docente que se constrói uma educação de qualidade. Pensando nesses elementos é importante atentar para a origem dos processos educativos que coincidem com a própria constituição da humanidade. Então o trabalho educativo torna-se essencial quando os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar esses conhecimentos para se tornarem humanos.

De acordo com Saviani (2011, p.7) -[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Portanto, a constituição do homem se dá a partir das relações sociais prevalecendo sobre as naturais e conseqüentemente faz surgir o saber científico, elaborado em detrimento do saber espontâneo, fazendo emergir a matéria-prima da educação que é o saber produzido historicamente. Assim a educação tem a responsabilidade de identificar os elementos que fazem parte da cultura e repassar aos indivíduos para que se humanizem.

Portanto, o trabalho educativo deve possibilitar ao indivíduo de se apropriar dos saberes produzido historicamente, considerando que o professor busque caminhos para a humanização desse sujeito. Marx (1996) não apresenta a educação com objeto central de análise, o foco era tratar da economia. Porém, não dá para separar trabalho e educação, pois os modos de produção do trabalho refletem dentro do espaço escolar, esta instituição tornou-se instrumento de dominação simbólica que reproduz a divisão de classe e os sistemas exploratórios.

Marx (1996, p. 472) no livro -O Capital em que apresenta o processo de produção, aborda de forma rápida o professor -[...] o mestre-escola, que ensina às crianças da comunidade a ler e a escrever na areia. Considerando o posicionamento do autor, o trabalho, assim como a educação é a forma de produção da sociedade capitalista, na qual se refere ao mestre-escola como sendo o professor, aquele em que a prática social expressa determinações políticas e ideológicas de uma classe dominante, reproduzindo a divisão social do trabalho presentes nos modos de produção do capital, na qual uns vão ser a classe explorada, enquanto

outros os agentes exploradores, colaborando para a inserção e exploração da força de trabalho nos meios de produção.

A escola que deveria ser um espaço de transformação social tornou-se o local privilegiado da reprodução da cultura e dos valores da classe dominante, reflexo das relações econômicas pautadas na lógica de mercado, em que o homem é reduzido a condição de mercadoria vendendo sua força de trabalho em troca de um salário. Segundo Marx (1991) o trabalho se torna uma troca, buscando gerar mais lucro não para o trabalhador, pois este nem se reconhece na própria atividade produzida, mas para o capitalismo, isso é denominado por Marx (1989) de trabalho alienado.

Neste vasto acervo de relações sociais é preciso pensar a formação de professores a partir de um referencial que considere os aspectos sociais mais amplos. Nesse sentido Adams (2018, p. 33) diz:

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante e a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos através do processo ensino e aprendizagem ou da pesquisa, termina explicitando as condições sociais que determinam o caráter da exploração.

Portanto, o trabalho do professor, através do processo ensino aprendizagem pode evidenciar a contradição, isto é, pode em suas práticas reproduzir e contrapor o caráter de exploração. No entanto, não se pode pensar em educação sem considerar o contexto atual na qual está inserida, pois tem-se um cenário cujos processos formativos estão diante de uma sociedade que tem uma organização alienada de produção e reprodução da vida, na qual o trabalho educacional enfrenta novas demandas em função de contextos sociais e culturais diversificados, predominando a ideologia de uma classe sobre a outra, pautado na competitividade, individualismo em um cenário multicultural. Nesse sentido Gatti (2017, p. 725) coloca:

Nesta conjuntura, a formação de professores nas licenciaturas, hoje, mostra-se justamente em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula. Com uma estrutura formativa reificada nas proposições consolidadas entre nós, mais formalmente, nos inícios do século vinte, sem integrar a visão de que esses cursos objetivam formar profissionais para a educação escolar com as novas gerações, as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares.

De acordo com a autora a formação de professores nas licenciaturas tem apresentado uma desarticulação entre os conhecimentos teóricos e as demandas do contexto escolar, na

qual tem sido efetivado, através de uma formação que não corresponde com a complexidade do trabalho educativo, ocorrendo de forma isolada e fragmentada. A formação precisa ser pensada e realizada a partir da função social de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado.

Nesse sentido coaduna-se com Saviani (2008, p. 64)) ao dizer que –Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.‖ O autor supracitado defende uma formação de professores que possibilite a relação dialética teórico-prática, cujos problemas reais da escola devem ser investigados, tendo como base teorias que, ao passo que explicam essa realidade sincrética, também apontam caminhos de superação.

Porém, ao pensar na prática pedagógica do professor a partir das relações sociais, o que se percebe é um trabalho educacional pautado em uma sociedade capitalista contemporânea, na qual a alienação produzida nas relações de trabalho se refletem nas relações estabelecidas no contexto escolar. A sociedade está marcada por uma concepção individualista, exigindo um trabalhador cada vez mais flexível, criativo, otimista, na qual o resultado do seu sucesso irá depender do seu próprio esforço e dedicação. Isso é próprio do capital em que a produção econômica controla os interesses e necessidades individuais, na qual o indivíduo torna-se dependente da lógica de mercado.

Nesta direção Duarte (2001, p.190) ressalta –[...] o primeiro aspecto do processo de esvaziamento da individualidade no capitalismo é a redução do indivíduo a alguém que produz valor de troca [...], isto é, no capitalismo não é somente as relações sociais que causam indiferença e estranhamento, mas, também a relação do trabalhador com a produção. A esse respeito Marx (1989, p. 98) afirma:

O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato.

De acordo com o autor citado o trabalhador não se identifica com o seu produto, pois o modo de produção capitalista o esvazia de sua essência, retirando toda sua subjetividade, tornando o ato de produzir absorto e causando estranhamento. Isso pode ser percebido nos processos educacionais na qual a escola está fundamentada nos princípios mercadológicos que tratam o conhecimento de forma superficial, com um ensino que garanta o mínimo de conhecimento, somente aquele necessário para criar o trabalhador produtivo e ao mesmo

tempo um consumidor em massa. Um processo de ensino aprendizagem pautada no aprender a aprender, ou seja, a escola ensina apenas o que é útil para o capital, através da transmissão de conteúdos desconectados da realidade do aluno, limitando a aprendizagem a um aprender por aprender.

Assim, como o trabalhador é negado o domínio de seu modo de produção, sendo reduzida apenas a força de trabalho o professor tem sido conduzido a partir de conhecimentos que instrua e capacite o aluno com saberes que os tornem mais facilmente ajustados aos requisitos mercadológicos. A formação docente tem sido conduzida por uma vertente que busca entender a realidade não para uma transformação social, mas para compreender quais as habilidades e competências que o indivíduo precisa adquirir para estar inserido na lógica de mercado e perpetuar a hegemonia da classe dominante, mascarando as contradições do sistema capitalista.

Em contrapartida Duarte (2001, p. 186) defende:

Já há algum tempo temos defendido a tese de que a educação escolar deve ser vista não de forma unilateral, não como um processo de satisfação das necessidades espontâneas dos indivíduos, mas sim como um processo que produza necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras. A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano.

Portanto, ao pensar a formação de professores é preciso considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade e nesse sentido devem-se reconhecer as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, a heterogeneidade das comunidades, a intensificação das comunicações globais, a diversidade biológica, social, cultural entre outros aspectos. A educação não pode ser tratada apenas pelo viés dos conhecimentos científicos, mas é preciso reconhecer que o trabalho educativo está imerso em um contexto cultural, social e histórico. Nesse sentido Gatti (2017, p.732) ressalta:

Desse modo, o fato educacional é cultural uma vez que a educação — enquanto pensamento, atuação e trabalho — está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências, aos conhecimentos já racionalizados, e, que o cerne do processo educacional é a formação das crianças, adolescentes e jovens — as novas gerações — que se constituem na história humana pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos e saberes, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, da ação sobre as coisas e fatos do mundo. Não é um processo solitário, ele se faz na relação de adultos preparados com os mais novos, num processo que levou à institucionalização das escolas, e aqui, o papel do professor é central. Esse papel chama pelo domínio de um saber que alia conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas e estéticas.

Nessa direção as dinâmicas curriculares na formação de professores precisam romper com a ideia que a profissão docente se define pela capacidade de transmitir um determinado saber. Para isso, faz necessário que as instituições formadoras se pautem em torno de situações concretas, que vivencie as demandas postas pelas dinâmicas sociais contemporâneas, possibilitando a compreensão da diversidade, a heterogeneidade encontrada no cotidiano da escola e assim permitir que os futuros professores reflitam sobre sua práxis a partir dos conhecimentos teóricos metodológicos. Nesta linha de pensamento é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Desse modo, para superar essa educação pautada nos princípios mercadológicos é preciso construir uma formação docente sólida pautada em uma teoria humana que valorize os aspectos sociais e culturais de modo que o professor possibilite ao aluno acesso aos conhecimentos mais grandiosos e valiosos produzidos pela humanidade. Para tanto, se faz necessário que os cursos de formação de professores promovam a vivência de situações do cotidiano escolar permitindo refletir sobre suas ações a partir dos conhecimentos teórico-metodológicos.

Sendo assim, este estudo tem como pressuposto a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1991) que considera que o aprendizado é decorrente da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, ou seja, os processos psicológicos mais complexos se formam e se desenvolvem pelo aprendizado, através da mediação.

Este aspecto é evidenciado, também, por Martins (1997, p. 113) que diz:

[...] todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. Assim, o homem passa a construir sua história somente a partir do momento em que conta com a participação do outro e, conseqüentemente, apropria-se do patrimônio cultural de cada sociedade. A construção do conhecimento decorre, então, de uma ação partilhada, sendo a interação social seu principal alicerce.

O autor citado corrobora com a teoria quando ressalta que o homem se constitui pelas interações que vão fornecer dados sobre o mundo a sua volta e permitir a construção da sua própria visão de mundo. Essa abordagem também traz características que faz remeter Saviani (2011, p. 13) quando na construção da existência humana coloca:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular,

a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo cuja a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, inferindo a importância do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, o trabalho intencional, planejado e sistematizado do professor permite aos educandos apropriarem-se dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente, caracterizando o processo de humanização desses indivíduos.

Outro ponto que o autor destaca é a importância do trabalho docente para o processo de ensino aprendizagem, neste caso, a mediação tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois a criança não se constitui sozinha é preciso a presença do outro. Para isso entra em cena o professor não como o detentor do saber, aquele que somente transmite conhecimento, mas como o articulador desse processo. De acordo com Martins (1997, p. 120) cabe, portanto, ao professor:

[...] promover a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os científicos veiculados na escola, de tal forma que, de um lado, os conceitos espontâneos possam inserir-se em uma visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, de outro lado, os conceitos científicos tornem-se mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos gerados na própria vivência da criança. Criam-se, assim, novas condições para que os alunos compreendam de forma mais ampla a realidade.

Então para que ocorra a passagem do conceito espontâneo da criança para o científico é necessário que aconteça a partilha em que o professor buscará aproximar o seu saber científico com as experiências e vivências dos alunos, escolhendo formas de ensinar que estejam coordenados com o modo de pensar do aluno, isto é, o professor precisa criar estratégias que permita o avanço no processo de ensino-aprendizagem, através de informações, crenças e opiniões que façam parte do cotidiano desse aluno. A esse respeito Rego (1995, p.116) ressalta que “[...] é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis.”

Nesta perspectiva, Vigotski (2012), buscou compreender seus estudos em uma Psicologia focada no movimento dialético que não se restrinja a mera transmissão de conteúdos de forma dogmática e esvaziada de significado, mas que compreenda o indivíduo como um todo e não fragmentado, que pensa o aspecto histórico e o social para o desenvolvimento humano. Ainda nesta perspectiva o autor considera que a educação deve ser entendida como uma pista de mão dupla, pois os processos educacionais não se desenvolvem

de forma estática e linear, mas é de forma dialética em um movimento constante, advém das relações sociais a partir da interação com outro.

Portanto, um dos conceitos chave dessa teoria é a mediação que no contexto escolar o professor tem a responsabilidade com o desenvolvimento dos alunos, através da aprendizagem que vai se desenvolver por processos mediadores, permitindo ao aluno possibilidades de dar novos significados para o conhecimento fornecido pela escola. Contudo, para a consolidação dessa perspectiva educacional é necessário se construir uma sólida formação partindo tanto dos conhecimentos científicos como do saber pedagógico.

Dentro desse contexto a formação docente deve ultrapassar políticas cuja perspectiva é voltada para o treinamento de professores, com uma formação desarticulada e fragmentada na qual o conteúdo e a forma caminham de formas distintas. Em relação aos processos formativos Saviani (2011, p. 9) ressalta:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo –treinamento em serviço.

De acordo com o autor a estrutura organizativa de formação de professores decorrente das diretrizes apresenta uma preocupação em formar o –professor técnico|| aquele que aplica seus conhecimentos, condutas, que resolve os problemas do cotidiano, aquele professor multifuncional que consegue lidar com diversas funções que são atribuídas a ele. Por outro lado Saviani (2011, p. 13) apresenta o professor culto, cujo objetivo é formar aquele professor –que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.||

A formação do professor tem evidenciado esse distanciamento entre a teoria e a prática, isto é, um currículo fragmentado e desarticulado da prática social da escola. Para tanto é preciso repensar a organização curricular dos cursos de formação inicial, pois segundo Gatti (2010, p. 1372) ao se referir aos cursos de formação de professores:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Portanto, é preciso que o educador tenha uma formação inicial de qualidade, com embasamento teórico e prático que possibilite oferecer aos alunos oportunidades de apropriar-se dos bens materiais, isto é, meios de articular as vivências do dia a dia do aluno com a cultura mais elaborada. Como dito no decorrer do texto o homem se constitui ser humano por meio das relações que estabelece com o outro, ou seja, o homem não se constitui naturalmente, ele se desenvolve nas relações sociais e a partir desse processo histórico vai obtendo informações sobre o mundo e formando sua visão pessoal. O ponto central dessa reflexão encontra-se na abordagem histórico cultural de Vigotski que concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida.

Nesse contexto os processos educacionais vão se formando a partir das interações sociais, na qual o professor tem um papel fundamental que é mediar a relação do aluno com o conhecimento. Essa relação deve ser permeada através de uma interação significativa, humanizadora e ausente de qualquer tipo de distinção e preconceito. A esse respeito Martins (1997, p.117) ressalta:

Quando nos referimos ao valor das interações em sala de aula, é importante pensarmos que este referencial não compactua com a ideia de classes socialmente homogêneas, onde uma determinada classe social organiza o sistema educacional de forma a reproduzir seu domínio social e sua visão de mundo. Também não aceitamos a ideia de sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir em determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos.

Conforme autor citado essa dinâmica de interação não pode ser consolidada pela ideia de classes homogêneas, ou seja, igualar os alunos em níveis de conhecimento, ritmo de ensino, rendimento, capacidade e fatores biológicos, pois para homogeneizar é preciso excluir aqueles alunos que não se encaixam nos padrões da sociedade vigente. Portanto, a construção das relações deve ser permeada através do diálogo, da troca, da partilha em que o professor no papel de articulador acolha a diversidade dos alunos, reconhecendo e valorizando as diferentes capacidades, competências e habilidades e buscando resgatar a autoestima e descobrir as potencialidades de cada aluno.

Nesse sentido, postula-se a necessidade de uma formação inicial de professores que leve em consideração as diferentes formas dos indivíduos apreenderem um determinado conhecimento, rompendo com a perspectiva homogênea de ensino, que o professor, na maioria das vezes, não acredita na capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência. A esse respeito Gomes (2017, p. 32) ressalta que “[...] é necessário se romper com a visão que se

propaga que a natureza da deficiência determina a capacidade de aprendizagem das pessoas, negando-se, portanto, a historicidade do sujeito que é, necessariamente, contextualizado socialmente.¶

Para isso os futuros professores devem se pautar em uma formação imersa no contexto escolar possibilitando conviver com alunos público alvo da educação especial, na qual o futuro professor assuma seu papel de mediador reconhecendo as capacidades desse aluno e buscando estratégias que possibilite seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva de pensar uma formação inicial de professores que considera o aluno público alvo da educação especial enquanto um sujeito de conhecimento, atribuindo importância as suas experiências sociais e culturais e, portanto considerando a capacidade de aprendizagem. É possível identificar nos estudos de Vigotski (1983) elementos importantes referentes ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência na qual a teoria defende a tese de que a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que uma criança considerada normal, mas desenvolvida de outro modo.

Assim, a teoria de Vigotski considera que o importante não é a ênfase na deficiência, mas na reação que a criança apresenta diante das dificuldades. Ao lutar contra os obstáculos impostos pela condição orgânica, o próprio organismo desencadeia alterações funcionais que podem impulsionar o desenvolvimento.

Dessa forma, se faz necessário pensar a formação docente pautada em um aporte teórico que leve em consideração o público alvo da educação especial como sujeitos capazes e que possuem potencialidades a serem desenvolvidas, permitindo que se apropriem dos saberes culturais e sociais construídos no decorrer da história, tornando-os sujeitos reflexivos, ampliando seus conhecimentos de forma significativa, possibilitando a construção de sua identidade. Nesta direção, a atividade de aprendizagem do futuro professor deve embasar-se em conhecimentos teóricos que o leve a refletir de modo crítico sobre sua prática. Pois de acordo com Nóvoa (2019, p. 14):

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Corroborando com o autor se faz necessário buscar estratégias que trabalhe com uma concepção de formação docente articulando teoria e prática de modo que possibilite permear um campo teórico metodológico produzido no contexto da universidade, das experiências e

vivências práticas construídas no interior da escola, que permita a construção de novos conhecimentos para a profissão docente.

Diante disso, é preciso garantir uma formação docente comprometida que valorize o indivíduo em sua totalidade respeitando as diversidades, possibilitando que o aluno se aproprie dos conhecimentos sistematizados, dos conceitos científicos, permitindo que o educando desenvolva e se humanize na relação com o outro e com o meio. Porém, se faz necessário enxergar a educação e a formação docente sob a luz da abordagem histórico-cultural.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo objetivou refletir sobre os processos históricos e políticos da Educação Especial e em que contexto foi constituído, os princípios que fundamentam os espaços, as condições das pessoas consideradas deficientes, bem como abordar o a formação do professor de Educação Física na perspectiva inclusiva.

O capítulo está dividido em dois subitens: o primeiro é apresentado à gênese do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, bem como compreender o tempo e espaço que foi construindo a Educação Especial; o segundo visa discutir a formação dos professores de Educação Física na perspectiva inclusiva tentando compreender a trajetória histórica desses profissionais no Brasil, uma vez que, a partir dos anos de 1980, devido o modelo tecnicista, higienistas, desportivistas que priorizavam o corpo saudável, forte e disciplinado, surgem novas ideias sobre o papel da Educação Física, cujo enfoque passa a ser desenvolvimento do individuo de forma integral. Nesse sentido, buscou-se pensar o papel do professor de Educação Física a partir de uma teoria que considere o indivíduo em sua totalidade.

2.1 Breve contextualização do atendimento as pessoas com deficiência no Brasil

Ao se falar em inclusão é importante retomar a história da educação especial que começou a ser marcada no século XVI em uma sociedade em que a educação era direito de poucos e os indivíduos considerados diferentes eram submetidos a um cuidado custodial, isto é, eram cuidados e protegidos em instituições como asilos e manicômios que os separavam da sociedade.

Dessa forma à medida que foi se ampliando o acesso a educação, os indivíduos com necessidades especiais foram ganhando espaço, através de classes especiais nas escolas regulares e com isso, sendo segregados, pois, acreditava-se que através da separação seriam mais bem tratados (MENDES, 2015).

Portanto, o atendimento as pessoas com deficiência teve início a partir de instituições privadas como institutos e associações. Dentre os quais pode-se destacar o Instituto Pestalozzi que surgiu no Brasil em 1932, além de outras instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE que surgiu em 1954 no Rio de Janeiro. Esse período a Educação Especial não era pensada, porém havia uma luta por uma educação que garantisse o acesso à escola pública como direito de todas as pessoas.

Além disso, é preciso destacar que o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais foi criado por Helena Antipoff no Brasil em 1932 e conduziu a Educação Especial não só do estado como também de todo o país, este instituto se preocupava com atendimento e também com a formação de professores nessa área. Helena Antipoff foi uma das educadoras que mais influenciou a formação de professores no Brasil, sendo uma pioneira na formação voltada para o atendimento do público alvo da educação especial (RAFANTE, 2013).

Kassar (2011) aponta que estas instituições no Brasil tiveram grande importância, pois conseguiram conquistar várias demandas na política de Educação Especial. Mesmo com a regularização da matrícula dos alunos excepcionais no ensino regular, através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961, o estado mantém a garantia de apoio financeiro para as instituições de iniciativa privada.

Com o passar dos tempos a partir de movimentos sociais surgiram propostas para agregar as práticas escolares para que todos os alunos com deficiência pudessem participar dos ambientes de ensino e aprendizagem. A esse respeito Mendes (2015, p.46) diz:

No final da década de 50 e começo da década de 60 desenvolveram no país, campanhas de incentivo à educação de surdos (1957), deficientes visuais (1958) e deficientes mentais (1960). Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se e começam a surgir as primeiras críticas à segregação. Começava a ser defendida a normalização, ou seja, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, porém com caráter protecionista.

Outro fator que determinou mudanças na educação especial foi a crise do petróleo que ocorreu por volta de 1970 acarretando fechamento de instituições e redução de gastos. Dessa forma as despesas que existia com os programas de segregação durante a crise do petróleo influenciou na forma de pensar esses serviços que até então, somente os países desenvolvidos haviam criado uma educação correspondente para as pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

Portanto, a partir da década 1960 seria pertinente aderir a concepção de integração, pois significaria economia aos cofres públicos. Nesse sentido Mendes (2006, p. 388) apresenta a influência das questões econômicas:

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças.

Tal contexto embasou a proposta de integração escolar, essa concepção defendia que as pessoas com deficiência teriam o direito de participar das atividades do cotidiano, porém, não havia uma participação ativa destes indivíduos, bastando apenas estarem presentes no mesmo ambiente. A esse respeito Mendes (2006, p. 391) ressalta –as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.¶

Dessa forma a sociedade vivia sob a perspectiva da integração em que a pessoa com deficiência tinha a responsabilidade de se adaptar ao meio e não ao inverso. Vale ressaltar a inserção da teoria do capital humano na Educação Especial na década de 1970, que considerava que o deficiente internado custaria mais aos cofres públicos do que recebendo educação e tratamento. Pensando no determinante econômico os serviços educacionais teriam um custo mais barato e ainda poderia tornar estes indivíduos úteis para a sociedade. Então a década de 1960 é marcada pelo princípio da integração, pois promoveria economia aos cofres públicos (MENDES, 2006).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, o primeiro órgão a traçar as diretrizes para a política de Educação Especial com o objetivo de promover nacionalmente a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. De acordo com Mendes (2019) ao longo da década de 1970 e com a criação deste órgão surgem os primeiros cursos de formação de professores especializados nas universidades e nos cursos de pós-graduação.

Porém, a política de integração continuava a reforçar a exclusão dos alunos no ensino regular, onde era limitado o acesso destes alunos, os serviços oferecidos não contribuíam com aprendizado, falta de profissionais qualificados e de recursos. Com isso, a Educação Especial dava-se predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de alunos.

No Brasil as instituições privadas promoveram ações determinantes para as políticas de Educação Especial, as escolas especializadas foram referência para o atendimento das pessoas com deficiência. Nesta direção Kassir (2011, p. 67) ressalta que –essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.¶

Portanto, dentro do contexto capitalista as políticas de educação inclusiva mesmo diante do direito de escolarização na rede regular de ensino estabelecia uma relação de

complementação na qual os alunos mais comprometidos eram de responsabilidade das instituições privadas, tornando-as referência na educação especial.

Dessa forma a política vigente não descartou as ações das instituições privadas mantendo apoio financeiro conforme prescrito nos dispositivos legais na qual a educação dos excepcionais é regulamentada na educação brasileira. Com isso, [...] apareceram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei no 4.024, 1961), estabelecendo que, no que fosse possível, esta deveria acontecer no sistema geral de educação, mas ao mesmo tempo mantendo o apoio as instituições especializadas, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (MENDES, 2019, p.03).

Nesse contexto os serviços oferecidos nas instituições privadas tinham um caráter assistencial e filantrópico que se restringia a cuidados e tratamentos e não tinha princípios educativos. Desta forma prevalecia a segregação dos considerados –anormais|| da sociedade, onde a deficiência decidia que espaço, serviço seriam ofertados as pessoas com comprometimento.

Em 1990 o termo inclusão passa a ser difundido substituindo o termo integração em prol da educação inclusiva cujo princípio estava pautado em ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular e assim buscar superar processos excludentes e segregacionistas, através de mecanismos que oferecessem condições de acessibilidade ao currículo.

Portanto, devido o grande número de alunos sem escolarização em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foi aprovada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência (UNESCO, 1990). Já a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) devido à inquietação que a exclusão de pessoas com deficiência causava nos países da Europa e também para reafirmar o direito de –Educação para todos|| em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro realizado pelo governo espanhol e pela UNESCO, dando ênfase a Educação Integradora, capacitando os professores e escolas para atender as crianças, jovens e adultos deficientes (BRASIL, 1994). Proclama também que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular para pensar mudanças nos sistemas de ensino e garantir acesso e permanência de todos na escola.

Em 1996, destaca-se a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que expressa os pressupostos assumidos junto às Conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), estabelecendo avanços nas ações e embates políticos envolvendo a inclusão escolar.

Nesta direção é decretado um documento que de acordo com Kassar (2011, p. 71) propõe: -[...] a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. Esse documento é referente as -Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aprovado na Resolução CNE/CEB 2/2001 que segundo Garcia (2011, p. 108) instituía que:

[...] em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o "preferencialmente" e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal - retirou-se o "preferencialmente" e acrescentou-se o "extraordinariamente" - manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade.

A resolução citada garante legalmente a matrícula do público alvo da educação especial no ensino regular, porém alguns termos utilizados deixam dúvidas em relação legalidade destes serviços. Na lei vem expresso a matrícula -preferencialll em escolas regulares, mas também é apresentado a possibilidade de manutenção em escolas especiais de acordo com as necessidades dos alunos. Outro termo expresso é -atendimento educacional especializadoll que deixa claro que atendimento ao público alvo não seria suficiente somente na classe comum. (MENDES, 2019)

Nessa conjuntura o discurso de educação para todos, o movimento de inclusão escolar despontou, em diálogo com a própria evolução do sistema capitalista. Mas, apesar da participação do público alvo da educação especial ser repensada, as políticas voltadas para educação especial continuou fundamentadas no modelo de sociedade vigente, reforçando os princípios de eficiência, segregação e exclusão.

Partindo dessa premissa Mendes (2019) ressalta que as políticas modernas estão pautadas no princípio de -discriminação positivall criando dispositivos legais para assegurar o direito das pessoas com deficiência com um discurso que consiste em ajudar as populações desfavorecidas, através de benefícios, serviços e outros. Mas que na verdade, a desigualdade faz parte de um regime de políticas oferecendo serviços diferenciados para as pessoas com deficiência no sentido de igualar sua situação.

A partir do ano (2003) com mudanças na política de inclusão escolar e com a ampliação de investimentos na área da educação é possível notar um avanço no número de

matrículas do público alvo da educação. Dessa forma a política de Educação Especial que se restringia a poucos alunos em escolas especiais e classes especiais passa a ser ofertada em classes comuns com apoio do atendimento educacional especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais (SRM) ou centro de atendimentos educacionais especializados (CAEE).

No sentido de implementar a –Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, que de acordo com Kassar (2011) tem o objetivo principal orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Ofertando recursos e atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Nesta perspectiva em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Conforme o documento citado é direito do aluno público alvo da Educação Especial matricular nos sistemas de ensino regular e ter acesso aos serviços oferecidos como o AEE e as salas de recursos multifuncionais. Todavia cabe ressaltar que é permitido também a realização do atendimento complementar em instituições filantrópicas. Nesse sentido Mendes (2010, p. 74) ressalta:

[...] essa dicotomia no atendimento pode prejudicar a ampliação da estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino. Além de possibilitar ao poder público apenas a tarefa de garantir vagas para esses alunos em classes comuns, pois o atendimento às suas especificidades de aprendizagem poderá ser delegada as instituições privadas.

Através do percurso histórico das políticas de educação especial foi possível perceber grandes conquistas para a área, mas ainda tem muito a ser feito para garantir o direito a educação do Aluno Público Alvo da Educação Especial. Quando se fala em direito a educação não é simplesmente garantir a inserção do aluno no ensino regular, mas é propor segundo Garcia (2013) uma educação especial democrática que não abra mão da aprendizagem e supere a massificação dos serviços prestados.

Outro ponto que merece destaque é a disputa entre aqueles que são a favor dos princípios de inclusão e os que são contra, isto é, existe uma falta de consenso referente ao local onde esses alunos serão escolarizados. Não se pode ignorar que as instituições filantrópicas tiveram um papel determinante para o desenvolvimento da educação especial, porém a educação pública é um direito de todos e o sistema de ensino regular deve possibilitar que o público alvo da educação especial participe de forma ativa e com qualidade do processo de ensino aprendizagem.

2.2 Formação do professor de Educação Física na perspectiva Inclusiva

Ao analisar a história da Educação Física é possível perceber que ao longo dos séculos constituiu-se atrelada a determinados padrões de normalidade, ou seja, essa área é marcada historicamente por pressupostos e metodologias que selecionam, classificam e segregam aqueles indivíduos que não se encaixavam nos parâmetros exigidos pela sociedade. Para isso é preciso voltar a sua história.

No século XVIII surgem as primeiras instituições escolares com a disciplina de Educação Física. Os exercícios praticados no interior da escola tinham um caráter militarista cujo objetivo era o desenvolvimento e aprimoramento das forças físicas, morais e cívicas do educando. Baseada nas concepções Militar e Higienista, a Educação Física foi implantada nas Escolas do Sistema Nacional de Educação, com o intuito de tornar a juventude mais sadia para que pudesse atuar na defesa e no desenvolvimento do país, através de um corpo perfeito.

De acordo com Linno Castellani (1988, p.74) a Educação Física passa a fazer parte dos programas de ensino:

E inadmissível que se pense em desenvolver apenas o cérebro, em detrimento do restante do organismo, deixado atrofiar-se: ademais disso, não seria possível ministrar, com eficiência, amplos ensinamentos intelectuais a indivíduos doentes, torturados por sofrimentos físicos que lhes diminuem a percepção, a compreensão, e os impossibilitem de dedicarem-se aos estudos, atidos como estão às doenças, compelidos a trocar os livros pelos vidros de remédio.

De acordo com o autor os indivíduos organicamente não saudáveis eram impossibilitados de participar das atividades, pois apresentavam habilidades diferentes dos padrões exigidos para a prática da Educação Física. A esse respeito Linno Castellani (1988, p. 33) ressalta:

Foi, portanto, para dar conta de suas atribuições, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Porém, ao assim fazê-la, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou

contribuindo para que "...este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, (...) servis separa incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. Para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não lograram conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene.

Portanto, a incorporação da Educação Física na grade curricular se justificava não como um campo de conhecimento que refletiria a formação integral do aluno, mas se constituiria no fazer pelo fazer sem reflexão teórica, na qual a Educação Física tinha o papel de tornar os indivíduos fortes e saudáveis livres de doenças e garantindo um corpo robusto, ágil e harmonioso. Então, a recém criada Educação Física passa cada vez mais a ganhar um caráter militar com intuito de formar jovens para servir a pátria. A esse respeito Ghiraldelli Junior (1991, p. 18) ressalta:

Segundo a Educação Física Militarista, as possibilidades de educação popular são limitadas. Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora de -elites condutoras, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física é de -colaboração no processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da -depuração da raça.

O autor citado apresenta o papel da Educação Física que é de garantir a eugenia da raça e o adestramento físico e assegurar naquele momento histórico o processo de industrialização do país. Assim a Educação Física servia como instrumento para a manutenção da força de trabalho, disciplina e se relacionava a ordem moral e cívica. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991)

Entre 1969 e 1979 é observado no Brasil a ascensão do esporte que surge com estratégia do governo com propostas cujos interesses políticos ideológicos eram propagar o regime político vigente, através de uma Educação Física puramente utilitarista e funcionalista. Posteriormente a iniciação esportiva torna-se um dos eixos fundamentais de ensino, buscando-se com isso descobrir e produzir talentos esportivos. Nesta direção, Darido (2003, p. 02) diz:

Nesta época os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país, através do êxito em competições de alto nível. Foi nesse período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e de desenvolvimento.

Nesse momento histórico, o rendimento, a competição, a seleção dos mais habilidosos está presente no contexto da Educação Física dentro do ambiente escolar. Os métodos utilizados eram voltados para treinamento esportivo, desenvolvendo a ideia de professor -

--treinador|| e aluno --atleta|| cujo objetivo era desenvolvimento técnico, mecânico direcionado a competição e a superação individual.

De acordo Ghiraldelli Junior (1991, p.20) além do caráter desportivo –a Educação Física faz parte daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante.|| Isto é, tinha uma função ideológica em que o esporte passa a ser usado como instrumento para neutralizar a consciência das pessoas em relação aos conflitos político-sociais.

Porém, esse modelo de formação de atletas não obteve sucesso, o Brasil não se tornou uma potência olímpica e devido a esses elementos o modelo esportivista de Educação Física passou a ser contestado e muito criticado pelos acadêmicos. Assim, instala-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos teóricos e no próprio discurso da Educação Física. Então a partir da década de 80 é possível observar mudanças nos paradigmas que direcionam a Educação e é nesse momento que ocorre grandes transformações no panorama político social da Educação Física. Assim busca-se romper com discursos de valorização excessiva do desempenho atlético e focar nos processos de socialização e inclusão do indivíduo nas mais diversas culturas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Portanto, a Educação Física que ao longo de sua história priorizou conteúdos gímnicos e esportivos, pautado em um saber fazer mecânico, rígido. Pela primeira vez na história passou a questionar os seus objetivos pedagógicos, os quais deveriam estar direcionados aos saberes da cultura corporal construído pela humanidade e que esses conhecimentos não fossem voltados somente para indivíduos com privilégios em termos físicos e motores.

Em oposição e crítica a essa perspectiva tecnicista, biológica e esportivista que pesquisadores da Educação Física de distintas concepções elaboraram suas propostas pedagógicas, sendo elas: desenvolvimentista, interacionista-constructivista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e parâmetros curriculares nacionais (DARIDO, 2003).

Porém, mesmo nos dias atuais é possível encontrar tendências esportivistas, biológicas e mecânicas sendo reproduzidas na prática pedagógica dos professores de Educação Física, criando estereótipos que ocasionam a segregação e exclusão. Contudo é necessário superar esse modelo conservador que percebe a Educação Física como disciplinadora do corpo, responsável pelo desenvolvimento das habilidades motoras que contribui para a ausência de reflexão crítica da área. Deste modo é importante que os professores de Educação Física busquem propostas fundamentadas em uma teoria que forneça novos sentidos e significados para área. Nesta perspectiva o Coletivo de Autores (1992, p. 29) apresenta a importância da Educação Física enquanto área de conhecimento e ressalta:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade.

Segundo os autores a Educação Física é uma disciplina que trabalha com os elementos da cultura corporal que foram construídos ao longo dos tempos e como tal devem ser transmitidos de geração em geração para que o homem conheça sua história e assim possa compreender a realidade a sua volta e transformá-la. Isso remete aos conceitos da teoria histórico-cultural que considera o desenvolvimento humano como resultado das suas relações com o outro e com o contexto que está inserido, isto é, as habilidades cognitivas e a forma de estruturar o pensamento são resultados dos hábitos sociais e culturais em que o indivíduo se desenvolve. É a partir da história de sociedade que o homem se constitui para formar sua história pessoal determinando sua forma de pensar.

Para isso se faz necessário pensar a Educação Física sob a luz da abordagem histórico-cultural na qual o objetivo é apreender os conhecimentos que compõe a especificidade da cultura corporal, apresentando as diferentes formas e significações que esses elementos foram sendo construídos e vivenciados ao longo da história e articular com os elementos que fazem parte da realidade social e assim buscar desenvolvimento do indivíduo de forma integral. Pois, a concepção de Vigotski está fundamentada no princípio do materialismo histórico dialético que compreende o homem em sua totalidade. Nesta direção Rego (1995, p. 41) enfatiza:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.

A autora apresenta a concepção de Vigotski, na qual as funções superiores ocorrem de forma dinâmica, dialética, a partir da interação do indivíduo com o meio social e cultural e não de forma isolada e fragmentada. Ao pensar nas contribuições da teoria no trabalho do professor de Educação Física é preciso buscar propostas metodológicas críticas e transformadora e tentar romper com essa visão dicotômica de corpo e mente e assim compreender a Educação Física enquanto uma disciplina pedagógica que tem como eixo central desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar, compreender e explicar a realidade que o cerca.

Ao considerar que o indivíduo se desenvolve a partir das interações com o outro e o contexto social é importante que as aulas de Educação Física favoreçam essa mediação, pois –a relação do homem com o mundo e com os outros homens é de fundamental importância

justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem (REGO, 1995, p. 50)

Esse processo de mediação é realizado através do uso de instrumentos e signos que foram sendo construídos ao longo da evolução da espécie humana, o instrumento é o objeto social mediador que regula a relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto o signo age sobre a capacidade cognitiva. A respeito dos processos de mediação Vigotski (1991, p. 20) diz:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criança, com essas formas caracteristicamente humanas de comportamento, produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos.

Conforme o autor citado é por meio da interação social que o homem vai construindo novos significados e olhares para a vida em sociedade. Portanto, o professor de Educação Física tem o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, isto é, tem a responsabilidade de organizar o ambiente educacional promovendo a aquisição dos conceitos científicos.

Nas interações criança-criança e professor-crianças, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação. (MARTINS, 1997 p.119)

Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento passa pela mediação. É por meio das interações, modo de sentir, agir, falar e ser do outro que o indivíduo vai se constituindo no mundo. Para isso o professor deve considerar a zona de desenvolvimento proximal do aluno que faz parte da teoria de Vigotski que é aquilo que a criança é capaz de fazer, mas com auxílio de outra pessoa. Então a partir das interações sociais ocorre o estímulo do processo de desenvolvimento que sem ajuda de outro seria difícil de realizar. Sobre esse conceito Rego (1995, p.74) diz:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal é possível verificar não somente os ciclos já completados como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo e para os processos educacionais, pois permitirá que o professor mapeie os processos de formação do aluno e assim possibilitará montar estratégias

para aqueles ciclos que ainda estão em fase desenvolvimento. Nesse sentido Vioto Filho (2009, p. 692) coloca:

[...] a zona de desenvolvimento potencial, que reforça a importância do trabalho educativo e deve ser compreendida como a possibilidade do sujeito se desenvolver a partir das relações sociais, sobretudo aquelas construídas na escola, sendo que, tais relações, se significativas, podem possibilitar aos indivíduos a apropriação dos elementos da cultura humana – material, corporal e simbólica – e, nesse sentido, garantir a efetivação de um processo educativo humanizador e que garanta condições concretas/sociais para que os indivíduos avancem na construção de maneiras de ser, pensar, sentir e agir cada vez mais humanas, porque construídas na relação com o outro.

Nesta perspectiva de compreender que indivíduo se desenvolve por meio das relações sociais é importante frisar a importância do professor de Educação Física enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem, permitindo ao aluno se apropriar dos elementos da cultura corporal. Porém, é preciso que o professor reconheça as diferenças culturais e motoras que caracterizam cada aluno em uma sala de aula e assim elabore estratégias pedagógicas que permita a interatividade entre os alunos público alvo da educação especial e os demais alunos. Dessa maneira, tanto o aluno público alvo da educação especial quanto os demais alunos ao relacionar com o outro poderá ampliar seu repertório cultural e garantir a efetivação de uma aprendizagem mais humanizadora.

Pensando na Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural busca-se a formação do sujeito histórico, permitindo que os elementos da cultura corporal que é resultado dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade possam ser transmitidos para os alunos e assim possibilitar uma reflexão pedagógica das diferentes representações do homem sobre a expressão corporal e ser identificados como linguagem, instrumento histórico de comunicação, isto é, como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Conforme apresentado no decorrer do texto a Educação Física tinha um caráter biologicista e militar dando ênfase aos alunos que possuíam aptidão física e habilidades enquanto aqueles que não se encaixavam nos requisitos dos padrões de normalidade eram excluídos das aulas. Porém, esse modelo passou a ser questionado surgindo pressupostos metodológicos pautado nos processos de inclusão e socialização cujo objetivo era garantir a participação de todos os alunos, inclusive o deficiente.

Mesmo com as mudanças de paradigmas que ocorreram é possível observar nos dias atuais professores de Educação Física reproduzindo modelos tradicionais que priorizam o rendimento, aptidão física e a técnica dos movimentos e com isso os alunos com deficiência

geralmente são dispensados das aulas ou em muitos casos realizam atividades individuais em detrimento das coletivas. Apesar dos professores possuírem uma tendência otimista em relação à inclusão é possível perceber que alguns fatores podem dificultar esse processo de inclusão como a falta de conhecimento, falta de informação sobre a deficiência do aluno, falta de materiais e de apoio, falta de estrutura entre outros.

Pensar a Educação Física sob a perspectiva da teoria histórica cultural leva a compreender o indivíduo enquanto participante do seu processo histórico. Isso remete à concepção de Soares (1992, p. 27) que diz:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Dessa forma os elementos da cultura corporal são fontes de conhecimento que busca possibilitar ao aluno a visão de historicidade capaz de interferir nos rumos de sua vida pessoal, nas atividades em sociedade e nas possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo e social. Portanto, sua prática não deve contemplar somente alunos aptos, mas todos inclusive o Aluno Público Alvo da Educação Especial que passou a ser vistos com uma população capaz de se desenvolver e no lugar da sua deficiência é possível descobrir as potencialidades.

Um dos conceitos discutidos por Vigotski é a compensação cujo foco é o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência, compreendendo que o aprendizado é um processo histórico social que ocorre pela interação do sujeito com o meio. Nesse sentido Vigotski (1991) considera que o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e que são fundamentais no processo de compensação que ocorre quando se busca caminhos e estratégias de aprendizagem para que o deficiente se desenvolva.

Para isso o professor tem papel fundamental neste processo, pois pode proporcionar condições, através de estratégias de aprendizagem que tornem o ensino significativo para o aluno. Nesse sentido Chicon et al. (2011, p. 190) ressalta:

[...] acreditamos que a Educação Física pode promover a humanização das relações sociais, mas, para isso, o professor deve ter o cuidado para que todos se beneficiem do processo ensino-aprendizagem, independentemente de serem meninos ou meninas, de terem deficiência ou não.

Conforme esse autor o professor de Educação Física deve ter um papel de mediador neste processo de ensino e aprendizagem de modo que garanta a participação de todos os alunos. Dessa forma a educação voltada para o aluno da educação especial deve ter os mesmos objetivos daqueles alunos ditos -normais, porém é preciso buscar caminhos e estratégias diferentes para se alcançar os mesmos objetivos, pois Andrade e Freitas (2016, p. 1172) compreendem que:

[...] o homem é um conjunto de relações sociais, considerado um ser não apenas biológico, mas cultural. O fato de João ser cego não o impede de participar das atividades físicas, pois o biológico não é determinante do desenvolvimento, mas, sim, as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural.

O que se espera é que a deficiência não seja encarada como fator limitador, mas se torne um elemento propulsor de potencialidades, através do qual o meio sócio - cultural conceba a diferença como um fator importante no processo de humanização e que segundo Picollo (2009, s/n) -a deficiência torna-se eficiência na medida em que os objetivos são alcançados pela criação de mecanismos auxiliares e pela transformação do meio social. Dessa forma, o comprometimento do fator biológico existe, porém a forma como as relações sociais estão postas em relação às pessoas com deficiência trazem mais prejuízos ao seu desenvolvimento do que o próprio fator orgânico. (SIERRA e FACCI, 2011)

Trata-se de entender que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem quando planeja e estrutura seus conteúdos de modo que ele crie condições e possibilidades de aprendizagem para tornar o ensino significativo para todos os alunos. Por outro lado pode ocorrer o inverso quando o professor não tem a preocupação de apresentar uma sistematização pedagógica que considere as especificidades de todos os alunos, ocasionando a reprodução de um modelo que prioriza o gesto mecânico e a aptidão física e com isso excluindo aqueles indivíduos que não se enquadram nos padrões sociais de -normalidade.

Alguns autores investigaram práticas pedagógicas inclusivas no contexto das aulas de Educação Física, na qual Chicon et al.(2011) apresenta a prática de ensino realizada por uma professora de Educação Física que tem na turma dois alunos com deficiência, um com baixa visão e outro com síndrome de Down. Nas aulas a professora disponibilizava uma bola para participarem separados dos outros alunos, naturalizando a não participação desses alunos com deficiência nas atividades.

Já Andrade e Freitas (2016) trazem várias situações de práticas e uma delas a professora disponibiliza uma estratégia para que um aluno com deficiência visual participe da

aula. Para isso ela permite que um colega auxilie o aluno público da educação especial (o aluno com deficiência coloca a mão no ombro do colega para participar da corrida).

Na outra situação a professora apresenta aos alunos a bola de handebol e seus diferentes tamanhos. Em seguida, propõe uma atividade para trabalhar habilidades necessárias para se jogar handebol. Ela os orienta sobre tais habilidades, sobre as regras da atividade e objetivo do jogo. Nesses momentos, o aluno com deficiência física participa das explicações, com os demais colegas e parece não ser um motivo de restrição para sua participação na atividade. (ANDRADE E FREITAS, 2016)

É possível verificar três situações de práticas diferentes um dos episódios a professora cria condições e possibilidades para que o aluno com deficiência participe da aula através do auxílio de outro colega, determinando sobre o percurso e orientando a alteração do ritmo da corrida. Isso remete a concepção de Vigotski (1991) que compreende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, então o fator biológico não determina seu desenvolvimento, mas sim as condições concretas que são oferecidas, através do meio sócio-cultural.

No episódio que a professora realiza um diálogo com a turma sobre o handebol, possibilitando que o aluno com deficiência física participe e interaja com a turma e cria espaço para que os alunos relatem suas experiências com a referida modalidade e traz instrumentos para enriquecer sua explicação, isto é, realiza a mediação com palavras e gestos. Nesta direção Vigotski (2010) apresenta a importância de articular os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos que fazem parte da prática social com os conceitos mais elaborados apresentados pela professora e que são valores culturais que são apreendidos através do social.

Para Chicon e Mendes (2011, p.192) isso indica –situações em que professores têm atitudes desfavoráveis e revelam a falta de conscientização/preparo da sociedade de forma geral. A partir destas práticas ressalta-se aquelas que os professores viabilizou condições para participação dos alunos público alvo da educação especial. Nesta perspectiva Chicon e Mendes (2016, p. 1173) ressaltam:

Infere-se que ações pedagógicas que visem à elaboração de conhecimentos escolares por alunos com deficiência são possíveis de ocorrer quando tais alunos são compreendidos pela via das possibilidades socioculturais, e não, somente, pelo olhar biológico, que naturaliza e limita tanto as ações dos professores para ensinarem, como as oportunidades para os alunos aprenderem.

Corroborando com os autores sobre as possibilidades de se desenvolver propostas pedagógicas que considerem as potencialidades e capacidades do público alvo da educação

especial. É preciso que os cursos de formação de professores se organizem a partir de uma teoria que rompa com a dicotomia corpo/mente e possibilite que o futuro professor considere que os caminhos da aprendizagem são feitos pelas possibilidades e não pelas limitações históricas, isto é, o desenvolvimento humano o foco está no social e não no biológico. Dessa forma, o professor deve compreender o aluno PAEE enquanto um sujeito histórico, social, real que possui suas singularidades. (PICOLLO, 2009)

Nesse sentido Vigotski (1987) atribui grandes potencialidades ao , desde que sejam dadas condições ao PAEE para que se aproprie dos conhecimentos construídos pela humanidade. Portanto, faz necessária que os currículos produzidos nos cursos de formação de professores de Educação Física invistam em possibilidades que aproximem os alunos em formação dos sujeitos PAEE. Entende-se que tais ações potencializam o futuro docente, na medida em que os prepare para lidar com o cotidiano escolar, com a heterogeneidade da sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de formação de professores constituam currículos promovedores de uma práxis pedagógica que não perca de vista a compreensão sobre a diversidade e a diferença presente nos cotidianos escolares, como forma de fomentar um olhar multidimensional das relações humanas e seus atravessamentos aos processos de ensino aprendizagem em contextos inclusivos. (SÁ et al. 2017, p. 359)

Conforme os autores as licenciaturas devem viabilizar uma práxis que levem em consideração a heterogeneidade da sala de aula. Para isso o professor de Educação Física deve ter consciência de seu papel enquanto mediador e compreender os sujeitos com os quais estão trabalhando, superando o ensino homogêneo que trata todos os alunos iguais, como se aprendizado fosse igual para todos. No entanto, o que determina o destino do público alvo da educação especial não é seu defeito, mas sim a forma com que a sociedade organiza seus elementos culturais, então é necessário que os processos de mediação se pautem nas diferenças, na qual o professor desenvolverá caminhos pedagógicos para que o Aluno Público Alvo da Educação Especial supere seus limites, pois como ressalta Vigotski (1983) o defeito pode direcionar para a compensação das dificuldades.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, cujo referencial teórico que orienta as discussões está pautado na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1983) e na pesquisa qualitativa. A metodologia de uma pesquisa de acordo com Minayo (2009, p. 14) apresenta:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Conforme a autora citada a metodologia inclui as concepções teóricas e para distinguir a forma como é trabalhado essas teorias se faz necessário o uso de um conjunto de técnicas dispondo de instrumentos claros e coerentes capazes de possibilitar a construção da realidade associado ao potencial do investigador. Com efeito, este capítulo objetiva apresentar os procedimentos éticos, o contexto, os participantes e procedimentos de coleta e discussão dos dados.

3.1 Abordagem histórico-cultural e a pesquisa qualitativa

A pesquisa parte da formulação de um problema que constituirá o estabelecimento do marco teórico para realizar o delineamento da pesquisa, isto é, a escolha dos métodos de investigação. Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Conforme o autor a partir do problema de pesquisa é estabelecida a metodologia que é o estudo dos caminhos a serem percorridos. Nessa perspectiva Minayo (2009, p.46) considera que a metodologia é — “[...] mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.”

Para este estudo o suporte adotado é a abordagem histórico-cultural que tem como principal teórico Vigotski (1991) cuja compreensão parte do princípio de que o conhecimento é historicamente construído e a pessoa está implicada em sua construção. Nesta perspectiva Vigotski (1991, p.46) apresenta o processo de desenvolvimento de uma pesquisa que significa “[...] fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em

movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.¶

O autor compreende que a pesquisa deve partir de uma ação social compartilhada, pois esse enfoque ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação da totalidade, do social e -vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro¶ (FREITAS, 2002, p. 25).

Aliada a abordagem histórico-cultural será utilizada a pesquisa qualitativa que preocupa-se com os aspectos da realidade, focando na compreensão e interpretação das relações sociais. Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Portanto, a pesquisa qualitativa tem esse caráter de se colocar no espaço mais profundo dos fenômenos humanos para entender o modo de agir, pensar, interpretar e nas relações com o mundo e com o outro.

Sendo assim, o processo de condução da investigação qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) reflete uma espécie de diálogo em que o -[...] investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.¶

3.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Os procedimentos para a realização da pesquisa tiveram início com encaminhamento do projeto na Plataforma Brasil no mês de outubro de 2019, sendo aceito para avaliação em 25/10/2019, sob o protocolo nº CAAE: 65337317.2.0000.5083, com parecer consubstanciado do CEP em 11/11/2019, sob o número 3.697.369.

Com o parecer favorável iniciou-se a inserção para coleta de dados nas Instituições selecionadas, mediante o termo de anuência e da autorização para a realização da pesquisa, devidamente assinado pelos coordenadores dos Cursos de Educação Física.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Nesta etapa o pesquisador pode encontrar vários desafios que dificultem ou inviabilize a entrada em campo. A aproximação deve ocorrer de forma gradual e com base nos objetivos preestabelecidos, através de uma relação de respeito, de troca. Ainda vale ressaltar que no

momento do contato do pesquisador com o sujeito é preciso ter cuidado com a problemática de estudo para não realizar posicionamentos em relação ao assunto em questão, mas sim buscar compreender o campo na direção de novas revelações.

O contato do pesquisador com o participante da pesquisa segundo Minayo (2009, p. 56) –não pode se restringir ao uso de técnicas para a obtenção de dados. É importante que o aporte teórico articule com as representações, sentidos que advém do campo de estudo. Nesta direção Minayo (2009, p. 54) ressalta que –partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.¶

Sendo assim, para um bom trabalho de campo é preciso ter programado e definido os instrumentos a serem utilizados na fase exploratória. No caso, do estudo em questão para aproximar dos participantes da pesquisa foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental.

Definidos os participantes da pesquisa iniciamos o protocolo de rotina, no qual foi feito contato com os coordenadores das instituições a serem pesquisadas, solicitando aos responsáveis pelos cursos a autorização para a realização da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de anuência. Foi enviado por e-mail e pessoalmente o projeto de pesquisa e o termo de anuência para cada coordenador responsável.

Após a autorização do termo de anuência foi solicitado o projeto pedagógico dos cursos (PPC), na qual foram analisados as matrizes curriculares e ementários dos componentes curriculares que trate da temática Educação Especial nos cursos de licenciatura da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG. Posteriormente foi elaborado o roteiro de entrevista e no início de março os participantes da pesquisa foram sensibilizados sobre os objetivos do estudo e o termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), após a aceitação para participar da pesquisa iniciamos as entrevistas.

No primeiro momento a coleta de dados seria realizada através da entrevista semi estruturada, porém devido à pandemia (Covid-19) as aulas foram suspensas inviabilizando a realização das entrevistas de forma presencial. Dessa forma foi necessário buscar outros procedimentos que viabilizassem a realização da pesquisa, optou-se por utilizar entrevistas semiestruturada no espaço virtual do aplicativo WhatsApp por meio da gravação em áudio.

Sendo assim, o critério de escolha dos licenciandos participantes da entrevista que inicialmente seria através de um sorteio foi modificado, solicitamos aos coordenadores contatos de alunos dos cursos e o critério de escolha foram aqueles licenciandos do último período de Educação Física e que demonstraram interesse em participar. Já a escolha dos

docentes foram os que trabalham com ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva, na qual foi enviado por e-mail e através do WhatsApp o convite para participar da pesquisa. Mediante os critérios acima citados fizeram parte desta pesquisa três docentes e três licenciandos da UFCAT e dois docentes e três licenciandos da ESEFFEGO/UEG.

À medida que os participantes respondiam ao convite era realizada uma conversa entre pesquisadora e o entrevistado(a) no aplicativo para explicar mais detalhes da pesquisa, realizar o agendamento da entrevista e o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A autorização do TCLE foi feita durante as entrevistas, na qual os participantes realizavam a gravação de áudio no aplicativo WhatsApp indicando a sinalização do aceite através da seguinte frase: -Eu aceito participar da pesquisa. Quando não concordavam diziam a seguinte frase: -Eu não aceito participar da pesquisa.¶

Os horários foram agendados, as entrevistas foram realizadas usando o recurso de mensagens de voz gravada. Foi realizada uma conversa privada da pesquisadora com cada participante. Iniciou-se a entrevista enviando pergunta por pergunta em mensagens de voz gravada, e os participantes responderam às perguntas da mesma forma. Ao enviar uma questão, o participante ouvia a pergunta e, em seguida, respondia via gravação de áudio. Quando se fez necessário, após ouvir as respostas dos participantes, foram feitos questionamento adicionais. Isto é, o tempo de resposta foi imediato (comunicação síncrona), e a duração das entrevistas variou de 54 minutos a 2 horas e 13 minutos. Em casos de imprevistos durante as entrevistas, elas foram interrompidas e retomadas em horário mais adequado ao participante, mas sempre realizada de forma síncrona.

3.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Quadro 2- Identificação dos licenciandos.

UFCAT				ESEFFEGO		
Licenciandos	Gabriela	Flávia	João Vitor	Rafaela	Miguel	Luciano
Período do curso	7º	7º	7º	8º	8º	8º
Idade	32	21	27	24	22	22

Sexo	Feminino	Femini no	Masculi no	Feminino	Masculino	Masculino
Estado civil	Solteira	Solteir a	Solteiro	Solteira	Solteiro	Solteiro
Possui filhos	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Contato com aluno PAEE	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Outra formação no Ensino Superior	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados fornecidos na entrevista, realizado no ano de 2020

De acordo com o quadro e com as informações obtidas por meio das entrevistas participaram da pesquisa seis licenciandos, três alunos da UFCAT, dois do sexo feminino e um masculino e três da ESEFFEGO um do sexo feminino e dois masculino com faixa etária entre 21 a 32 anos, sendo que todos são solteiros, apenas um possui filhos. Com relação aos processos formativos, 5 alunos estão realizando a sua primeira formação, através da licenciatura em Educação Física e um aluno já possui formação em Administração e esta cursando a graduação em Educação Física. No que diz respeito a Educação Especial dos seis alunos entrevistados, dois não tiveram contato com alunos PAEE na Educação Básica isso mostra que mesmo com o número considerável de alunos que tiveram contato é possível perceber que esse acesso vem ocorrendo de forma lenta. No quadro 3 estão descritas as informações de identificação dos docentes.

Quadro 3 -Identificação dos docentes participantes da pesquisa.

Docentes	Idade/ sexo	Formação		Atuação profissional na Educação Básica e Ensino Superior		Disciplinas ministradas no ensino superior
		Graduação	Pós-Graduação	Básico	Superior	
Thais (UFCAT)	50 Anos/F	Geografia e Licenciatura Educação	E: metodologia da educação e reeducação	1 ano e 3 meses	18 anos	Estágio, metodologia de pesquisa

		Física	psicomotora M: Formação de professores-estágio D: Inclusão sócioeducacional			
Márcia (UFCAT)	43 anos/F	Educação Física	E: Pessoa com deficiência M: Analisando os impactos das políticas federais na organização escolar das pessoas com deficiência D: Organização do ensino superior no Brasil e Portugal para Atender os alunos com deficiência	7 anos	16 anos	Estágio curricular obrigatório III e IV, núcleo temática de pesquisa em Educação Física, esportes, metodologia de ensino e pesquisa em Educação Física Adaptada
Eliane (UFCAT)	47 anos /F	Licenciatura em Educação Física	E: não possui M: quietinho, sentado e obedecendo a professora D: tema infância	1 ano	19 anos	Aprendizagem em Educação Física, estágio curriculares obrigatórios III e IV, núcleos temáticos de pesquisa com aprofundamento na área da escola e núcleo livre corpo pilates e sociedade
Izabel (ESEFFEG)	40 anos	Licenciatura em Educação	M: contribuição da psicologia	17 anos	5 anos	Estágio supervisionado

O)	/F	Física/ Psicologia Educação	histórico-cultural na formação de professores D: psicologia histórico-cultural.			obrigatório
Wanderson (ESEFFEG O)	40 anos /M	Educação Física	E: Educação Física Escolar M: psicologia- inclusão e deficiência intelectual D: não possui	6 anos e 6 meses	8 anos	Educação Física e saúde Não

Fonte: elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados fornecidos durante a entrevista no ano de 2020.

Apresentamos alguns elementos referentes à trajetória formativa dos professores participantes da pesquisa por considerá-los relevantes na compreensão do desenvolvimento desse componente formativo. Sobre a formação, observamos que os cinco professores possuem graduação em Licenciatura em Educação Física; desses cinco dois são graduados em outras áreas. A professora Thais, além de graduado em Educação Física, é formado em geografia e a professora Izabel em psicologia. A identificação dos professores participantes da pesquisa nos mostra que eles estão dentro de uma faixa etária que vai de 40 anos aos 50 anos, sendo que todos atuaram na educação básica.

Todos trabalham na educação superior, sendo que o que trabalhou menos tempo foi por 5 anos e o que trabalhou por mais tempo foi 19 anos. É possível observar que nenhum dos professores possui formação específica na área da Educação Especial, mas dos cinco professores quatro em algum momento da sua formação realizou estudos voltados para a essa temática.

3.4 Contexto da pesquisa e construção dos dados

Na pesquisa é importante que o aporte teórico coadune com os procedimentos de coleta de dados adotados e realizados pelo pesquisador, pois segundo Gatti (2007, p. 53) –Um bom martelo e uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas,

também, necessita de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para obtenção de resultados qualitativamente bons.¶

Em relação ao método a autora considera que não pode ser tratado como um passo-a-passo a ser executado ou como uma receita, mas é importante que o pesquisador se debruce na vivência do problema com clareza, pertinência e com capacidade de questionar. Assim, Gatti (2007, p. 55) diz que os [...] os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda sua extensão, pela sua experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa.¶

Portanto, o método não pode ser visto apenas como um conjunto de passos a serem executados de forma mecânica e rígida é preciso entender os processos sociais em profundidade com rigor e seriedade, buscando construir o modo de conhecimento exterior ao sujeito, as vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado, as representações sociais que traduzem o mundo dos significados, a relação com o todo e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Nesta perspectiva Vigotski, (1991, p. 45) coloca:

Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, por exemplo, por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; ao invés disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas.

Dessa maneira, a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo não deve ocorrer somente através das características perceptíveis, mas deve ir muito além, mostrar à essência, as relações, as dinâmicas, causas e tudo que está em volta desse objeto, pois somente as manifestações externas não conseguem traduzir seus verdadeiros princípios.

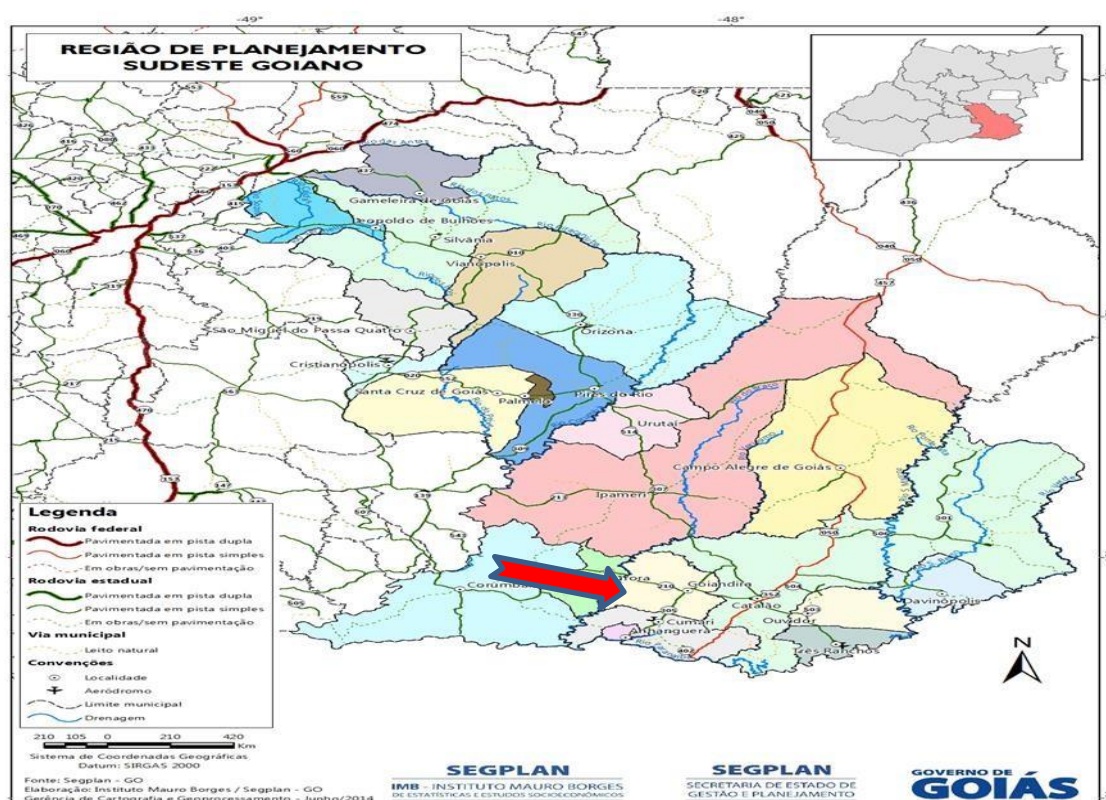
Constituíram o lócus de investigação desta pesquisa duas universidades públicas, localizadas no estado de Goiás, a saber: Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Universidade Estadual de Goiás (ESFFEGO/ Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás-UEG). Os critérios utilizados para a escolha das instituições participantes da pesquisa foi por conveniência. Um dos motivos de escolha da UFCAT foi por ser aluna de mestrado desta instituição e a ESEFFEGO por ser instituição precursora na formação em Educação Física no Estado de Goiás, criada na década de 1970.

As instituições que fazem parte da pesquisa se localizam no estado de Goiás na região Centro-Oeste e possui 246 municípios com uma população estimada em 2019 de 7.018.354. No Brasil, segundo o IBGE, cerca de 45,6 milhões de pessoas possui algum tipo de deficiência, o equivalente a 23,9% da população. Para Goiás, essa mesma projeção aponta

para cerca de 1,6 milhão de goianos com alguma deficiência. Essa deficiência pode ser visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Ainda segundo IBGE (pelo Censo de 2010), a deficiência mais comum no país é a visual, seguida da motora, depois a auditiva e a deficiência mental.

A UFG/RC está localizada na cidade de Catalão que é um município brasileiro do estado de Goiás. Sua população segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2016, é de 100 590 habitantes e seu PIB recenseado em 2008 é de mais de 4,348 bilhões de reais e o coloca como a terceira maior economia de Goiás naquele ano. Possui área de aproximadamente 3778 km². Culturalmente o município também renasce, com a valorização, por parte da mídia, das Congadas, a reforma de patrimônios históricos, como a Igreja de São João, a construção de museus, bibliotecas e de um centro cultural. No campo da educação, o município, que fora o primeiro do interior a contar com uma escola regular e o primeiro do Estado a ter uma escola pública, torna-se na década de 1980 o primeiro do interior a contar com um campus da Universidade Federal de Goiás. (CATALÃO, 2020)

Imagem1-Mapa Região Sudeste Goiano (estrada de ferro)



Fonte: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/regioes-de-planejamento/sudeste.jpg>

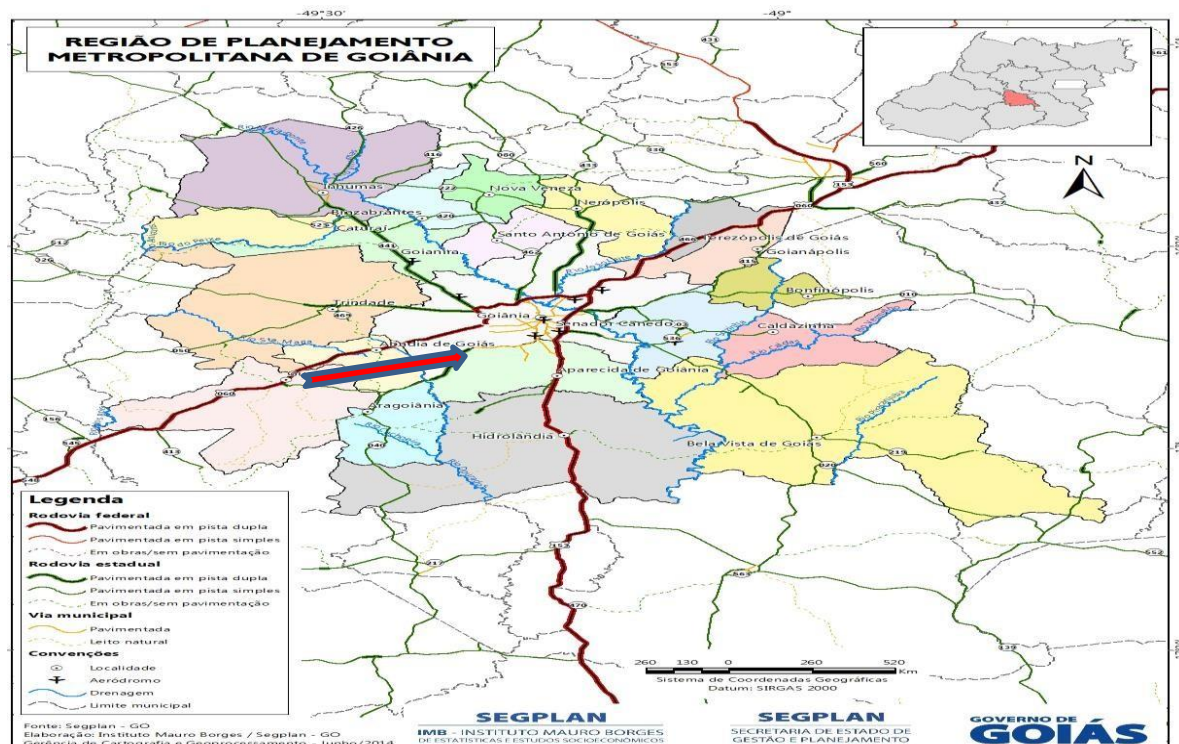
A outra instituição que foram coletados os dados do estudo é a ESEFFEGO/UEG, localiza-se na cidade de Goiânia que é um município brasileiro, capital do estado de Goiás.

Com uma área de aproximadamente 739 km². É a segunda cidade mais populosa do Centro-Oeste. É um importante polo econômico da região, considerada um centro estratégico para áreas como indústria, medicina, moda e agricultura. Contudo, tem enfrentado desafios, entre eles a desigualdade social, crescentes problemas de trânsito, índices de crime elevados e o clima seco, resultado da poluição e por se localizar no cerrado brasileiro.

De acordo com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 1 495 705 habitantes em 2018. É a sexta maior cidade do Brasil em tamanho, com 256,8 quilômetros quadrados de área urbana e o décimo município mais populoso do Brasil. Em 2016, a Região Metropolitana de Goiânia possuía 2 458 504 habitantes, sendo a 13^a região metropolitana mais populosa do país. (GOIÂNIA-GO, 2020)

É nesta macro realidade que se situa a UEG/ESEFFEGO que foi criada pela Lei N. 4.193 de 22 de outubro de 1962, pelo então governador do Estado de Goiás, Mauro Borges Teixeira, com o nome de Escola Superior de Educação Física de Goiás, ESEFEGO. De início ofertou apenas o curso de Educação Física, que teve como objetivo formar professores licenciados em Educação Física para atender a demanda da área na época. No ano seguinte, pela Lei Estadual nº 4.640, de 8 de outubro de 1963, a instituição se tornou Escola Superior de Educação Física de Goiás, uma entidade autárquica, jurisdicionada à Secretaria da Educação e Cultura. No ano de 1999, a instituição passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás – UEG, se tornando Unidade Universitária de Goiânia.

Imagem 2 Mapa região metropolitana-de-Goiânia



Fonte: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/mapas/regioes-deplanejamento/metropolitana.jpg>

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Goiânia é considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujo valor é 0,832, o segundo maior de todo estado de Goiás (em 242 municípios); terceiro de toda Região Centro-Oeste do Brasil (em 446) e o 111º de todo Brasil (em 5 507). Considerando apenas a educação, o valor do índice é de 0,933 (classificado como muito elevado), enquanto o do Brasil é 0,849. (GOIÂNIA-GO, 2020)

A exposição feita aqui visa situar o contexto que se encontra os Cursos de Educação Física que foram foco de investigação neste estudo, buscando apresentar as características das regiões que se localiza o objeto a ser estudado, as questões econômicas, sociais, culturais bem como mostrar alguns dados do estado de Goiás em relação aos aspectos educacionais especificamente a formação de professores na área da Educação Física com vista atuação junto a população PAEE.

3.4.1 Entrevista semiestruturada

Optou-se por realizar a entrevista semiestruturada, pois segundo Manzini (2004, p. 02) “[...] este tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. Isto é, este tipo de entrevista

permite ao pesquisador recolher informações de maneira não rígida, adaptando-se as questões conforme a necessidade e enriquecendo-se com isso as informações coletadas.

Sendo assim esse instrumento de coleta de dados não segue um roteiro engessado, traz questões pré-definidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Em se tratando da entrevista semiestruturada Manzini (2004) se refere ao planejamento da coleta de informações apresentando alguns aspectos que devem ser considerados para a sua realização como o planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a elaboração de roteiros, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem.

3.4.2 Análise de documental

Além das entrevistas semiestruturadas buscou-se, também, subsídios por meio do processo de discussão documental em que será realizada a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) disponibilizado pelas instituições de Ensino Superior com o objetivo de conhecer a organização curricular, verificando se há alguma disciplina específica que trate da educação especial e se nas ementas das demais disciplinas pedagógicas a temática é contemplada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental é caracterizada como importante técnica na pesquisa qualitativa seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A técnica documental propõe-se extrair e resgatar informações, possibilitando ampliar o entendimento dos fenômenos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. A esse respeito Cellard (2008, p. 299) aponta que:

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.

Segundo o autor a análise documental busca verificar informações a partir de uma determinada conjuntura em que se criam suposições, argumentos de interesse. Outra justificativa importante para o uso de documentos em pesquisa é que ele pode permitir agregar a dimensão de tempo e compreender os fenômenos sociais. Lüdke e André (1986, p. 39) ressalta:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não é apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Dessa forma o documento é uma construção social seja por pessoas, instituições e organizações que exterioriza sua cultura, valores e ideias. Portanto, a análise de documentos pode possibilitar uma riqueza de informações de um determinado contexto específico e permitir que o investigador descubra e retire informações que podem respaldar a pesquisa.

Nesse aspecto esta técnica será utilizada para analisar o Projeto Pedagógico de Curso das instituições públicas a serem pesquisadas (UFG/RC e ESEFFEGO/UEG), na qual o PPC deve contemplar a grade curricular contendo as informações sobre as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação, como por exemplo, código da disciplina, título, carga horária, número de créditos, entre outras. O conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orienta a prática pedagógica do curso, os objetivos, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o desenvolvimento do curso e as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002).

3.4.3 Discussão dos Dados

No que se refere à análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo como ferramenta para a interpretação dos dados coletados que segundo Bardin (1977, p. 31) –é um conjunto de técnicas de análise das comunicaçõesl. Dessa forma a análise de conteúdo constitui uma metodologia de análise de dados usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.

Portanto, para entender os significados de um texto é preciso levar o contexto em consideração, o conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. Nesse sentido Bardin (1977, p. 42) designa o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2009) classifica a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise que consiste em organizar as informações, formular hipóteses, objetivos e construir indicadores para fundamentar a interpretação. No caso da seguinte pesquisa a pré-análise foi feita a partir das respostas transcritas dos docentes e licenciandos, além da leitura do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

A outra etapa de exploração do material é a classificação das unidades em categorias que pode ser tema, frase e palavra. Dessa forma as categorias serão elencadas conforme os objetivos da pesquisa e os elementos semelhantes encontradas nas respostas dos participantes das entrevistas e dos documentos (PPC). E por último a interpretação dos dados categorizados na etapa anterior. Nessa fase as informações coletadas dos documentos (PPC) e das respostas dos participantes serão interpretadas conforme os objetivos previstos na pesquisa.

Além disso, uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. Assim, podemos concluir que a análise de conteúdo é uma leitura –profunda, determinada pelas condições oferecidas objetivando a descoberta das relações existentes entre o conteúdo analisado e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

Nesse sentido, elencamos duas categorias a partir dos eixos trabalhados na pesquisa e, posteriormente, elaboramos subcategorias que surgiram após as leituras e análise dos dados.

Quadro 5- Categorias e subcategorias levantadas através da análise de conteúdo do PPC e das entrevistas semiestruturada.

Categoria	Subcategoria
Concepções da formação inicial a partir dos documentos (PPC) e das narrativas dos licenciandos e docentes.	Concepção de formação inicial dos PPCs
	Narrativas dos licenciandos e docentes sobre formação inicial
	Práticas pedagógicas e a formação inicial: o estágio e as atividades extracurriculares
A formação dos formadores: atuação e práticas pedagógicas.	Formação e experiências profissionais dos professores formadores na área da Educação Especial
	Narrativas dos professores formadores sobre Educação Especial
	Atuação e práticas pedagógicas a partir das narrativas dos professores formadores

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Os próximos dois capítulos serão apresentados à análise interpretativa dos dados construídos durante a pesquisa a partir das categorias e subcategorias já mencionadas.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS (PPC) E DAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS E DOCENTES

O presente capítulo, apresenta as análises dos dados obtidos por meio de estudo documental (PPC) dos cursos de Educação Física UFCAT e ESEFFEGO/UEG e das entrevistas semiestruturadas com licenciandos e docentes dos respectivos cursos. No primeiro tópico descrever e analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação em licenciatura em Educação Física UFCAT e da ESEFEGO/UEG, buscando identificar, no documento, o entendimento que os cursos apresentam acerca da Educação Especial e os direcionamentos apresentados para a formação de profissionais para atuarem com aluno PAEE. Para isso, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso, a Matriz Curricular e o Ementário Bibliográfico. No segundo tópico são apresentados e discutidos os dados obtidos na entrevista semiestruturada, com a finalidade de identificar as concepções dos licenciandos e docentes sobre a Educação Especial.

4.1 Concepção da formação inicial dos PPCs

A década de 1990 pode ser destacada como um marco para a fundamentação da Educação Inclusiva, sendo permeado por acontecimentos relevantes, esse movimento se estabelece por meio de reformas educacionais e documentos que nortearam as principais políticas públicas dentre as quais destaca a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo era garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.

Assim, cresce o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas escolas comuns. A chegada da inclusão impulsiona a demanda de formação de professores na perspectiva inclusiva. Isso se confirma através de documentos legais, na qual a LDB apresenta uma parte destinada aos profissionais da educação em que prevê, especificamente no Art. 61º, parágrafo único, incisos I, II e III os fundamentos que devem orientar a formação desses profissionais:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

O documento acima referido aponta para a necessidade de uma formação de professores na perspectiva da Educação Especial, incumbindo as universidades à discussão desta temática em seus cursos de licenciatura. Outro documento relevante foi o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 em seu art. 3º regulamenta a obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de professores e dispõe:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

Por fim, cumpre-se mencionar os artigos 27 e 28, da Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015), que tratam sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, através de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com a inclusão de conteúdos curriculares, em cursos de nível superior. Em relação aos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, o Art. 13 dispõe:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Dentro desse contexto de normativas legais dirigidas a Educação Especial, buscou-se analisar os PPCs dos cursos de Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG e identificar as legislações, a oferta de disciplinas e temas voltados a Educação Especial, a fim de compreender como os cursos tem preparado os futuros professores para atuarem com aluno PAEE.

Ao analisar o PPC da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG foi possível identificar alguns aspectos relacionados à Educação Especial. Os dois cursos possuem a disciplina de Língua Brasileira de Sinais em comum, porém apenas a UFCAT menciona o Decreto na fundamentação teórica do PPC. Além disso, os cursos dispõem de disciplinas específicas referentes à Educação Especial. A UFCAT fundamenta-se nos seguintes documentos legais: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras aos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia e a Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

No que se refere à matriz curricular da UFCAT foi possível identificar a disciplina de Educação Física Adaptada que surgiu oficialmente nos cursos de graduação em Educação Física através da Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação. Segundo o PPC, é objetivo do curso investir na formação docente para o trabalho com a diversidade cultural e a diferença, incluindo-se a lida com pessoas com deficiências e a acessibilidade (física e cognitiva).

No que diz respeito a serviços e recursos para garantir a permanência e a participação do PAEE, a UFCAT conta com Núcleo Regional de Acessibilidade cujo objetivo é eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e de informação que restrinjam o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico, social e profissional da comunidade universitária (discentes e servidores) PAEE (Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação).

Em contrapartida o PPC do curso de Educação Física da ESEFFEGO/UEG não apresenta as bases legais referentes à Educação Especial, porém é possível observar na grade curricular duas disciplinas do núcleo comum a Língua Brasileira de Sinais Libras, Diversidade, Cidadania e Direitos e duas do núcleo específico que é diversidade humana I e estágio supervisionado III. O curso possui o NEPECCO-Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Cultura Corporal, na qual uma das áreas de concentração tem como foco diversas práticas corporais que atendam os campos das pessoas com deficiência, nos espaços escolares e não escolares.

No que se refere à acessibilidade o Campus não é capaz de atender pessoas com deficiência física como cadeirantes em alguns espaços como salas de aula, quadras, banheiros, secretaria e coordenações. Porém, o PPC prevê a oferta de serviços do NAASLU – Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites com o objetivo de atender aos estudantes com

deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e os estudantes em tratamento de saúde ou convalescença em caráter excepcional que demandem de recursos de acessibilidade temporários.

Ao analisar a ementa do curso de Educação Física da UFCAT é possível observar que além das disciplinas específicas que trabalham com a temática também é ofertado essas discussões, através de um eixo temático relacionado à Educação Especial que transversa os conteúdos de algumas disciplinas, conforme previsto na Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015).

Esses dados se confirmam em estudos realizados por Borges et al. (2018), os quais analisaram 12 cursos de licenciatura da RC/UFG e identificaram avanços no curso de Educação Física que apresenta além das disciplinas específicas um eixo temático relacionado a Educação Especial e inclusão que perpassa algumas disciplinas. Os aspectos acima citados corroboram com a sugestão recorrente na literatura que diz:

[...] apenas a inserção isolada de uma disciplina não é suficiente para preparar professores para a educação inclusiva por que apenas o acréscimo de uma disciplina sobre a Educação Especial não mudaria substancialmente a condição teórico-prática dos professores para a atuação em salas de aula inclusivas. (NOZI ; VITALIANO, 2013, p.2639)

Conforme as autoras o tema de inclusão deve perpassar por todas as disciplinas que compõem a grade curricular do curso e não concentrar toda a discussão em uma disciplina específica. Em relação à presença de um eixo de formação que atravessa a matriz curricular e incorpora conteúdos relacionados à Educação Especial foi possível identificar no curso de Educação Física da UFCAT as seguintes disciplinas: Metodologia de ensino e pesquisa em Ginástica Escolar I, Metodologia de ensino e pesquisa em Atletismo I, Políticas Educacionais, Metodologia de ensino e pesquisa em Atletismo II, Metodologia de ensino e pesquisa em Ginástica Escolar II, Oficina Experimental I, Metodologia de ensino e pesquisa em Práticas Aquáticas I, Metodologia de ensino e pesquisa em Jogos e Brincadeira, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol, Metodologia de ensino e pesquisa em Futebol I, Aprendizagem em Educação Física, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol, Metodologia de ensino e pesquisa em Futebol II, Estágio Curricular Obrigatório I, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Lutas, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol, Introdução aos Estudos do Lazer, Pesquisa e Educação Física e Escola, Pesquisa Educação Física Lazer e Educação, Pesquisa em Educação Física e Esporte, Estágio Obrigatório III, Estágio Obrigatório IV e Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil.

Ao analisar a bibliografia básica das disciplinas apenas sete indicam autores que realizam discussões que atendem essa temática como: Baptist (2009); Carmo (1994); Gorgatti (2008); Castro (2005); Ferreira (2007); Rodrigues (2006); Teixeira (2008); Winick (2004); Padilha (2007); Luria (2005); Rego (2002); Lataille (1992); Greguol (2010); Araujo (2008).

A disciplina de Psicologia da Educação II não aborda conteúdos referentes à temática, porém traz autores importantes como Vigotski que versa sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de pessoas com deficiência. Ao analisar a matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física da ESEFFEGO/UEG somente as disciplinas específicas da Educação Especial e a disciplina diversidade, cidadania e direitos abordam conteúdos voltadas para atender a temática, as demais disciplinas não abordam essas questões, sendo assim não tem garantido a legislação 13.146/15 (BRASIL, 2015) que indica que os cursos de formação de professores deverão desenvolver nos currículos conteúdos específicos referentes à Educação Especial.

A disciplina diversidade, cidadania e direitos realiza discussões referentes às diferenças de forma abrangente e apresenta na bibliografia autores importantes como Mantoan que discute a inclusão escolar. Nas disciplinas específicas da Educação Especial encontrou-se os seguintes autores: FELIPE (2001); MAZZOTTA (1988); PIMENTA (2008); MANTOAN (2015); BIANCHET (1988); FONSECA (1995); MANTOAN (1997); ROSADAS (1991); SASSAKI (1997); GREGUOL (2013).

Além disso, foi possível observar que o PPC dos cursos de Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG dialogam com outras áreas do conhecimento. Na UFCAT identificou-se disciplinas como Fundamentos filosóficos e sócio históricos da Educação, Fundamentos filosóficos e sócio históricos da Educação Física, Psicologia da Educação e a Antropologia do Corpo. Já a ESEFFEGO apresenta a disciplina Filosofia e Corporalidade Humana, Psicologia do Desenvolvimento Humano aplicada à Educação Física, Estudos de Antropologia aplicados à Educação Física, Estudos sobre Sociologia aplicados à Educação Física, História da Educação Física.

A inserção destas disciplinas pode contribuir para mudanças na concepção, nos conceitos da área que antes era marcado por um caráter puramente biologicista pautado na técnica e no rendimento. Portanto, é possível perceber que a formação em Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG tem se preocupado com a construção da formação integral do indivíduo, ampliando a abordagem referente aos temas da área. A partir de um estudo desenvolvido por Junior (2017, p. 1976), evidenciou-se que a inserção de disciplinas das

ciências sociais e humanas contribuiu para formação do professor de Educação Física, na qual foi possível compreender que:

Na medida em que passo a entender e a pensar as diversas relações, passo a pensar de forma complexa, fazendo as múltiplas relações, articulações e complementações necessárias para compreender a realidade que orientam e condicionam nosso agir sobre o mundo. A partir desse momento, o meu pensar esclarece o verdadeiro conteúdo das concepções que antes eram manifestadas de forma fragmentada. Assim, não é exagero dizer que estas disciplinas proporcionam uma formação ampliada dentro da Educação Física.

Outro aspecto analisado nos cursos de Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG foram às características das disciplinas que trabalham na perspectiva inclusiva. O quadro a seguir apresenta os dados referentes ao período, carga horária, natureza, ementa, e a bibliografia das disciplinas voltadas a Educação Especial.

Quadro 6-Disciplinas voltadas especificamente para a temática da Educação Especial.

Instituição	Disciplina	Período	CH	Natureza	Núcleo
UFCAT	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	7º	80	Obrigatória	Núcleo Comum
UFCAT	Língua Brasileira de Sinais- Libras	2º	64	Obrigatória	Núcleo Comum
ESEFFEGO	Educação Física e Diversidade Humana I	6º	60	Obrigatória	Núcleo específico
ESEFFEGO	Língua Brasileira de Sinais- Libras	2º	60	Obrigatória	Núcleo de modalidade

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir dos dados dos PPC dos cursos pesquisados.

O curso de Educação Física da UFCAT possui a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada que é ofertada no 7º período com carga horária de 80h, seu conteúdo é voltado para o PAEE e apresenta os aspectos teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da Educação Física.

Enquanto a disciplina diversidade humana I da ESEFFEGO é ofertada no 6º período com uma carga horária de 60h, desse total 45 é teórica e 15 é prática e o conteúdo é voltado para pessoas com necessidades especiais, abrangendo um público maior, ou seja, não se dirige apenas as pessoas com deficiência. É importante salientar que a matriz curricular do curso da ESEFFEGO/UEG traz a carga horária teórica e prática das disciplinas, porém ao analisar as

demais disciplinas específicas voltadas a Educação Especial nenhuma vem apresentando a carga horária teórica e prática.

É possível observar que os cursos atendem ao decreto 5.626/2005 garantindo a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores. Porém, constatou-se que a carga horária e os conteúdos programáticos são diferentes. O decreto garante apenas a obrigatoriedade da disciplina de libras, os objetivos e a carga horária ficam sob a responsabilidade das instituições superiores.

Isso pode ser observado na matriz curricular das instituições pesquisadas, na qual foi possível identificar a existência de conteúdos distintos na disciplina de Libras. O curso de Educação Física da UFCAT concentra nas questões específicas da língua e o curso de Educação Física da ESEFFEGO amplia para as questões relacionadas à história da Educação Especial, indicando em sua bibliografia importantes autores como Mazzotta que realiza discussões referentes a temática.

A carga horária das instituições são diferentes a UFCAT é 64H maior que a da ESEFFEGO/UEG que é de 60H. Alguns estudos têm apontado que a carga horária para aprendizado da Libras tem se mostrado insuficiente. A esse respeito Lachinski et al.(2018, p. 5) ressalta que — a falta de diretrizes com relação à carga horária e à organização da disciplina de Libras, segundo um estudo(5), é preocupante e, além disso, aprender a língua de sinais de forma inadequada pode resultar em conhecimento equivocado da disciplina, dos surdos e da surdez.¶

Ainda nesta perspectiva Adams (2017) realizou um estudo em duas instituições de ensino superior do Estado de Goiás, na qual foi analisado 6 cursos de ciências da natureza e o estudo apontou que a disciplina de libras é superficial, pois a carga horária das disciplinas em geral não ultrapassava 64 horas e ocorre em um semestre, o que leva a problematizar se a aquisição de uma língua requer muito mais tempo do que um semestre.

Além disso, foi possível identificar que o PPC dos cursos disponibilizam estágios obrigatórios com intuito de oportunizar aos licenciandos uma formação que permita vivenciar o atendimento ao aluno PAEE. O quadro abaixo indica o período, a carga horária, o núcleo e o objetivo dos estágios.

Quadro 7- Ementa das disciplinas de estágio da UFCAT e ESEFFEGO/UEG

EMENTA DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DA UFCAT				
Disciplina	Período	CH	Núcleo	Ementa

Estágio Curricular Obrigatório I	5º	100	Núcleo específico	Identificação e análise das teorias da didática e da organização do trabalho pedagógico, estudo investigativo de problemáticas significativas da organização geral da escola e da educação física, em especial, planejamento, gestão, projeto político-pedagógico e currículo em estabelecimentos de educação básica da rede pública de ensino. Políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais da educação e Educação Física e os eixos temáticos (transversais) do gênero e sexualidade, das relações étnico-raciais, da inclusão, da deficiência, dos direitos humanos e das políticas de educação ambiental. Construção do projeto de intervenção perpassado pelas teorias pedagógicas e eixos curriculares a ser concretizado no Estágio II.
Estágio Curricular Obrigatório II	6º	100	Núcleo específico	Implementação do projeto de intervenção construído no Estágio I nas escolas campo da rede pública de ensino, especificamente no ensino fundamental e médio.
Estágio Curricular Obrigatório III	7º	100	Núcleo específico	Estudo de proposições para o ensino da educação física reconhecendo suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em diversos ambientes educacionais. Planejamento e construção de propostas de ensino de Educação Física a ser implantadas em escolas da rede pública de ensino, especificamente na educação infantil, educação especial e inclusiva.
Estágio Curricular Obrigatório IV	8º	100	Núcleo específico	Estudo de proposições para o ensino da educação física reconhecendo suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em diversos ambientes educacionais. Planejamento e construção de propostas de ensino de educação física a ser implantadas em escolas da rede pública de ensino, especificamente na educação infantil, educação especial e inclusiva. Estabelecimento de nexos entre as experiências de Estágio desenvolvidas durante o curso.

EMENTA DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DA ESEFFEGO

Disciplina	Período	CH	Núcleo	Ementa
Estágio supervisionado I	5º	180	Núcleo específico	Bases teóricas da Educação Física escolar; Compreensão crítica da escola como espaço formal de Educação e formação humana; Concepções de infância e educação infantil; Estudo da escola como organização social; prática pedagógica na educação infantil.
Estágio supervisionado II	6º	180		Compreensão crítica da organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física, com ênfase no planejamento e no trato do conhecimento da Educação Física para práticas pedagógicas no ensino fundamental e ensino médio.
Estágio supervisionado III	7º	180	Núcleo específico	Compreender as teorias pedagógicas que constituem a Educação Física e o impacto nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Especial (EE), na Educação Inclusiva (EI) e outros agrupamentos da Educação Básica (EB).

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir dos dados do PPC dos cursos pesquisados.

Em relação à disciplina de estágio, as duas instituições seguem as normas do parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002) que normatiza a carga horária mínima de 400 horas para o estágio curricular obrigatório. A UFCAT possui 4 estágios, na qual três abordam as

modalidades de Educação Especial e Inclusão e são realizados no 5º, 7º e 8º período. Já ESEFFEGO possui três estágios, na qual o estágio I aborda a modalidade Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo realizado no 7º período.

Por meio da análise dos dados do PPC dos cursos de Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO/UEG foi possível observar avanços nas discussões e nos estudos dessa área de conhecimento nos cursos de Educação Física, pois estes cursos atendem ao decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 garantindo a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores. Além de contemplar a temática da Educação Especial no ensino, pesquisa, estágios e grupos de estudo.

Porém, identificou-se nestes documentos que o curso de Educação Física da UFCAT garante uma carga horária maior para a realização desta temática tanto nas disciplinas específicas quanto nos estágios, outro aspecto relevante é em relação às disciplinas que não são específicas da Educação Especial, na qual o curso de Educação Física da UFCAT em conformidade com a Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015) garante a inclusão de conteúdos em seu currículo. Assim no próximo tópico apresenta-se narrativas de docentes e licenciandos dos cursos de como são concebidas / percebidas a materialização do que esta previsto nos documentos, analisando a formação dos licenciandos e docentes de forma a identificar se esta formação vem sendo garantida.

4.2 Narrativas dos licenciandos e docentes sobre a formação inicial

A legislação vigente é explícita, quanto à garantia de acesso a todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Contudo, não é o bastante, pois o perfil das escolas se alterou e hoje temos uma escola heterogênea e para atender às exigências dessa sociedade que se apresenta hoje, a educação também deve assumir uma nova postura. A esse respeito Mendes (2015, p. 31) ressalta:

Mesmo que a expansão do ensino garanta o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferentes. O fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade.

Então, para possibilitar que o aluno PAEE tenha condições efetivas de aprendizagem, bem como, assegurado o desenvolvimento de suas potencialidades os professores precisam

estar preparados para lidar com as especificidades/potencialidades desses alunos, assegurando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é importante que os cursos de formação de professores garantam discussões referentes à Educação Especial uma vez que pode auxiliar os futuros docentes na compreensão de seus alunos. Sendo assim, buscou-se cruzar os dados do PPC dos cursos com os dados coletados dos licenciandos e professores para compreender como tem se dado a formação dos professores de Educação Física para o trabalho com aluno PAEE.

Ao perguntar aos licenciandos e professores se os cursos de Educação Física possui a disciplina de Libras, todos confirmam a oferta da disciplina. A esse respeito os professores dizem:

Excerto 1: [...] nosso curso a libras é obrigatório tem quase certeza disso também ela não tá como disciplina de núcleo livre embora eu sei que tem cursos que é ela tá com núcleo livre para nós não. (Professora Thais-UFCAT)

Excerto 2: [...] tem a disciplina de libras que essa também é outra agora já é obrigatória nesse currículo novo que é quando começou a ficar obrigatório. (Professora Márcia-UFCAT)

Excerto 3: A outra é a disciplina de libras que além dos aspectos relacionados ao ensino da linguagem faz uma reflexão teórica sobre as questões aí que se referem a população com deficiência auditiva [...] (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Os dois cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados ofertam a disciplina em sua matriz curricular, de forma obrigatória. Desse modo os cursos estão cumprindo com a legislação. Com relação à oferta da disciplina em cursos de graduação, Giroto et al. (2016), realizou um estudo investigando a inserção da Libras nas grades curriculares de 46 cursos de uma IES pública do estado de São Paulo, apenas quatro atendem a legislação, três a disponibilizam como obrigatória e um curso a mantém como optativa.

Nessa mesma perspectiva de pesquisa, Lousada (2017) realizou um levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física das instituições públicas do estado de São Paulo, verificando a oferta da disciplina Libras em quatro cursos, enquanto dois não apresentavam tal disciplina em suas matrizes curriculares.

Assim, é possível observar que, embora haja inúmeras orientações na legislação, as pesquisas revelam que as instituições de ensino superior não têm atendido às recomendações legais. Diante disso, percebe-se grandes avanços dos cursos de licenciatura em Educação Física da UFCAT e da ESEFFEGO em relação ao compromisso com a formação de professores, pois apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de Libras de natureza obrigatória atendendo ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 em seu

art. 3º que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina. Em relação ao período que disciplina é ofertada um licenciando da UFCAT e um da ESEFFEGO cita:

Excerto 4: Não me lembro ao certo qual foi o carga horária dessa disciplina, mas me lembro que foi o segundo período [...] (Licenciando João Vitor-UFCAT)

Excerto 5: Minha queixa é que a disciplina foi ofertada no segundo período da graduação agora a gente tá no oitavo eu praticamente lembro muita pouca coisa eu acho que a disciplina seria mais bem aproveitada se ela fosse ao final da graduação [...] (Licenciando Miguel-ESSEFFEGO)

A partir da fala dos licenciandos as duas instituições ofertam a disciplina de Libras no segundo período conforme previsto nos PPCs, porém o licenciando Miguel descreve sua insatisfação com o período que foi ofertado a disciplina. Além do período de realização da disciplina os seis licenciandos entrevistados apontam a carga horária como fator principal das dificuldades para ensinar de forma efetiva a disciplina de Libras, destacando ser insuficiente para preparar o acadêmico que, futuramente, irá trabalhar com surdos no contexto escolar inclusivo. A esse respeito dois licenciandos relatam:

Excerto 6: Acredito que a disciplina passou muito rápida, foi uma disciplina que a gente fez apenas em um período no segundo período no caso, acredito eu que teria que ter mais tempo para trabalhar e tentar assimilar mesmo essa linguagem, esse novo alfabeto, essas novas palavras. (Licenciando João Vitor-UFCAT)

Excerto 7: [...] eu acredito que em 6 meses duas aulas semanais com pouca prática acho que não nos torna pessoas com o conhecimento prático da língua brasileira de sinais. (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

Nesse sentido, Martins (2008, p.203) coloca –os perigos de transformarmos a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove, por si, o acesso à inclusão – seríamos assim traídos, pois de fato não é esse o intuito.¶ Portanto, a fala dos licenciandos evidencia ser necessário ter um tempo maior para a realização destas discussões e assim aprofundar em conhecimentos para trabalhar com esse público. Ao perguntar sobre a metodologia trabalhada na disciplina de Libras dois licenciandos da ESEFFEGO/UEG e três da UFCAT dizem:

Excerto 8: Sim eu tive a disciplina de libras era 72 horas a carga horária e a professora ela era muito didática ela trazia sempre modos da gente decorar mais fácil os movimentos os gestos [...] (Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Excerto 9: Nós tínhamos uma apostila ela ensinava os sinais e nós tínhamos que a cada aula apresentar algum textinho em libras para sala toda. (Licencianda-Rafaela-ESEFFEGO)

Excerto 10: [...] mas as aulas foram muito boas eu lembro que a gente encenou conversações, os tipos de sinais, lembro de música, a gente interpretou muita música, mas eu não lembro muito coisa. (Licencianda Gabriela-UFCAT)

É possível perceber na fala dos licenciandos que a disciplina de Libras é trabalhada com foco na aprendizagem dos sinais. No entanto, os dados levantados nos PPCs divergem dos dados apresentados pelos licenciandos, pois nos documentos o ensino da Libras não se limita ao aprendizado do vocabulário isso pode ser observado na ementa do curso da ESEFFEGO/UEG que perpassa por questões como a História da Educação Especial, Legislação, Filosofias educacionais de atendimentos aos surdos, Cultura surda, Aquisição das LIBRAS.

Já o curso da UFCAT apresenta Introdução às práticas de compreensão e produção em Libras através do uso de estruturas e funções comunicativas elementares, concepções sobre a Língua de Sinais, o surdo e a sociedade, conversação e interpretação. Nessa perspectiva Martins (2008, p.195) salienta que não se pode tornar –superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade|

Lemos e Chaves (2012) realizaram um estudo de análise comparativa de ementas e dos conteúdos de disciplinas de Libras ministradas em seis Instituições de Ensino Superior, localizadas em quatro regiões brasileiras. Em suas análises eles perceberam que tanto as ementas quanto os conteúdos é nítida a separação entre conteúdos práticos – focados na aprendizagem de vocabulário em Libras - e teóricos. Assim os autores evidenciam a necessidade de um ensino de libras mais contextualizado e verificou algumas tentativas de uma IES em introduzir conteúdos que não se limite apenas ao ensino dos sinais.

Considerando que o objetivo da disciplina não deve se restringir ao ensino de libras Almeida e Vitaliano (2012, p. 13) ressalta que — [...] é inegável o papel da disciplina de formar professores regentes que conheçam a surdez e suas especificidades, que envolvem questões lingüísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas, além de conhecimentos básicos da língua [...]||

Sendo assim, se faz necessário que o futuro professor saiba da importância da disciplina Libras na constituição do espaço social e principalmente no processo de escolarização da pessoa surda, ultrapassando o domínio do vocabulário, oportunizando os futuros professores de apropriarem de conhecimentos a respeito dos surdos, que são fundamentais para o respeito às suas singularidades lingüísticas.

Ao perguntar aos licenciandos e docentes se o curso possui disciplinas específicas que abordam conteúdo referente aos alunos PAEE, os licenciandos confirmam a oferta destas disciplinas conforme previsto nos documentos dos PPCs da UFCAT e da ESEFFEGO.

Dois alunos da UFCAT citam a disciplina Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, porém é ofertada no sétimo período e devido à pandemia não tiveram contato com a disciplina. Já dois alunos e um professor da ESEFFEGO citaram a disciplina Educação Física e Diversidade Humana I e a forma como é trabalhada:

Excerto 11: No curso da ESEFFEGO nós temos uma disciplina que chama diversidade humana I que trata sobre a educação especial, como ela foi desenvolvida através dos anos, como o público da Educação Especial teve o olhar transformado, através dos anos com autores bastante conceituados autores brasileiros e internacionais [...] (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

Excerto 12: Então a gente trabalha um pouco do processo histórico da pessoa com deficiência e da educação especial para que a gente compreenda a historicidade dessas questões fazemos uma discussão sobre as leis e os processos de direitos humanos, mas também fazemos uma reflexão sobre os princípios de equidade que foram cada vez mais numa perspectiva neoliberal sendo substituído o conceito de igualdade e como é que isso também constitui nos processos de ensino e de lutas das políticas públicas de Educação Especial [...] (Professora Izabel-ESEFFEGO)

A fala do licenciando Luciano e da professora Izabel evidencia que a disciplina tem uma preocupação com os conhecimentos teóricos, pois trata de questões bastante relevantes para a formação inicial contribuindo para que o licenciando conheça a história da Educação Especial, compreenda as condições sociais e culturais do PAEE, conforme previsto no PPC. Porém, a licencianda Rafaela evidencia a ausência de articular os conhecimentos teóricos com a realidade escolar e as especificidades dos indivíduos que ali se encontram e diz:

Excerto 13: Então a gente não teve muito preparo para trabalhar na prática com esses alunos porque nós entendemos a deficiência de maneira geral, porque deficiência quando a gente chega à rede escolar a gente encontra deficiência de vários tipos autismo, hidrocefalia síndrome de down e cada deficiência tem um trato diferente e isso a gente não teve preparo nenhum. (Licenciando Rafaela-ESEFFEGO)

A partir da fala da licencianda Rafaela é possível perceber que a realidade não condiz com que esta previsto na ementa do PPC, na qual apresenta em seu conteúdo perspectivas para práticas de ensino inclusivas. As discussões referentes à Educação Especial citadas pelo licenciando Luciano e pela professora Izabel são relevantes, porém é preciso ir além é preciso que os futuros professores conheçam os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência que dependendo da mediação recebida poderá acionar mecanismos compensatórios e assim promover a maximização de sua aprendizagem (VIGOTSKI, 1997).

Porém, de acordo com Gatti (2010) as ementas dos cursos de licenciatura aponta a falta de sintonia entre a teoria e a prática, pois prioriza os conceitos teóricos e fundamentos

específicos das disciplinas que geralmente estão descontextualizados do cotidiano escolar. Assim, Gatti (2010, p. 1375) diz:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Conforme a autora os conteúdos apresentados nos currículos deve possibilitar que o futuro professor vislumbre os conhecimentos referentes à Educação Especial dentro do contexto escolar. Isto é, deve garantir uma formação que considere o meio no processo de escolarização e desenvolvimento do sujeito, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o outro (Vigotski, 1991). Para isso, é preciso que os cursos de formação de professores trabalhem para que futuros docentes sejam vistos como pertencentes ao ambiente escolar, englobando discussões sobre as mais variadas especificidades encontradas na escola.

Nesse sentido, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva não pode implicar somente na inserção de algumas disciplinas específicas para trabalhar com a Educação Especial, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, garantindo que as demais disciplinas participem destas discussões os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

Como foi mencionado anteriormente, além da presença da disciplina de libras e das disciplinas específicas nos cursos foi questionado aos licenciandos e professores se havia discussão referente aos alunos PAEE nas disciplinas que não eram específicas da Educação especial e às respostas foram as seguintes:

Excerto 14: Sim houve discussões em algumas disciplinas mais poucas discussões, não dá para dizer todas as disciplinas ouvi pelo menos uma discussão sobre grupos especiais. (Licenciando Flávia-UFCAT)

Excerto 15: Acho que na disciplina de aprendizagem Educação Física. A gente vê um pouco sobre a educação especial sua importância, como funciona, a gente vai falar de aprendizagem, então a gente vai ver um pouco de todo processo de aprendizagem e as diferenças. (Licenciando Gabriela-UFCAT)

Excerto 16: Na disciplina de saúde a gente teve essa discussão estudamos justamente a saúde do especial, nas disciplinas de estágios todos os estágios tiveram essa discussão principalmente o terceiro estágio que era voltado justamente para educação especial a gente aprofundou bastante e foram essas disciplinas. (Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Excerto17: Teve sim uma preocupação em discutir principalmente as matérias esportivas que eu me lembro a matéria de jogos brinquedos e brincadeiras tivemos uma preocupação em ter essa discussão sobre educação especial lembro que na matéria de futebol tivemos uma experiência com futebol para cegos, na disciplina de basquete [...] (Licenciando Luciano- ESEFFEGO)

Dos seis licenciandos, dois da UFCAT afirmaram que há discussão em algumas disciplinas oferecidas pelo curso como: Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo e Aprendizagem em Educação Física. Já na ESEFFEGO o PPC não vem indicando que essa discussão é realizada nas demais disciplinas, no entanto dois licenciandos citam algumas disciplinas que trabalham essa temática como: Voleibol, Educação Física e Saúde, Jogos Brinquedos e Brincadeiras, Futebol e Futsal, Basquetebol.

A partir da fala dos licenciandos é possível perceber que algumas disciplinas que não são específicas da área realizam essas discussões. Porém, o PPC da UFCAT apresenta um eixo de formação que atravessa toda a matriz curricular e incorpora conteúdos relacionados à Educação Especial. Isso se confirma na fala da professora Thais:

Excerto 18: [...] buscou-se garantir nas ementas das disciplinas das diferentes disciplinas do currículo o que a gente as vezes chama de temas transversais a questão de sexualidade, meio ambiente, a questão da inclusão porque a gente entende essa é uma temática que ela não deve ficar restrita a uma única disciplina, mas deve perpassar por todas as disciplinas nos seus diferentes conteúdos, então o professor de atletismo abordar a questão do ensino da metodologia de ensino dessa prática da cultura corporal para a pessoa com deficiência, da natação, da dança, da ginástica, então de alguma forma tentar garantir essa discussão nas suas respectivas disciplinas. (Professora Thaís-UFCAT)

Nos dados do PPC da UFCAT foi possível verificar 23 disciplinas que discutem a Educação Especial a partir de um eixo transversal. Porém, ao confrontar esses dados com a fala dos licenciandos da UFCAT é possível perceber que o número de disciplinas é bem menor do que o previsto. A partir desse dado surge a seguinte hipótese: será que os conteúdos abordados nas demais disciplinas não impactaram na formação dos licenciandos de forma que estes recordem da temática que foi abordada?

Em contrapartida a ausência destes conteúdos deixará a cargo do professor se a discussão será contemplada ou não. Pensado nisso, a presença desse eixo temático já é um passo rumo ao cumprimento da legislação. Nesta perspectiva Rodrigues (2008, p. 11) ressalta que –a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita

contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva.¶

Além disso, é preciso que essas discussões não se limite ao campo teórico, mas que possibilite que o futuro professor tenha contato com o seu campo de atuação e o estágio configura-se como um momento relevante para garantir esse contato, pois através do estágio, o acadêmico tem a oportunidade de articular a teoria à prática, de vivenciar o cotidiano na escola, conhecer o aluno, sua realidade, suas necessidades, dificuldades enfim a heterogeneidade da sala de aula, especificamente com o aluno PAEE.

Deste modo, o estágio supervisionado merece destaque, pois, de acordo com Milanesi (2012, p. 210), –o estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa.¶ Nesse sentido o estágio tem um papel fundamental em relacionar os conhecimentos teóricos com a prática da sala de aula.

Sendo assim, os licenciandos foram questionados se durante a realização dos estágios tiveram contato com aluno PAEE, os três licenciandos da UFCAT citam que não tiveram contato com aluno PAEE, pois esse contato ocorre no sétimo período e devido à pandemia não foi realizado o estágio. Isso pode ser observado na fala da licencianda Flávia:

Excerto 19: Eu fiz estágio 1 e 2, estágio 1 é mais teórico, estágio 2 a gente vai para escola. No estágio 2 eu tive contato com o ensino médio, mas não tive contato com o grupo especial nessa experiência com estágio, no caso na Educação Física nós temos quatro estágios e aí provavelmente nesse terceiro estágio nós teremos contato com grupos especiais porque é um estágio específico. (Licencianda Flávia-UFCAT)

A fala da licencianda indica que o contato com aluno PAEE ocorrerá somente no estágio III, e o PPC do curso vem indicando que esse contato ocorrerá no estágio III e IV, pois são estágios específicos. Já o estágio II não trata da Educação Especial de forma específica, porém é realizado no ensino fundamental e médio o que possibilitará que o licenciando entre em contato com o PAEE, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º –Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, 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 (MEC/SEESP, 2001). Já os licenciandos da ESEFFEGO citam que tiveram contato com PAEE nos estágio III que é voltado para Educação Especial, conforme citado pelo licenciando Miguel:

Excerto 20: Bom o terceiro estágio ele era voltado justamente para educação especial a gente realizou ele na Pestalozzi de Goiânia e eu tinha contato direto com os alunos a gente ficou com uma turma de autista era autista nível mais grave eram

os alunos mais velhos na Instituição e assim a maioria deles eram agressivos a gente pega os alunos que tinham os piores níveis digamos assim. (Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Já um o professor Wanderson diz:

Excerto 21: A gente tem também além dessas disciplinas um estágio que não é o estágio que todos os alunos frequenta porque é um estágio que tem sorteio na turma. E aí um terço da turma passa por esse estágio que é um estágio de modalidade Educacional parte dos alunos então fazem estágio na escola especial. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Esse dado se confirma com o PPC do curso da ESEFFEGO, porém um dado apresentado tanto pelos alunos da UFCAT como os da ESEFFEGO chama atenção que foi em relação aos estágios que não são específicos da Educação Especial, mas que são realizados no ensino básico, na qual os licenciandos citam:

Excerto 22: Como havia comentado nós tivemos um estágio específico para educação especial não me lembro dos outros dois estágios que tivemos de ter pessoas com necessidades especiais na turma não tô me lembrando, mas é quase certeza que não tivemos. (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

Excerto 23: Eu tive o primeiro estágio no ensino médio e participei um ano do PIBID e o PIBID era fundamental I e nenhum dessas turmas eu tive aluno público-alvo da Educação Especial [...] (Licencianda Gabriela-UFCAT)

Os três licenciandos da UFCAT e um da ESEFFEGO evidenciam que não tiveram contato com PAEE nos estágios que não eram específicos. Diante desses dados surgem indagações por onde andam esses alunos PAEE? De acordo com os dados do censo comum do estado de Goiás –o número de matrículas da educação especial chegou a 38.491 em 2019, um aumento de 43,3% em relação a 2015. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 41,2% das matrículas da educação especial.¶

O dado indica uma grande presença de alunos PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Isso leva a refletir se realmente os estagiários dos cursos de Educação Física da UFCAT e ESEFFEGO não tiveram contato com aluno PAEE no ensino básico? Ou será que passaram despercebidos pelos futuros professores pelo fato de acharem que o aprendizado desse aluno não é sua responsabilidade ou não acreditam que este aluno é capaz de desenvolver? Será que as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão? Será que estas indagações, dentre outras, podem contribuir com o debate educacional e de formação docente neste contexto. De acordo com Agabito e Ribeiro (2013, p. 23016):

As dificuldades de aprendizagem representam hoje um nó na educação básica brasileira, pois dão margem, muitas vezes, para a produção de estigmas e de

preconceito para com aqueles alunos que, por não aprenderem como os demais, passam a ser considerados incapazes de progredir em suas vidas escolares.

Porém, é necessário problematizar se estes estágios têm contribuído para pensar que a Pestalozzi é o lugar para alunos da Educação Especial enquanto os estágios realizados na rede regular de ensino o aluno PAEE é negligenciado? Pensando nisso, Agabito e Ribeiro (2013, p. 23010) diz:

Neste sentido, o papel fundamental que o estágio supervisionado representa na formação dos futuros docentes precisa ser considerado, ou seja, estruturado de maneira a permitir que os estudantes vivenciem efetivamente a realidade escolar, pois este momento caracteriza uma necessária e delicada transição entre a condição de estudante e a futura condição de professor.

Para isso emerge a necessidade de uma reestruturação na organização do estágio curricular, direcionando os estudantes ao contato com toda a diversidade de alunos com os quais irão atuar depois de formados, tornando-os capazes de lidar com a heterogeneidade da sala de aula. Em relação aos estágios específicos dois licenciandos da ESEFFEGO relatam como ocorria este contato:

Excerto 24: Sim, eu tive contato com aluno especial eu tive esse contato no estágio em que nós preparávamos as aulas de acordo com o que o professor regente nos instruí. Assim, o aluno participava das aulas a deficiência específica que eu fiquei encarregada era a deficiência hidrocefalia, síndrome de down, autismo, deficiência cognitiva, hiperatividade acho que tem outras. (Licencianda Rafaela-ESEFFEGO)

Excerto 25: Mais tivemos o estágio direcionado para educação especial onde tivemos a maioria dos alunos com espectro autistas [...] E foi uma vivência muito interessante, uma vivência muito enriquecedora onde tivemos bastante proveito os alunos desenvolveram bem se eu não me engano foram 21 aulas que tivemos com esses alunos e podemos ver um desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo [...] (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

A forma de organização dos estágios apresentada no PPC se confirma na fala dos licenciandos. Os relatos dos licenciandos indicam que puderam vivenciar as mais variadas deficiências como hidrocefalia, síndrome de down, deficiência cognitiva, hiperatividade e espectro autista. É importante que os cursos de formação possibilitem essas vivências para que os alunos aprendam a lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão e de acordo Pletsch (2009, p. 148) –possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.¶

É possível observar que a licencianda Rafaela teve a possibilidade de elaborar aulas para o PAEE orientada pelo professor regente. Essa interação da licencianda com o professor regente condiz com a teoria que fundamenta esta pesquisa, na qual Vigotski (1991) considera

que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio das relações sociais do sujeito com o mundo, ou seja, é através da interação, da troca de experiência com o indivíduo mais experiente que no caso é o professor formador que ocorrerá a construção do conhecimento. A fala do licenciando Luciano evidencia que as experiências vivenciadas com PAEE puderam contribuir com a formação docente. No excerto a seguir podemos ver a situação de estágio em que o licenciando tem bagagem teórica, mas não tem conhecimento prático:

Excerto 26: E aí as professoras ensinaram para gente o melhor método para a gente tá conseguindo trabalhar com eles porque a gente tem todo um uma bagagem teórica, mas não tinha conhecimento prático e aí é como elas trabalham muito tempo com isso foi mais fácil para gente. Chegou um certo tempo das intervenções que elas só mostravam o plano de aula para gente e falava assim olha a gente preparou essas atividades aqui e você pode estar conduzindo o aluno.(Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Porém, é possível perceber na fala do Licenciando Miguel que chegou certo tempo das intervenções que apenas aplicavam os planos das professoras regentes. No entanto, o estágio não pode ser um espaço de reprodução de práticas docentes já existentes, pois o licenciando pode deparar com experiências de professores que não consideram a diversidade, que não buscam incluir o aluno PAEE em suas aulas de forma que considere suas potencialidades.

Portanto, é necessário que o estágio possibilite que os alunos tenham contato com a realidade escolar e reflita sobre sua prática, buscando compreender o contexto que está inserido e assim pensar novas formas de atingir os indivíduos que ali estão. A esse respeito Milanesi (2012, p. 224) ressalta:

É preciso esclarecer que durante a preparação para o estágio na universidade há um trabalho voltado para a utilização de metodologias inovadoras, alicerçado em referenciais teórico-práticos, cujo objetivo consiste em não apenas imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas.

Conforme o autor citado o estágio não pode ser um espaço de reprodução de modelos estabelecidos, mas ao contrário deve buscar uma ação-reflexão-ação, interagindo escola-universidade, possibilitando intercâmbio dos estagiários com professores regentes, com os orientadores e com os alunos da escola, contribuindo para que os estagiários tenham oportunidade de aprender elementos da profissão juntamente com os profissionais mais experientes no âmbito de trabalho, tornando-se um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente.

A partir dessa experiência é possível perceber a importância de realizar discussões sobre a Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores e possibilitar que

através dos estágios os futuros professores tenham contato com PAEE. A esse respeito Pimenta (2005, p. 14) coloca:

Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação de professores possibilitem uma maior vivência dos futuros professores com a realidade da educação inclusiva. Para isso emerge a necessidade de uma reestruturação na organização do estágio curricular, direcionando os estudantes ao contato com toda a diversidade de alunos com os quais irão atuar depois de formados, tornando-os capazes de lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

4.3 Práticas pedagógicas e a formação inicial: o estágio e as atividades extracurriculares

Com relação à questão que trata das concepções e práticas pedagógicas buscou-se investigar como a formação de professores tem contemplando o trabalho com aluno PAEE considerando a fala dos licenciandos. Como mencionado no capítulo anterior identificou-se que os cursos de formação inicial investigados têm garantido discussões referentes à Educação Especial, através da inserção da disciplina Libras e de disciplinas específicas, porém é preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso, incluindo a participação em atividades complementares como congressos, palestras, oficinas, minicursos. Enfocando a formação inicial de professores em Educação Física, Oliveira et al. (2020, p. 13) indicam que:

Diferentes disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Educação Física podem contribuir para a mudança de atitudes e a apropriação de conhecimentos sobre as deficiências, a legislação e os modos de ensinar as crianças com deficiência ou transtornos nas aulas de Educação Física.

Pensando nas atividades complementares como um espaço de formação foi questionado aos licenciandos se durante a sua formação participaram de alguma atividade acadêmica (congresso, minicursos, oficina, etc.) que abordasse a educação dos alunos PAEE, foi possível observar que dois licenciandos não participaram de atividades acadêmicas que discutissem essa temática, como pode ser observado nos excertos a seguir:

Excerto 27: Não participei de cursos e capacitações com tema de inclusão. (Licenciando Flávia-UFCAT)

Excerto 28: Não! Não participei de nenhum seminário ou congresso. (Licencianda Rafaela-ESEFFEGO)

É importante que os cursos garantam uma formação que ultrapasse os limites da sala de aula contribuindo para enriquecer o processo de ensino aprendizagem com divulgação de eventos específicos da Educação Especial nos cursos de licenciatura em Educação Física. Por outro lado durante a entrevista quatro licenciandos tiveram a oportunidade de participar de algum evento que abordasse a temática no curso de Educação Física, conforme relatado abaixo:

Excerto 29: Eu participei de um congresso gerado pela própria UEG uma vez, acho que foi o ano passado e aí um dos temas de debate era a inclusão só que no mercado, após o aluno especial formar a inserção dele no mercado profissional esse era o tema da discussão [...] (Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Excerto 30: Como eu havia dito na outra resposta por eu fazer parte do projeto extensão basquete de cadeira de roda eu participei de alguns seminários e alguns cursos focados no basquete adaptado cadeira de roda né mostrando as limitações e a historicidade do esporte, mas assim não participei de nenhum seminário e nem o estudo específico para um ensino de pessoas com deficiência. (Licenciando João Vitor-UFCAT)

Excerto 31: [...] para mim foram as ações mais marcantes durante a minha graduação dentre outras oficinas e minicursos menores com a educação especial, jogos e brincadeiras e assim vai. (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

Excerto 32: Contribui porque mesmo para minha formação contribuiu mesmo as que foram voltadas somente para basquete a gente acaba que não vê só o basquete né a gente começa a ter uma visão não só do esporte em si, mas da pessoa com deficiência, da importância de assegurar os direitos delas, da acessibilidade, tanto é que hoje em dia quando eu vejo uma rampa é algo automático você olha a rampa você vê o tamanho dela você vê se depois da rampa a porta a cadeira vai passar tranquilo. Então assim é coisas que desperta mesmo olhar da gente, mas e que de certa forma contribui e agrega muita a formação. (Licencianda Gabriela-UFCAT)

Nos excertos é possível verificar que as vivências dos licenciandos com a Educação Especial contribuiu para o processo formativo destes alunos, pois possibilitou adquirir novos conhecimentos e ampliar o olhar para Educação Especial, na qual puderam conhecer questões referentes ao direito e a acessibilidade, vivenciar práticas corporais como o basquete adaptado, jogos e brincadeiras.

Dessa forma, a participação em atividades complementares, conforme apresentado pelos licenciandos aparece como um espaço significativo por permitir a construção de conhecimento pelos futuros professores. A esse respeito Rego (2014, p. 110) corrobora que, — [...] na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.!

As experiências vivenciadas pelos licenciandos permitiram diálogo, a cooperação, troca de experiência e segundo a autora essa interação é fundamental para a aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva de garantir espaços que possam contribuir com a formação de professores no trabalho com PAEE, os licenciandos participantes da pesquisa foram questionados se tiveram a oportunidade de participar de projetos de extensão relacionado à Educação Especial. Destacamos os seguintes relatos:

Excerto 33: Sim, foi ofertado oportunidade de participar de projeto, mas no caso projeto de extensão então tem uma professora que que ainda trabalha nesse projeto de extensão. É um projeto que ele já tem um tempo que ele acontece, que ele funciona que é basquete de cadeira de rodas. (Licencianda Flávia-UFCAT)

Excerto 34: Na universidade tinha projeto de extensão na verdade não era iniciação científica, mas era um projeto onde tínhamos que lecionar esportes adaptados para crianças com necessidades especiais. (Licenciando Luciano-ESEFFEGO)

Excerto 35: Bem eu participei do projeto de ginástica no CEMEI e no CEMEI eu tive contato com alunos com deficiência cognitiva, síndrome de down e até então era só isso. (Licencianda Rafaela-ESEFFEGO)

Dos seis licenciandos investigados cinco afirmaram ter participado de projetos de extensão voltados para área da Educação Especial, desses cinco três são da UFCAT e dois da ESEFFEGO. Os dados indicam que a maioria dos alunos participaram de projetos de extensão, na qual tiveram contato com diversas deficiências como: hidrocefalia, síndrome de down, autismo, deficiência intelectual e deficiência física. Nesse contexto em que a extensão se insere com ampla possibilidade de consolidar uma melhoria significativa na formação de docentes, podendo constituir-se num caminho alternativo para implementar formas de conduzir os processos formativos para os licenciandos atuarem junto PAEE. Forproex (2006, p. 81) ressalta:

[...] a Extensão Universitária contribui, significativamente, para os espaços que têm sido abertos e onde são exercitadas relações democráticas, produtoras de saberes e práticas efetivamente cidadãs. Assim é que a Extensão também defende o argumento de que a formação do estudante não deve se limitar aos ensinamentos de sala de aula, abrindo caminhos para ampliar o entendimento de Currículo e, dessa forma, efetivar o real sentido de sua existência e importância na construção/geração de conhecimentos que venham ao encontro das reais necessidades da população.

Portanto, as atividades de extensão pode aproximar o futuro professor às situações de ensino, conferindo-lhe condições para o desenvolvimento do aprender a ensinar e da articulação entre ação-reflexão-ação. O licenciando que participa de projeto de extensão tem a possibilidade de se aproximar do seu ambiente de trabalho, de conhecer algumas das dificuldades da profissão e a partir dos conceitos teóricos e das discussões realizadas propor

soluções adequadas a cada situação que venha a enfrentar. No excerto a seguir o licenciando relata como era trabalhado o projeto de extensão:

Excerto 36: O próprio projeto de basquete cadeira de roda possui um grupo de estudos que se reunia a cada duas semanas para estudar textos e trabalhos na área da inclusão, então com esses estudos do projeto extensão eu consegui ter uma carga teórica maior sobre a área né e também com a criação de alguns trabalhos para apresentação em eventos eu consegui ter um domínio maior a respeito da necessidade da inclusão e da necessidade de preparar esse indivíduo para ser um ser autônomo, independente e também preparado para o convívio social e inclusão na sociedade. (Licenciando João Vítor - UFCAT)

O projeto proporcionou que o licenciando participasse de capacitações, grupos de estudos, apresentação de trabalhos que contribuíram para aprofundar no aporte teórico e estreitar a relação com a comunidade. Através deste espaço o licenciando pode conhecer as demandas do PAEE, compreender que são indivíduos que possuem capacidades, potencialidades, além de vivenciar situações próximas da realidade profissional. Pensando na extensão para a qualidade da formação acadêmico-profissional-humana, Ribeiro et al. (2017, p. 64) diz:

Um aluno e um docente que vivencia uma experiência aprendente junto com a comunidade é alguém possível de se abrir para conhecimentos plurais, de ser criativo, de se perceber parte de uma totalidade que só faz sentido quando tecida por/em redes de conhecimento na relação dentro fora da Universidade.

Como mostra os autores à extensão é um espaço importante, pois estabelece relação entre instituição e sociedade que ocorre através da aproximação e troca de conhecimentos entre docentes, acadêmicos e comunidade. Portanto, a extensão pode permitir ultrapassar os limites da sala de aula, o currículo fragmentado e possibilitar uma formação acadêmica que considere a totalidade, isto é, as dimensões político, social e humana.

Pensando nisso, os participantes da pesquisa foram questionados se acreditam estar sendo preparados em seus cursos de licenciatura para atuarem com os alunos PAEE, e o resultado pode ser observado através da fala dos licenciandos:

Excerto 37: Eu acredito que deveria haver mais discussões sobre o público-alvo da educação especial dentro das disciplinas e bem como também trabalhar as práticas dentro da disciplina, então tentar trazer mais essa realidade para as aulas, no caso a realidade dos grupos especiais de como trabalhar para ver de perto, vê de verdade quais são as dificuldades de trabalhar com os grupos e o que é necessário fazer para conseguir trabalhar de uma forma positiva de uma forma que tenha, que haja uma tranquilidade. (Licencianda Flávia-UFCAT)

Excerto 38: [...] porque pode ter toda uma bagagem teórica ter várias disciplinas teóricas se não tiver as disciplinas práticas vai chegar na hora não vai dar certo não. Uma formação que oferte aulas práticas e aulas teóricas a fim de que o professor seja mais preparado para estar conseguindo atuar nessa educação. (Licenciando Miguel-ESEFFEGO)

Excerto 39: Bem! Eu acredito com base nas minhas vivencias a gente teria que ter o contato mais cedo com esses alunos. Esse contato que a gente tem durante a formação é muito curto, porque ainda que seja seis meses de aulas, a gente não tem seis meses de contato com eles, porque tem feriados e etc. Então, com certeza seria um contato maior durante a graduação. (Licencianda Rafaela-ESEFFEGO)

Em relação ao questionamento, dois licenciandos da UFCAT e dois da ESEFFEGO se posicionaram considerando que alguns conteúdos trabalhados contribuíram de alguma forma acerca da perspectiva inclusiva, porém é preciso que o futuro professor busque aprofundar nessa temática visto que existem lacunas durante a formação. Já os outros dois licenciandos se posicionaram ao contrário abordando que o curso não é suficiente para trabalhar com o PAEE. Nota-se na fala desses participantes a necessidade de ter mais disciplinas que realize a discussão da Educação Especial e que essa discussão não fique somente no plano teórico mais que leve para realidade da sala de aula e que ocorra no decorrer da formação. A esse respeito Pimenta e Lima (2006, p.6) diz:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

A fala dos licenciandos confirma o conceito dos autores em relação aos currículos de formação demonstrando que as discussões sobre Educação Especial tem se mantido de forma muito isolada e aligeirada, e desta forma seria necessário que estas discussões ocorressem em todas as disciplinas. Além dos aspectos citados, os licenciandos ainda acreditam que o curso deveria garantir a presença de professores qualificados para promoverem a discussão da Educação Especial:

Excerto 40: Ah! E claro professores mais bem preparados para poder abordar o assunto da deficiência que não saiba apenas a teoria, mas que tenha a prática, a vivencia, a experiência com esses alunos com deficiências, professores capacitados para poder ensinar a como lidar com isso. (Licencianda Rafaela-ESEFFEGO)

A licencianda vê a necessidade de professores formadores qualificados de modo que saibam como atuar para incluir o PAEE e assim possam preparar os futuros professores bem como oferecer programas de formação continuada na perspectiva inclusiva (VITALIANO, 2007). Outro ponto levantado é articulação entre a teoria e a prática em que a licencianda considera ser importante trabalhar o aporte teórico, mas trazendo para a realidade da sala de aula.

Dessa forma é preciso romper com a visão fragmentada, distante e isolada das disciplinas e buscar trabalhar com um currículo flexível, social e histórico que leve o futuro professor a compreender que o foco do seu campo de atuação são seres humanos que possuem história, estão inseridos dentro de um contexto e que possuem suas experiências culturais. Para isso, Gatti (2010, p. 1375) considera que:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

No que concerne à formação de professores se faz necessário realizar adequações na organização dos cursos de licenciatura de modo que promovam experiências inclusivas efetivas no campo teórico e prático, preparando os futuros professores para lidar com as diversas situações que irá enfrentar no ambiente escolar. Isso se confirma na fala da licencianda Gabriela que diz:

Excerto 41: Eu acho que uma coisa que tem que mudar que tem que ter para os próximos professores é trabalhar mesmo com a educação inclusiva em todas as disciplinas, todas as aulas práticas ser direcionada a pensar isso. [...] a gente já tem que sair dessa formação já consciente do que fazer em diferentes situações porque essa educação especial ela tem que fazer parte do dia-a-dia do professor. (Licencianda Gabriela-UFCAT)

A licencianda Gabriela acredita que a formação deve garantir um aprendizado que os coloque em contato com as diferentes especificidades, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e situações encontradas no cotidiano escolar. Nesta direção, Veltrone e Mendes (2007, p. 6) ressalta:

Nos cursos de formação de professores deve ser discutida a temática da diferenciação do ensino. Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade, inclusive e especialmente com a diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais, que durante seu processo de escolarização pode apresentar algumas peculiaridades.

Nesse sentido, o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios de uma escola real, com alunos concretos, com todas as dificuldades e imprevistos que estão presentes na diversidade deste contexto, possibilitando superar a dicotomia entre a teoria e prática de modo que o licenciando possa vivenciar situações que fazem parte da realidade profissional e assim refletir sobre suas ações buscando estratégias de trabalho que podem ser adequadas a cada situação que venha enfrentar.

CAPÍTULO V- A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: ATUAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O presente capítulo objetivou compreender a formação do formador e atuação destes professores formadores na perspectiva inclusiva. O capítulo divide-se em três subtítulos: o primeiro diz respeito à formação e atuação dos professores formadores, acredita-se que para compreender como vem acontecendo à formação inicial dos futuros professores de Educação Física para o trabalho com os alunos PAEE, é preciso investigar a formação dos formadores. O segundo diz respeito às narrativas dos professores formadores sobre Educação Especial, neste subtítulo vem abordando o relato sobre os processos de ensino aprendizagem necessários para trabalhar na formação inicial, relatos sobre a organização da escola inclusiva. O terceiro apresenta as práticas pedagógicas a partir das narrativas dos docentes com intuito de analisar como tem ocorrido a formação dos futuros professores de Educação Física para o trabalho com o aluno PAEE.

5.1 Formação e experiências profissionais dos professores formadores na área da Educação Especial

Hoje vivemos numa sociedade marcada pelos avanços científicos, tecnológicos e sociais, os quais ocasionaram mudanças significativas em relação a profissão docente. A concepção de política para formação de professores tem se assentado nas influências do setor econômico, dos organismos internacionais, dos interesses políticos que direcionaram e determinaram os rumos da educação, bem como o modelo de trabalhador e juntamente com este, o modelo de professor que permanecem na atualidade.

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou.

Portanto, as políticas de formação de professores vêm sendo implementadas de acordo com as exigências do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo. A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que ressalta em seu Art. 3º com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. No artigo as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

A esse respeito Freitas (2003, p. 1097) se posiciona:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Nessa perspectiva é possível perceber uma formação docente voltada para uma concepção neoliberal das competências de forma que se torne um profissional polivalente, isto é, um profissional com competências e habilidades necessárias no cotidiano da escola, desvinculado da formação humana.

Com o decorrer dos anos e as inúmeras experiências ao longo do desenvolvimento e oferta dos cursos de formação de professores, de graduação e licenciatura plena, novas normativas surgiram com a finalidade de aperfeiçoar a oferta desses cursos. Na Educação Física, a resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, nela cabe destacar algumas definições relacionadas ao curso e ao exercício da profissão no campo da Educação Física, como o que traz seu artigo 4º, O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado. Art. 5º Dada à necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e

atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

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

A partir das atribuições dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais tanto da formação de professores do ensino básico como para o curso de graduação de Educação Física se faz necessário refletir sobre a profissão docente que nas últimas décadas, se depara com um processo de desvalorização, crítica e perda de identidade isso pode ser observado na fala dos docentes:

Excerto 42: Acredito também que a profissão docente esta precarizada e esse processo de precarização faz com que o professor tenha que atuar em mais um lugar para conseguir um mínimo de valorização da sua profissão isso precariza o trabalho do professor e também a formação continuada dele, quanto mais a gente está envolvido em atividades de trabalho menos a gente consegue se envolver em atividades de formação para este trabalho. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

Excerto 43: Então o que eu vejo que apesar da importância e não é uma importância só para quem quer mudar a sociedade, mas é uma importância na manutenção dessa sociedade, porque ela vai formar cargos, vai formar para cargos específicos necessários a reprodução dessa sociedade. E aí mesmo nessa condição existe um processo de desvalorização, reduzindo custos ou gastos nessa profissão. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 44: No ensino superior a gente é um pouco em termos salarial é um pouco melhor, mas as nossas demandas de trabalho tem crescido muito diante desse sistema, muito sistema, tem dia que você passa o tempo preenchendo sistema, é sistema de pesquisa, é pesquisa de ensino, é sistema de extensão que você tem que fazer, outra coisa você tem que trabalhar com aluno que na maioria das vezes não tem interesse, você planeja o que há de atual em termo de texto, em termo de filme, em termo de vídeo para trazer uma aula mais interessada e você trabalha com um aluno que infelizmente ele não tem interesse né ele não tem interesse também por várias coisas também né que a gente não pode falar porque principalmente o aluno de educação física é uma aluno de licenciatura ele trabalha.(Professora Márcia-UFCAT)

Dos cinco professores entrevistados, três abordam a precarização da profissão em que citam a jornada de trabalho, os baixos salários, grande quantidade de aulas dificultando a busca por uma formação continuada, condições de trabalho e a demanda de serviços que o

professor tem que dar conta. A professora Márcia da UFCAT relata que no ensino superior o salário ainda é um pouco melhor do que no ensino básico, porém a demanda de serviços burocráticos tem aumentado consideravelmente. O professor vem sofrendo um constante desrespeito social e financeiro, atuando em péssimas condições e longas jornadas de trabalho e isso se torna preocupante na formação dos futuros professores que demonstram falta de interesse pela carreira docente, a fala de um dos professores aborda essa questão:

Excerto 48: A maioria dos alunos de licenciatura da Educação Física eles entram na licenciatura, mas com foco no bacharelado então na educação física a gente tem esses problemas ainda, então interesse. (Professora Márcia-UFCAT)

É possível perceber na fala da professora que a maioria dos alunos cursa a licenciatura em Educação Física, mas com interesse em trabalhar fora da escola. Isso é resultado da falta de valorização da profissão, levando os jovens a buscar outros ramos como academias, clubes e outros. Nesta direção Gatti e Barreto (2009, p. 239) dizem:

[...] é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades.

Corroborando com os autores a carreira docente não se mostra atrativa, pois além das questões salariais e da jornada de trabalho, é possível ver políticas pautadas na redução de custos, cortando investimentos na área da educação e isso inclui desmonte no plano de carreira, retirada da estabilidade profissional e de direitos que foram conquistados com muita luta. Esses problemas nas condições de trabalho e da carreira docente interferem diretamente na formação do professor que segundo Saviani (2009, p. 153):

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Nesse sentido a precarização da profissão também interfere nas escolhas profissionais dos jovens para atuar nesta carreira, o que dificilmente conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na Educação Básica. A fala da professora Eliane retrata esse desprestígio social da carreira:

Excerto 45: [...] em função das licenciaturas serem cursos relativamente baratos elas levam, elas carregam consigo assim uma pecha eu não sei que palavra eu uso mais um estigma eu acho de que elas são as que pior formam na universidade né isso é um problema isso eu fico chateada com isso na verdade porque eu sou de licenciatura eu defendo a formação do professor. (Professora Eliane-UFCAT)

De acordo com a fala da professora as licenciaturas carregam uma marca de que são cursos que pior formam o aluno, acredita-se que isso ocorre devido a pouca atratividade da profissão. E isso faz com que a escolha da docência se torne como uma espécie de seguro desemprego, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade.

Nesse sentido Gatti e Barreto (2009, p. 259) trazem estudos sobre as licenciaturas evidenciando que elas ocupam lugar secundário no modelo universitário brasileiro com isso reforçam que -a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Pensando nessas questões abordadas pelas autoras a professora Eliane aborda que um dos problemas da desvalorização da profissão docente está ligada as políticas públicas e ressalta:

Excerto 56: Mas eu quero saber da educação formal né assim por que é lá que tá o maior buraco e enfim eu penso que a profissão docente hoje é uma profissão que precisava ser mais fortalecida, precisava de políticas públicas que de fato investissem na formação desse professor só que o que nós vimos vendo de alguns anos para cá, pelo menos de 5 anos para cá é um movimento contrário a isso que é o de fragilização das licenciaturas em função dos interesses do mercado na educação em função dos interesses equivocados de quem faz e deixa de investir nas políticas públicas corretas para gente botar o Brasil no caminho bacana enquanto país. (Professora Eliane-UFCAT)

A fala da professora indica que a fragilização das licenciaturas está ligada ao contexto neoliberal, na qual as políticas educacionais são influenciadas por questões econômicas e políticas que disputam interesses dentro de uma lógica de mercado. De acordo com Libâneo (2016, p. 42):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.

Os processos educacionais se tornam subordinados ao mercado e com isso as práticas relativas à formação inicial de docentes mantem uma estrutura institucional pautada no distanciamento entre os conteúdos teóricos e práticos, na fragmentação do percurso formativo, na inadequação da realidade apresentada durante os cursos de licenciatura e o mundo real da sala de aula, tudo isso somado a pouca atratividade do campo profissional, com baixos salários, falta de reconhecimento e ambientes inapropriados de trabalho, ainda são grandes problemas a serem solucionados.

Dessa forma, os dados revelam que os docentes consideram a profissão desvalorizada em várias dimensões: salariais, condições de trabalho, sociais. Outro aspecto que também foi

citado pelos entrevistados diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade, o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior. Além das demandas de ensino e pedagógicas também tem demandas sociais, econômicas, serviços burocráticos que tomam muito tempo e isso impossibilita a busca por atividades de formação. Nesta direção, Gatti et al. (2011, p. 267) reafirmam:

[...] a importância do conjunto das políticas de ação implementadas nos três níveis da Federação e dos esforços de articulação das políticas pela União, na direção da ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos.

Corroborando com os autores se faz necessário à construção de políticas que qualifiquem melhor a formação docente e também a renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira. Após trazer a visão dos professores em relação à profissão docente achamos relevante tratar da formação acadêmica destes professores direcionando para Educação Especial, procurando entender como essa área foi trabalhada na formação destes profissionais.

Como a inclusão é um fenômeno premente em nossa sociedade e tem sido discutida em diversas esferas e vinculada à questão do direito à educação para todos e o respeito à diversidade. Gatti, Barreto e André (2011) apontam:

O direito à educação, como um direito humano, inalienável e como o seu fundamento maior, contempla os direitos individuais, políticos e sociais e sobrepassa o próprio Estado-nação, para fazer face aos processos de desterritorialização do mundo contemporâneo. A educação como direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passem a ter voz na arena política ganhe concretude (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 37-38).

Diante de um cenário que a inclusão passa ser foco no contexto educacional, considera ser importante que a formação de professores possa atender a diversidade, garantindo discussões que permeia a educação inclusiva e oriente a atuação dos futuros professores frente às diversas situações do cotidiano escolar, especificamente com o PAEE.

Porém, acredita-se que para compreender como ocorre a formação inicial dos licenciandos dos cursos de Educação Física na perspectiva da Educação Especial se faz necessário analisar a formação e a atuação destes profissionais formadores. De acordo com Fortunato e Souza (2011, p. 15229) –professores-egressos acabam por reproduzir as práticas de seus professores formadores. Pensando nisso, Bason et al. (2018, p. 6) ressalta que a

maior parte das vezes a formação dos docentes universitários não garante conhecimentos pedagógicos voltados para atender o aluno com deficiência e afirma:

Desta maneira, a formação dos formadores acaba por se cindir entre aqueles que ensinam o conhecimento disciplinar vinculado ao curso de escolha do licenciando, e aqueles que ensinam o conhecimento pedagógico. Esta cisão leva muitas vezes a ideia de que os professores das áreas específicas não precisam se preocupar com a formação dos licenciandos para atuar na Educação Básica.

Não basta o professor dar maior visibilidade aos conhecimentos científicos é preciso mobilizar os conhecimentos pedagógicos, pois o cotidiano da escola possui uma complexidade de variáveis que exige uma série de outros conhecimentos. Dentro deste contexto de dualidade entre os conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, entre a pesquisa e a docência na formação do formador, torna-se necessário compreender as experiências dos docentes formadores na perspectiva inclusiva e como os mesmos refletem sobre estes aspectos na formação dos futuros professores. A esse respeito Vaillant (2003, p. 29) coloca:

Quando o formador não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que esta ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influi sobre o que e como ensinam.

Nesta perspectiva a formação profissional leva o licenciando a encontrar em seus formadores exemplos de desenvolvimento da profissão, entretanto cada formador carrega sua bagagem, suas experiências, concepções e práticas formadoras adquiridas muitas vezes, em sua vivência enquanto estudante, tomando também seus professores como referências. Portanto, as experiências formativas dos professores formadores na perspectiva inclusiva influenciam os futuros professores na atuação do ensino básico.

De acordo com Bason et al. (2018) é essencial que as discussões sobre a formação docente contemplem também a formação dos formadores, entenda quem são, como são formados e que ação pedagógica os docentes universitários têm desenvolvido, de forma a buscar a formação do licenciando para atuar em uma escola que respeite os ideais inclusivos.

Pensando neste contexto, buscou-se entender como se constituiu a formação dos professores formadores na perspectiva da Educação Especial, visto que essas discussões estavam começando a chegar ao espaço da Universidade. Sendo assim, os professores foram questionados se durante sua formação acadêmica a educação de alunos PAEE foi contemplada:

Excerto 47: Agora na graduação a gente tinha disciplina porque na Educação Física desde 1987 é obrigatória a disciplina de educação física adaptada só que infelizmente na nossa época não era muito bem trabalhado os conteúdos das

disciplinas porque a UFU ela é pioneira então lá você tem todo um trabalho. (Professora Márcia-UFCAT)

Excerto 48: Não Tati eu vou considerar que eu entrei na universidade 1992 e saí em 96 esse debate era muito incipiente na área ainda muito mesmo e não tinha nenhuma disciplina obrigatória no currículo eu não vou me recordar se tinha optativa, mas se tinha eu não fiz né então é isso vamos considerar assim 92/2002 tem quase 30 anos né no caso daqui dois anos já fazem 30 anos que eu entrei na graduação e a há 28 anos atrás esse debate de fato era muito novo. Estava começando a ser feito é isso que eu quero dizer. (Professora Eliane-UFCAT)

Excerto 49: E durante toda a graduação a única disciplina que fez esse debate foi essa disciplina de ginástica, na época ainda não tinha libras é obrigatório né, então a gente não fez nenhuma outra discussão sobre inclusão e deficiência em nenhuma outra disciplina. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Dos cinco professores investigados apenas um professor relata não ter tido contato com a Educação Especial os demais professores citam que houve uma disciplina referente a essa temática, porém é possível observar nos excertos que a Educação Especial era pouca discutida por ser um assunto recente. A fala da professora Izabel evidencia que a disciplina que discutia essa temática não garantiu uma aprendizagem com muito êxito. Como mostra abaixo:

Excerto 50: Durante a minha formação no curso de licenciatura da Universidade Federal nós tivemos uma disciplina que trabalhava com a educação física adaptada só que na época nós tivemos essa disciplina com um professor substituto e que não tivemos muito proveito desta disciplina não por ele ser substituto, mas por conta da qualidade mesmo da disciplina então não foi disciplina que contribuiu muito na minha formação. (Professora Izabel-ESFFEGO)

Muito embora nosso país tenha assumido uma política inclusiva – haja vista o texto contido na LDB/96, determinando que a Educação Especial deva ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular para atender as peculiaridades dos alunos que apresentem NEE – e tenhamos também a Portaria nº 1.793 publicada em dezembro de 1994 recomendando que nos currículos dos cursos superiores, prioritariamente nos de Pedagogia e Psicologia, se ofertasse uma disciplina com conteúdos de Educação Especial que desse ênfase à integração do portador de NEE (VITALIANO, 2007).

É possível perceber nos relatos dos professores que durante a formação inicial havia disciplina específica em Educação Especial, porém por ser uma área recente não garantiu uma formação suficiente que realizasse discussões sobre o tema com profissionais capacitados para consolidar essas discussões.

De acordo com Santos (2016, p.34) –[...] a qualidade da educação superior depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. Então é importante que a formação para educação inclusiva não fique restrita a formação

inicial, mas requer continuidade ao longo do exercício profissional, na qual esse docente tenha oportunidade de vivenciar experiências, durante o seu percurso profissional que o instrumentalize para desenvolver tais competências.

Ainda nesta perspectiva de garantir uma formação contínua, ao solicitar aos professores que relatassem sobre a formação na graduação e pós-graduação foi possível identificar que dos cinco professores investigados, quatro professores em algum momento participaram de estudos voltados para Educação Especial, conforme apresentado abaixo:

Excerto 51: Entrei no mestrado em psicologia há dois anos atrás e conclui esse ano e lá o tema de pesquisa ideologia e inclusão escolar (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 52: [...] em 2007 eu saí para o doutorado e no doutorado eu cursei no programa de pós-graduação em educação da UFMG conclui em 2012, o meu tema foi sobre a questão da inclusão o título do meu trabalho ele ficou da seguinte forma: inclusão sócio-educacional diversidade debate conceitual desenvolvimento histórico legal no Brasil após 1988 a 2012 [...] (Professora Thaís-UFCAT)

Excerto 53: [...] mas aí na graduação eu tive bolsa de iniciação científica do PIBIC e o tema de pesquisa era sobre deficiência, era sobre inclusão no ensino superior de alunos com deficiência. [...]no mestrado em educação, também meu tema de pesquisa é na área de deficiência foi analisando foi analisando os impactos das políticas federais na organização escolar das pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais. E em 2013 eu conclui o doutorado em educação analisei sobre organização do ensino superior no Brasil em Portugal para atender os alunos com deficiência. (Professora Márcia-UFCAT)

É possível observar que um dos professores possui graduação, mestrado e doutorado, dois possuem mestrado e um professor tem mestrado e doutorado na perspectiva inclusiva. Pode-se dizer que essas experiências vivenciadas pelos professores formadores podem contribuir com uma formação inicial que possibilite ao acadêmico refletir sobre o processo de escolarização do PAEE e assim levar o futuro professor a centralizar seu trabalho nas possibilidades dos indivíduos e não nos seus "déficits" ou limites. De acordo com Bason et al. (2018, p. 04):

[...] os cursos de licenciatura devem garantir discussões que permeiem a Educação Inclusiva e a diversidade do alunado, sendo necessário que os docentes universitários pensem e atuem para a formação inicial de futuros professores que estejam preparados para atender alunos com NEE em sua futura atuação profissional.

Para isso, é imprescindível que aos licenciandos sejam possibilitados conhecimentos e vivências durante a graduação, advindos das disciplinas ministradas, preferencialmente, por profissionais que se dedicam a estudos e pesquisas na área. Dentro desse contexto um dos

professores afirma que durante o mestrado e o doutorado teve como objeto de estudo a psicologia histórico-cultural de Vigotski e diz:

Excerto 54: Então meu mestrado é na faculdade de educação onde eu vou discutir a contribuição da psicologia histórico-cultural na formação de professores e o meu doutorado é na área de psicologia da Universidade Estadual de Maringá onde o objeto de estudo também continua sendo a psicologia histórico-cultural mais na discussão sobre o autodomínio da conduta enquanto há possibilidade dos processos formativos contribuir com esse autodomínio da conduta e do desenvolvimento do psiquismo humano. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

É possível observar que a professora através do mestrado e doutorado garantiu discussões na área da Educação Especial, pois teve como objeto de estudo a teoria de Vigotski. Essa formação pode contribuir para que o professor formador tenha um olhar positivo para a deficiência, isto é, compreenda que o aluno com deficiência pode desenvolver desde que existam mediações adequadas.

Assim sendo, a formação do professor formador em uma perspectiva inclusiva não deve estar restrita a formação inicial, mas deve ser oferecida continuamente ao longo da carreira docente. Pois contribuíra para subsidiar na atuação dos futuros professores frente às diversas situações do cotidiano escolar, especialmente com o PAEE, buscando a efetivação de uma escola inclusiva.

5. 2 Narrativas dos professores formadores sobre a Educação Especial

A história da educação inclusiva carrega tanto as lutas pelo direito a uma educação inclusiva e de qualidade para todos quanto o peso da segregação e dos estigmas que envolvem as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Esse histórico trouxe um avanço contínuo de políticas públicas inclusivas e o estabelecimento de novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos na classe comum por meio da oferta de diferentes serviços e recursos.

No entanto, sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema. A proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva, pois é necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais, além de um redimensionamento da escola, dos professores no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, especificamente do aluno

PAEE. Sendo assim, achamos relevante compreender como estes professores acreditam que deve se dar a formação inicial dos futuros professores para o atendimento as demandas de escolarização dos alunos PAEE:

Excerto 55: O que eu defendo é que esse aluno se aproprie do conhecimento elaborado por que ao se apropriar desse conhecimento elaborado ele possa desenvolver as suas máximas possibilidades e dizer das máximas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é investimento nos processos formativos e também na construção do que o Vygotsky vem chamar de vias colaterais para que esta pessoa tenha acesso ao conhecimento essas vias colaterais podem ser entendida, por exemplo, uma pessoa com deficiência visual tem acesso ao Braille. O Braille é uma via colateral que permite com que essa pessoa tem acesso ao conhecimento de forma elaborada. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

Observa-se que a professora Izabel defende que o aluno PAEE se aproprie dos conhecimentos elaborados e assim desenvolva suas máximas potencialidades, ou seja, o professor compreende esse aluno enquanto sujeito social, histórico que tem possibilidades de se desenvolver. Para embasar seu relato cita Vigotski abordando as vias colaterais como acesso ao conhecimento para a pessoa com deficiência.

Dentro desta perspectiva a teoria de Vigotski (1983) propõe que a educação para o PAEE deve basear-se nas suas características positivas e não nos seus aspectos deficitários, ou seja, o professor deve compreender o PAEE como um indivíduo social que depende das mediações para acionar os mecanismos compensatórios e assim promover a sua aprendizagem. Já o professor Wanderson em seu relato sobre a concepção de Educação Especial diz não concordar com a forma como vem sendo trabalhada a Educação Especial nas escolas regulares:

Excerto 56: Agora eu acho que ela se mantém enquanto necessária tendo em vista que eu não acredito que em curto prazo, médio prazo a gente tenha condições de melhorar a qualidade da escola regular a tal ponto de que ela substitua em competência e qualidade a escola especial para alguns casos graves ou moderados que precisam de fato de recursos específicos para o seu desenvolvimento integral ou principalmente o que eu acho que é o foco para o seu desenvolvimento acadêmico. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

É possível observar que o professor considera que para alguns casos graves ou moderados a escola comum não consegue superar a escola especial, pois estes precisam de recursos específicos. Ao tratar da dificuldade que escola comum tem para atender os estudantes com necessidades mais diferenciadas Mendes (2019, p. 17) ressalta:

Tal programa seria necessário para uma minoria da população da Educação Especial e o atendimento educacional previsto iria requerer mais do que serviços de escolarização, pois deveria envolver coordenação com outras agências de prestação de serviços da comunidade, como saúde, assistência social, reabilitação etc. e,

particularmente, um intensivo envolvimento da família. Na maioria das vezes, tal conjunto requer uma educação que envolva substituição curricular, uma vez que o currículo de base comum pouco atende as suas necessidades educacionais, dado que são muito particulares.

De acordo com a autora o caso de deficiência mais acentuado requer vários serviços que vão além da escolarização, ou seja, a organização escolar e o conhecimento sobre o ensino ainda são muito limitados para atender as particularidades. Porém, é importante destacar que para os casos que não são acentuados a escola regular é o espaço onde se tem as ferramentas que possibilite ao aluno conhecer a história, a cultura a qual faz parte a partir da realidade a sua volta.

Nesse sentido a interação para Vigotski (1991) é fundamental no processo educativo para alcançar os resultados que levem ao desenvolvimento das funções mentais superiores. Portanto, a escola é o espaço na qual a criança desenvolve habilidades, adquire conhecimentos, o que possibilita o convívio com a diferença de forma colaborativa. Ao relacionar com o outro a criança traz para o ambiente escolar suas características e contribuições e recebe do outro em contrapartida (MENDES, 2017). Outra questão que foi abordada pelos professores é em relação à qualificação dos profissionais de apoio que atuam com os alunos PAEE.

Excerto 57: Aqui em Catalão mesmo quem é o professor de apoio não tem qualificação nenhuma porque é um jovem universitário de qualquer curso que muitas vezes se quer abriu um texto na vida para se quer ler inclusão né como é que ele vai apoiar essa criança cega, surda e essa criança que tem uma deficiência intelectual enfim que tem um problema uma maior dificuldade cognitiva né para acessar o formato da escola o modo como ela aborda o saber a transmissão do saber então eu vejo com esses olhos a educação especial não sei se eu te respondo. (Professora Eliane-UFCAT)

O excerto acima aborda a falta de qualificação do professor de apoio para atuar com aluno PAEE, geralmente são alunos que ainda não concluíram a universidade. A professora levanta uma questão importante que tem se tornado muito comum à contratação de serviços de apoio que geralmente são realizadas por empresas terceirizadas e não exige qualificação para atuar na Educação Especial. Em relação ao serviço de apoio Martins (2014, p. 241) apresenta um estudo realizado na qual identificou em vários municípios pesquisados a precarização do trabalho deste profissional no espaço escolar:

[...] ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo número insuficiente de profissionais contratados para atuarem nas escolas, ausência de formação específica para atuar no cargo, baixa remuneração, ausência de espaços adaptados ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares.

De acordo com o autor a formação exigida para o exercício destes profissionais tem variado de acordo com cada região, tem lugares que admitem para função profissionais com formação em ensino médio ou graduando ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de graduação em licenciatura. Esses dados confirmam a fala da professora Eliane quando se refere à precarização deste serviço, pois para atuar na Educação Especial não é exigida uma qualificação adequada, a forma de contratação é através de emprego temporário acarretando alta rotatividade do profissional e o empobrecimento das questões pedagógicas.

Nesse cenário, é possível perceber uma preocupação não com a qualidade dos serviços oferecidos para atender ao PAEE, mas com o barateamento e sucateamento dos profissionais da educação com o intuito de economizar financeiramente, o que conseqüentemente prejudica o desempenho escolar dos alunos (MARTINS, 2011). Ainda no que se refere à atuação deste profissional a professora Márcia diz o seguinte:

Excerto 58: [...] e aí você verifica que o professor de apoio ele tá substituindo ele não tá servindo lá para complementar e suplementar o aluno tá tendo aula de futebol teórica o menino lá no fundo da classe tá desenhando florzinha. (Professora Márcia-UFCAT)

É possível perceber no relato da professora que enquanto os demais alunos realizam uma atividade coletiva com a intermediação da professora, o aluno PAEE não é convocado a participar da realização coletiva, apenas executa uma tarefa supervisionada pelo professor de apoio cujo conteúdo não condiz com o que está sendo desenvolvido na aula. Nesse sentido Dainez e Freitas (2018, p. 152) diz:

Temos constatado alunos público-alvo da educação especial acompanhados por monitores, estagiários, que muitas vezes assumem uma função pedagógica, sem orientação e (in)formação para tanto, realizando tarefas mecânicas e desvinculadas de um trabalho intelectual.

A falta de profissionais qualificados para exercer esta função ocasiona em práticas excludentes que não considera a diversidade e as potencialidades do aluno PAEE. Isso é um fator limitante, pois de acordo com a teoria de Vigotski as funções psíquicas emergem na relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Portanto, é necessário garantir uma formação continuada aos professores formadores preparando-os para garantir uma formação inicial de qualidade para os licenciandos de modo que não considerem a deficiência com um fator limitante. Nesse sentido Vigotski (1983) considera necessário pensar em uma formação que se opõe ao olhar reducionista que restringe a deficiência ao campo biológico reduzindo a –falha a –falta de uma determinada função,

mas que por outro lado ressignifique o olhar para as possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva é preciso garantir espaços que se desenvolvam discussões referentes à Educação Especial, para que se possibilitem momentos de trocas, partilha e interação com ou outro. Pois, de acordo com Rego (1995, p. 109) –[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. É através de vivências, experiências com profissionais da área que se constrói o conhecimento.

Nesse sentido os professores foram questionados se tiveram a oportunidade de participar de algum curso ou outro tipo de atividade acadêmica que abordasse a educação de alunos PAEE:

Excerto 59: [...] no primeiro semestre eu fiz um curso de libras oferecido no centro de línguas da universidade que foi uma experiência fantástica em termos de qualificação digamos assim até oficial foi o único estudo mesmo que eu fiz eu tenho todo o material, eu tenho os textos eu gostei muito do curso, mas eu sou muito honesta se você não usa a libras você esquece não sei mais nada hoje para eu retomar eu sei que é possível, obvio é só estudar, mas para dominar a língua de sinais eu tenho que usar ela tem que ter alguém com quem eu possa me comunicar em libras.(Professora Eliane-UFCAT)

Excerto 60: [...] adaptação de Esportes essa coisa toda são mais ou menos nessa linha que eu tenho buscado algumas leituras, alguns cursos né para eu poder entender, para eu poder trabalhar melhor com essa questão, para tentar fazer discussão também com os alunos né já que trabalho com estágio e a gente vai para escola e tal. (Professora Thais-UFCAT)

Quatro professores afirmaram ter participado de cursos no campo da Educação Especial, três são professores da UFCAT e um da ESEFFEGO. A professora Eliane afirma ter feito um curso de libras oferecido pela universidade que contribui de forma significativa para sua formação, porém não garantiu o domínio da língua de sinais. Mesmo que o professor não tenha adquirido o domínio da língua de sinais acredita-se que o curso ofereceu outros conhecimentos referentes ao aluno surdo. Já a Thais diz que por causa da pandemia conseguiu participar de alguns cursos que discutem a inclusão. Percebemos situações distintas de formação continuada que contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a área. De acordo com Santos (2016, p. 34):

[...] a qualidade da educação superior depende da formação dos seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. Para isso a formação dos professores para uma educação inclusiva não deve ser restrita a formação inicial, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente.

Portanto é importante garantir espaços de formação que prepare os docentes universitários para que possam compreender o PAEE e auxiliar os futuros licenciandos a pensar possibilidades de aulas e metodologias que possam atender esses alunos. Isso se confirma na fala de uma professora:

Excerto 61: [...] na medida em que esses cursos eles me ajudam atualizar, ampliar o meu conhecimento, a fazer análise, fazer uma crítica em relação a determinados conceitos, a determinadas práticas, posturas né. Eu acredito que sim que tem me ajudado entendeu, mas recente eu tenho tentado acompanhar um pouco assim alguns cursos mais na área do esporte adaptado. (Professora Thais-UFCAT).

No entanto, uma das professoras afirma não ter participado de cursos sobre o tema, mas teve a oportunidade de participar de outras situações que contribuiu com a sua formação:

Excerto 62: Durante a minha atuação na educação básica que foi nas escolas não no ensino especial durante um tempo eu tive um aluno amputado e esse aluno amputado eu proporcionei para ele umas atividades com o técnico da seleção brasileira de vôlei sentado para que ele toda a turma também pudesse fazer oficina com a seleção, foram para escola algumas pessoas da seleção brasileira de vôlei sentado e o técnico então isso foi um processo importante que eu percebo que na minha atuação sempre que existia alguma pessoa com deficiência na turma eu buscava mesmo que não fosse através da minha atuação professora eu buscava alguma forma de auxiliar e de contribuir para que essa pessoa tivesse acesso ao conhecimento mais elaborado. Então esse sempre foi um desafio na minha atuação como professora não consegui fazer nenhum curso de forma efetiva de formação de educação especial, mas acredito que se o professor tiver fundamentação teórica sólida ele consegue atuar na Educação Especial e é disso que busquei formação teórica sólida. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

De acordo com o relato da professora Izabel o contato com aluno PAEE despertou a necessidade de formação, a tentativa de possibilitar que o aluno tivesse acesso ao conhecimento levou a professora a buscar formação teórica. Nesse sentido a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Castanho e Freitas (2006, p. 98) considera que –o educador, neste contexto universitário também precisa de capacitação, preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais. É importante que estes profissionais estejam preparados para o exercício das especificidades, das diversidades e para o comprometimento com as exigências do contexto atual. Pois, Gatti (2019, p. 272) coloca que :

[...] é preciso avaliar que os docentes formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as

experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas.

O contexto atual de novas demandas tem impacto sobre o professor formador que tem sido desafiado a buscar novas referências, construir outros saberes e outras formas de operar que acabam por redefinir as práticas de formação e o seu papel de formador. Portanto, esse profissional deve estar preparado para atuar com os alunos PAEE que estão chegando ao ensino superior, além de contribuir na formação do futuro licenciando.

Desse modo, se faz necessário garantir aos professores formadores espaços para formação continuada na qual possam participar de eventos, seminários, trocar experiências e conhecimentos referentes à Educação Especial de modo que essa formação capacite-os a compreender e considerar as diferenças e potencialidades do PAEE. Pois, através de uma formação continuada de qualidade possibilitará realizar discussões teórico-metodológicas com os licenciandos, além de preparar os professores formadores para garantir o processo de ensino e aprendizagem aos alunos PAEE que se faz presente no ensino superior.

Nesta direção, a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior vem ganhando relevo nas discussões acadêmicas e nas diretrizes políticas como mostra o documento abaixo:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social em profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes! (BRASIL, 2013, p.11).

Dessa forma, foi perguntado aos professores o que achavam da presença do aluno PAEE no ensino básico e no ensino superior. Os cinco professores disseram concordar com a presença PAEE tanto na escola regular como no ensino superior. Isso pode ser observado nos relatos:

Excerto 63: Com relação a se esses alunos da clientela público-alvo da Educação Especial devem estar na escola a minha resposta é sim no geral, mesmo sabendo das limitações da escola em receber e organizar do ponto de vista acadêmico. Entretanto é um sim que depende da construção aí das condições, então para mim não é um sim, é um sim porque é direito, entretanto o direito é o acesso ao conhecimento e não o acesso à escola. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 64: Eu no meu ponto de vista eu acredito que sim eu avalio que o aluno a pessoa que tem algum tipo de deficiência ou superdotado chamadas altas habilidades ele tem que sim estar no ensino regular tem que ser garantido os direitos dele enquanto cidadãos de ter acesso à educação, embora a gente saiba dos vários problemas que a gente tem no que diz respeito à educação eu acredito que sim ele tem que estar. (Professora Thais-UFCAT)

É possível identificar na fala dos professores que apesar de concordar com a participação do PAEE nos espaços educacionais, abordam também sobre as limitações, condições e as formas de organização da escola para receber este aluno. Não basta garantir somente a inserção é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluí-los garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

Porém, Mendes (2010, p. 106) expressa que os estudantes PAEE que têm tido acesso à escola nem sempre recebem uma educação de qualidade e diz:

[...] as mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Apesar das políticas, planos, ações e programas desenvolvidos nos últimos anos, voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, os desafios em torno dessa modalidade persistem. Há a necessidade de uma maior intervenção do governo mediante a ampliação das ações e investimentos públicos na área, da ampliação do acesso do PAEE às escolas, formação de profissionais qualificados e promoção dos recursos necessários para as instituições educacionais.

Há uma urgência de políticas públicas que se preocupem em garantir cursos de formação efetivos. A maneira como vem se concretizando a formação docente é vinculada a questões de interesses políticos e econômicos. Nesse sentido Gatti et al. (2019, p. 46) diz:

[...] nesse processo de construção de políticas educacionais, tem-se a condição de detectar-se as fontes de poder mais fortes e os interesses reais em jogo; eles até podem coincidir entre grupos de influência que se caracterizam como opostos, embora cada um só vise a seu particular –ganho ao adotarem uma mesma proposição.

O que verifica neste cenário atual é a profissão docente integrada com o mundo globalizado, na qual os organismos internacionais exercem influência na definição de suas diretrizes em âmbito nacional, sendo contempladas muitas de suas recomendações nos documentos oficiais, como a ênfase na formação em serviço e na educação à distância. Não há políticas educacionais amplas de formação de professores, o que se tem, na verdade, são planos pontuais e de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos. Percebe-se, no âmbito das reformas políticas a falta de comprometimento com a formação

inicial e, por outro lado à proposição de cursos presenciais e a distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior. (GATTI, 2013)

Dessa forma, as políticas voltadas para a qualificação profissional não passam de discursos, pois os professores atuam dentro de um cenário sobrecarregado de demandas de serviços que os impossibilitam aprofundarem em estudos, participar de pesquisas e debates de interesse para sua área profissional.

5.3 Atuação e práticas pedagógicas a partir das narrativas dos professores formadores.

O debate sobre a inclusão dos alunos PAEE no ensino superior vem se intensificando ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir de 1990, quando políticas públicas se voltaram para a promoção do ingresso, da permanência e do sucesso acadêmico desse segmento populacional (CABRAL, 2018). Isso se confirma no relato dos cinco professores pesquisados, na qual evidenciaram que tanto as instituições como os cursos de Educação Física possuem alunos PAEE, conforme apresentado abaixo:

Excerto 65: No curso de Educação Física nós temos alunos que são público da educação especial, na UEG em geral têm de fato vários alunos, mas eu não consigo te falar quantos são. Na nossa a gente tem um aluno cego, um aluno com baixa visão, um aluno que tinha um diagnóstico de deficiência mental leve intelectual leve, um aluno que tem transtorno do espectro autista, a gente tem atualmente uma aluna surda que recém entrou [...] (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 66: Sim a instituição UFCAT possui vários e só tem crescido de ano a ano o público alvo da educação especial e o núcleo de acessibilidade se desdobra faz um trabalho bastante importante para garantir a inclusão desse público alvo. (Professor Eliane-UFCAT)

Através dos relatos é possível observar que vem crescendo a presença do Aluno PAEE no Ensino Superior. Além disso, a professora Eliane cita que a instituição da UFCAT conta com núcleo de acessibilidade conforme previsto no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Diante do crescente número de matrículas dos Alunos PAEE no ensino superior acredita ser de fundamental importância garantir uma formação de professores para lidarem com as potencialidades desse discente uma vez que o professor é um dos responsáveis por criar condições de permanência do aluno no Ensino Superior. (ADAMS, 2020). A fala de duas professoras reforça a necessidade de formação na área da Educação Especial:

Excerto 67: Mas eu penso que uma deficiência nossa da universidade é não trabalhar essa questão na formação do professor de ensino superior [...] (Professora Eliane-UFCAT)

Excerto 68: Então acho que é preciso a gente pensar algumas metodologias de ensino para que garanta a aprendizagem desse aluno e que isso não é um exercício fácil porque a gente precisaria também de mais tempo pedagógico para estudar e avaliar o caso desses alunos e não só o caso deles, mas as metodologias possíveis e já desenvolvidas e que às vezes na própria universidade o processo de exploração do trabalho não nos permite isso. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

A esse respeito Melo e Araújo (2018, p. 61) destaca que:

A capacitação dos docentes para lidar com o aluno com NEE consiste num dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que a maioria não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas ao atendimento de alunos com NEE que os preparassem para lidar em sala de aula com esse alunado.

Dentro desse contexto de buscar espaços de formação que capacite e atualize os docentes e assim permitir pensar metodologias de ensino para o melhor atendimento desse público, foi questionado aos professores qual é a metodologia empregada para garantir a aprendizagem desse aluno PAEE, como foi este contato e como os mesmos se sentiram frente ao aluno. A seguir são apresentados relatos das aulas ministradas pelos professores aos alunos PAEE:

Excerto 69: Outro aluno que eu dei aula ele é um cego né que eu já tinha experiência em projetos de extensão com ele, ele era aluno de um projeto de extensão antes de entrar no curso e a maior dificuldade de fato é que a instituição não conseguiu garantir recursos mínimos de processo de escrita e leitura, então ele tinha domínio de Braille, mas a instituição nunca disponibilizou nenhum material então ele estava sempre se utilizando do leitor né do áudio e isso acabou dificultando ele no processo de escrita. Então cada característica específica apresentada por esses alunos acabava exigindo uma situação pontual. Do ponto de vista do método de ensino mesmo né, não fiz alteração, mas o ponto de vista das estratégias ali para que eles alcançassem o que eu estava desenvolvendo a partir daquele método específico eu acabei tendo que construir algumas estratégias e com eles né, à medida que eles apresentavam ali as dificuldades. Então cada característica específica apresentada por esses alunos acabava exigindo uma situação pontual. Do ponto de vista do método de ensino mesmo né, não fiz alteração, mas o ponto de vista das estratégias ali para que eles alcançassem o que eu estava desenvolvendo a partir daquele método específico eu acabei tendo que construir algumas estratégias e com eles né, à medida que eles apresentavam ali as dificuldades. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 70: Agora entrou esse outro, esse outro eu acho que ele vai ser um desafio maior, mas ainda não deu tempo né ele entrou, ele foi acompanhado com a mãe dele no dia da calourada eu já não estava mais no núcleo, mas avisei os professores na reunião que a gente tinha recebido um aluno que tinha deficiência intelectual e que ele era copistas então copista é aquele que se você sabe cópia do quadro e não entende nada esse daí com certeza ele não vai ter problema nas aulas práticas né porque ele vai ter mais problema na questão das avaliações na parte de entendimento. (Professora Márica-UFCAT)

Excerto 71: Foi por exemplo uma aluna que eu não consegui acessar porque ela se sentiu frágil para acompanhar uma disciplina de núcleo livre oferecida pela educação física e função de que comecei com texto filosófico. Olha que louco, ali era minha chance eu ia tentar conversar em libras com ela porque eu tinha acabado de fazer o curso, enfim nós temos fragilidades no ensino superior para lidar com esse público alvo. (Professora Eliane-UFCAT)

O professor Wanderson aborda a falta de recursos para atuar com o aluno cego, dificultando o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Não basta garantir o acesso a esse aluno é preciso viabilizar meios para que se desenvolva. É importante ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta da interação do sujeito com o mundo, porém essa interação é mediada pelos sistemas simbólicos construídos pelo homem no decorrer da história e da relação com o outro. (VIGOTSKI, 1991).

Contudo, as experiências vividas pelo aluno PAEE e suas relações com os objetos de conhecimento mediados pelo professor, afeta significativamente nos processos de desenvolvimento. O professor constitui-se como mediador ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento garantindo o processo de ensino e aprendizagem, mas para possibilitar o seu desenvolvimento devem ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas.

Já a fala da professora Márcia possui um olhar direcionado para as limitações, falhas e dificuldades. De acordo com Vigotski (1991) o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio da interação do sujeito com o outro. Desta forma, é preciso resgatar o papel do professor enquanto mediador neste processo, já que o professor é aquele que garante o acesso aos conteúdos e vai dirigir o desenvolvimento psíquico dos alunos, atuando diretamente na formação das funções psicológicas superiores.

Então, é necessário que o professor formador considere uma teoria cuja deficiência não constituiria, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas que leve em consideração as suas potencialidades. Para isso, é preciso que o professor busque estratégias e caminhos pedagógicos que atente para as diferentes formas de ensinar, pois cada aluno tem sua forma de aprender.

Ainda no relato do professor Wanderson é possível observar uma visão diferente. É possível perceber que ele considera a diversidade, pois tinha uma preocupação em atender as especificidades destes alunos, buscando estratégias para que o aluno PAEE pudesse superar seus limites. Esse contexto está alicerçado na teoria de Vigotski (1983) que busca criar mecanismos de superação dos limites impostos pela deficiência.

Em contrapartida a professora Eliane relata que não conseguiu garantir a permanência da aluna com deficiência auditiva em suas aulas, mesmo tendo feito um curso de libras, não conseguiu ter uma comunicação com esta aluna, ressaltando que o ensino superior possui fragilidades para lidar com o público alvo. É possível perceber que os professores ainda não se encontram preparados para atuar com a diversidade e principalmente com os indivíduos surdos.

Então, para além de buscar garantir processo de ensino e aprendizagem que incluía o público alvo, conforme apontado nos relatos dos professores formadores é importante possibilitar que os futuros professores vivencie essa realidade, sendo assim, foi perguntado aos professores em que momento da formação o curso propicia o contato com alunos PAEE. Foram apresentados os seguintes relatos:

Excerto 72: Sim, o curso propicia contato com alunos público-alvo da Educação Especial em alguns casos já na oficina experimental o curso propicia este contato. É mais sem dúvida nenhuma todos os alunos do curso vão ter contato no estágio curricular obrigatório 4 que acontece no 8º período em que eles vão para educação especial.(Professora Eliane-UFCAT)

Excerto 73: Então assim os trabalhos mostraram que a extensão foi espaço rico para formação desses indivíduos até ter um olhar diferenciado, um olhar mais humanizado quebrar com os próprios preconceitos meninos que chegavam falavam que achava que a pessoa com deficiência ela não tinha capacitismo ela não teria capacidade ou como ele consegue fazer isso! Não ele consegue fazer isso desde que seja dado a oportunidade e as condições para isso como para qualquer outra pessoa né. A gente não tem que tratar como um coitadinho né então eles começaram a aprender isso a gente não pode ficar carregando o cadeira para eles, eles que ter autonomia e tal. (Professora Thais-UFCAT)

Pode-se observar na fala da professora Eliane que os cursos propiciam este contato no estágio curricular obrigatório e além do estágio a professora Thais cita o projeto de extensão que é um espaço que garantiu várias possibilidades de enriquecer a formação dos licenciandos, pois tiveram a oportunidade de vivenciar a diversidade e pensar estratégias diferentes de acordo com as singularidades de cada aluno.

Portanto, a extensão permitiu realizar a aproximação da teoria que é estudada ao longo do curso e colocar em prática, fazendo esse diálogo da teoria com a prática, possibilitando que os futuros professores vislumbassem outros espaços de atuação junto às pessoas com deficiência. Nesse sentido Ribeiro et al. (2017, p. 54) ressalta que –esses espaços tempos formativos precisam ser percebidos e olhados em uma perspectiva complexa, nos quais saberes plurais e heterogêneos se entrecruzam, dialogam em meio a tensões, negociações de sentidos e produção de significados.‖ Dessa forma a ação extensionista cria um espaço de diálogo com a sociedade, de aproximação com as demandas da sociedade, concretizando em

um fazer junto com a comunidade, em que ambas participam com seus saberes e se transformam mutuamente.

Dentro desse contexto um dos pontos que podem contribuir com a formação de professores para a Educação Especial é possibilitar a discussão dessa temática nos cursos de licenciatura conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior por intermédio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, no Artº14, parágrafo 2º que relata a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre a Educação Especial e Inclusiva.

Pensando nisso, foi questionado aos professores se o curso tem disciplinas específicas que tratam da educação de alunos PAEE. A partir dos relatos foi possível observar que o curso da ESEFFEGO oferta a disciplina Diversidade Humana I e o curso da UFCAT oferta a disciplina Educação Física Adaptada. Então, é possível perceber que os cursos cumprem com a obrigatoriedade de ter disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial e nesse sentido é importante que os conteúdos abordados contemplem de forma articulada a realidade da escola e do PAEE. Alguns professores relatam a metodologia utilizada nas disciplinas específicas e diz:

Excerto 74: Então trabalho com filme depois eu trabalho com eles e com isso trabalho texto mostrando quais são as implicações pedagógicas para o professor de Educação Física, tento mostrar direitinho assim quando eles querem por exemplo () o que seria o conceito de deficiência numa perspectiva do modelo médico e as implicações desse conceito na prática pedagógica do professor, o que que seria a concepção de deficiência no modelo biopsicosocial e quais seriam as implicações desse conceito na prática do professor [...] (Professora Márcia-UFCAT)

Excerto 75: Então a gente trabalha um pouco do processo histórico da pessoa com deficiência e da educação especial para que a gente compreenda a historicidade dessas questões fazemos uma discussão sobre as leis e os processos de direitos humanos, mas também fazemos uma reflexão sobre os princípios de equidade que foram cada vez mais numa perspectiva neoliberal sendo substituído o conceito de igualdade e como é que isso também constitui nos processos de ensino e de lutas das políticas públicas de Educação Especial essa discussão das políticas públicas hoje estão defendendo igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência nós fazemos algumas críticas a esse conceito de igualdade de oportunidade entendendo que a gente tem que lutar [...] (Professora Izabel-ESFFEGO)

É possível perceber no relato da professora Márcia a preocupação em apresentar a concepção de deficiência, compreendendo o contexto sócio-histórico do modelo médico e biopsicossocial e sua implicação na prática pedagógica do professor. É importante que na formação traga essas discussões dos conceitos de deficiência e busque superar essa visão biológica que considera a deficiência como uma falha, mas que trabalhe esse futuro professor dentro de uma perspectiva que considera as diferenças e as potencialidades. Tal questão se

traduz na afirmação de Vigotski (1983) ao considerar que a deficiência não pode ser vista como uma fraqueza ou déficit, mas como um propulsor para superar as barreiras.

Já a disciplina citada pela professora Izabel busca entender a história e as leis das pessoas com deficiência, ao longo dos tempos, além de possibilitar discussões referentes às políticas educacionais e qual a concepção permeia essas propostas. Todas essas questões nos excertos são fundamentais, porém é preciso também compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, percebendo como um indivíduo social que através de caminhos alternativos mediados pelo professor poderá promover a maximização de sua aprendizagem. (Vigotski, 2010).

Contudo se faz necessário que essas disciplinas mobilize os conhecimentos teóricos de forma que esse aporte possa contribuir para a reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades do PAEE. Para isso é preciso superar o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores. Gatti (2014, p. 40) aborda que os cursos oferece –um verniz superficialll que não considera a formação profissional para atuar em escolas na contemporaneidade e ressalta:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula.

Nesse sentido foi perguntado aos professores se o curso está preparando os licenciandos para lidar em sala de aula com os alunos PAEE e a respostas foram as seguintes:

Excerto 76: Acredito que a formação Inicial não é suficiente para preparar o licenciado para atuar com o público da Educação Especial é sempre no processo de trabalho da formação que o professor precisa ir atrás de continuar a sua formação para dar conta de atuação no campo da educação especial [...] (Professora Izabel-ESEFFEGO)

Excerto 77: De maneira limitada pode responder sim, tendo em vista a complexidade, então sim, quando a gente fala que está preparando não! Esta iniciando aí um processo de preparação, já que a graduação é formação inicial [...] (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 78: Então assim eu acho que ela dá essa base, esse pontapé inicial e aí o campo ele não é o único ele se diferencia cada contexto tem as suas peculiaridades cada pessoa com deficiência seja ela visual, auditivo, física ou intelectual a pessoa vai ter uma singularidade que vai demandar que o professor estude que o professor busque porque se não o trabalho dele vai cair naquele de deixar o aluno ali excluído né. (Professora Thais-UFCAT)

Excerto 79: Ela vai preparar quando, se for pensar ela é como toda graduação ela é um ponta pé inicial, dá para pelo menos ele pensar olha eu estou com um aluno com deficiência aqui, eu enquanto professor se eu tenho uma perspectiva de uma concepção biopsicossocial da deficiência eu entendo que eu tenho que preparar, que organizar a minha aula para que ele possa participar e não culpar ele e colocar o problema nele, então o que eu vou poder fazer para ele. (Professora Márcia-UFCAT)

De acordo com a fala dos professores os cursos não são suficientes para preparar o licenciado para atuar com o PAEE, mas oferece uma base inicial que contribui para possibilitar caminhos para o licenciando se apropriar de conceitos iniciais que o leve a trabalhar na perspectiva inclusiva. A professora Izabel ainda complementa que é no processo de trabalho que este professor deve buscar aprofundar seus conhecimentos, através da formação continuada para atuar no campo da Educação Especial.

Considera-se que a formação continuada é de extrema importância, mas antes de qualquer coisa é relevante que os cursos de formação inicial ofereçam uma base teórico-metodológica consistente adequando à realidade das escolas brasileiras, considerando as dificuldades presentes no cotidiano escolar na educação inclusiva, contribuindo para que os licenciandos consigam refletir sobre sua prática, tornando-os capazes de lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

Nesse sentido Sá et al. (2017, p. 367) diz:

Reconhecemos a importância de que os currículos de formação de professores valorizem a aproximação com o campo de atuação em toda a sua configuração (estrutura física, humana, organizacional, pedagógica, entre outras). Nesse aspecto, também vislumbramos a necessidade de uma maior aproximação com os alunos, tenham eles deficiência/transtorno global do desenvolvimento ou não, no intuito de que os acadêmicos em formação possam vivenciar as mais diferentes experiências, que ajudem a refletir sobre a construção do conhecimento e sobre novas possibilidades para sua ação pedagógica.

Corroborando com os autores os conhecimentos produzidos em formação deve possibilitar que os licenciandos compreendam as complexas situações de ensino e para isso faz necessário dialogar, refletindo sobre sua prática e assim construindo conhecimentos que pode viabilizar em novas ações pedagógicas para atuar de forma inclusiva.

A partir dos relatos dos entrevistados sobre as limitações dos cursos foi perguntado que estratégias poderiam ser feitas em seu curso para proporcionar mais discussões sobre o tema e as respostas foram as seguintes:

Excerto 80: Acho que outro elemento que estaria presente que ajudaria muito, que não ficasse a cargo de disciplinas específicas debater a questão da inclusão. (Professor Wanderson-ESEFFEGO)

Excerto 81: [...] mas a universidade pode contribuir sim quando a universidade se propõe a ter estágio obrigatório e nesse estágio obrigatório coloca o aluno na sua formação para além de uma disciplina teórica diversidade humana 1 o estágio com carga horária de 180 horas para ele atuar na Educação Especial acho que isso vai contribuir é uma forma da formação inicial contribuir com os licenciados atuarem no público das pessoas com deficiência. Acho também que os alunos que se interessam por esse campo tem alguns projetos de extensão que eles podem procurar para poder desenvolver mais para além das atividades apenas de ensino que a universidade é capaz de oferecer então a universidade precisa desenvolver ensino-pesquisa-extensão também pensando nesse público das pessoas com deficiência. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

É possível identificar no relato do professor Wanderson a necessidade de mais discussões sobre Educação Especial que não se limite as disciplinas específicas. Já a professora Izabel enfatiza a importância da universidade oferecer estágios que realize a articulação da teoria com a prática, contribuindo para que os licenciandos atue com PAEE. Outro aspecto abordado pela professora é a necessidade das instituições oferecer projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para o público alvo.

Por esse viés, torna-se necessário que os currículos produzidos nos cursos de formação de professores de Educação Física, pensem os conhecimentos teóricos, mas articulando com as situações encontradas no ambiente escolar, como nos apontam Caparroz e Bracht (2007, p. 27):

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de formação de professores constituam currículos que considerem os conhecimentos teóricos e assim promova a reflexão na prática pedagógica. Corroborando com os autores a professora diz:

Excerto 82: [...] nos debruçar primeiro que esses futuros professores dominem o conhecimento, ou seja, que eles conheçam o que foi produzido pela humanidade na área de Educação Física e depois os processos metodológicos e didáticos de transformar esse conhecimento em saber escolar. A professora Enicéia Mendes que é uma das autoras importantes na área da Educação Especial vai nos dizer que esses processos formativos para as pessoas com deficiência não precisa ser atividades apenas para elas, porque às vezes nos processos de preparar as atividades mais lúdicas mais acessíveis para as pessoas com deficiência elas ficam muito mais agradáveis do que as atividades para os outros alunos então a professora defende que essas atividades sejam feitas para abarcar todos os alunos. (Professora Izabel-ESEFFEGO)

Segundo a fala da professora Izabel é importante que os futuros professores dominem os conhecimentos teóricos e articule com os processos metodológicos e didáticos, de modo que tenham atitude investigativa e reflexiva sobre sua prática pedagógica inclusiva. A

professora traz como referência para pensar essas questões Enicéia Mendes uma pesquisadora importante na área da Educação Especial. A partir da fala da professora Izabel é possível verificar um olhar plural, diverso para a inclusão, na qual considera as capacidades e potencialidades do PAEE.

O referencial citado pela professora pode contribuir para o processo formativo dos futuros professores, pois permitirá pensar na heterogeneidade da sala de aula e assim possibilitar que os licenciandos proponham novas alternativas para os desafios do cotidiano escolar. Nesse contexto de formação dos futuros professores Sá et al. (2017, p. 35) diz: –competem aos professores refletir constante e rigorosamente sobre suas ações, a partir das ferramentas conceituais que possuem, como forma de experimentar, questionar, problematizar e, por que não, propor novas alternativas para os desafios presentes aos cotidianos.¶

Diante disso, é necessário que os currículos produzidos nos cursos de formação de professores de Educação Física invistam em possibilidades que aproximem os futuros professores dos alunos PAEE. Para tais ações é preciso viabilizar espaços que leve os professores refletir sobre suas ações, despertando nele um olhar mais atento e comprometido com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminharmos as considerações finais foi possível compreender como tem sido contemplada a -Formação Inicial dos Professores de Educação Física para o trabalho com alunos PAEE. O estudo revelado a partir do contexto dos licenciandos, docentes e PPCs indicam que os cursos de formação de professores em Educação Física possuem algumas lacunas que ainda precisam ser revistas. É importante frisar que essa realidade observada é de dois cursos de instituições públicas de ensino superior do Estado de Goiás.

Ao analisar o PPC dos cursos investigados observamos que as duas instituições ofertam disciplinas obrigatórias voltadas para a discussão da Educação Especial. A UFCAT oferta as disciplinas Língua Brasileira de Sinais, Metodologia Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, e a ESEFFEGO as disciplinas Língua Brasileira de Sinais, Diversidade Humana I. É possível verificar que os cursos de formação de professores de Educação Física possuem poucas disciplinas voltadas à Educação Especial, quanto menos espaços para discussões referentes a temática, mais a formação dos futuros professores ficará comprometida.

Então o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada nas demais disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação.

Além disso, constatou-se que o PPC da UFCAT possui um eixo temático sobre Educação Especial e inclusão que transversa a matriz curricular de 23 disciplinas, porém os dados revelam que o número de disciplinas que realiza discussões nessa área é bem menor, ou seja, o debate da Educação Especial fica a cargo das disciplinas específicas e foi possível verificar algumas disciplinas que não são específicas, mas buscam trabalhar a perspectiva inclusiva. É importante que os aspectos citados no PPC dos cursos sejam efetivados para que não se torne apenas documentos para garantir os requisitos legais.

Outro aspecto levantado foi à importância de contemplar na grade curricular o estágio que possibilite um contato mais próximo com o aluno PAEE. Os discursos analisados indicam que o estágio possibilitou que os futuros professores tivessem contato com aluno PAEE e este espaço foi significativo para a formação do acadêmico. Porém, ficou constatado que esses estágios são realizados em escolas especiais e diante disso, emerge a necessidade de uma

reestruturação na organização do estágio curricular, possibilitando aos licenciandos vivenciar a complexidade do cotidiano escolar e assim compreender que o aluno PAEE tem direito ao acesso, permanência e participação no ensino regular, conscientizando os futuros professores da presença do aluno no contexto escolar e da responsabilidade pelo aprendizado do mesmo.

Ainda nesta perspectiva de garantir mais discussões voltadas a Educação Especial nos cursos de formação de professores, a partir dos resultados é possível acrescentar avanços no que diz respeito a projetos de extensão na perspectiva inclusiva como um espaço de grande diferencial na formação profissional dos licenciandos entrevistados, haja vista as diversas possibilidades formativas que este espaço oportuniza aos acadêmicos, sem perder de vista a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos necessários à formação profissional na perspectiva inclusiva.

Através dos relatos dos participantes da pesquisa a grande maioria em algum momento da formação participou de projetos de extensão na qual puderam ter contato com aluno PAEE. Portanto, vale ressaltar a importância dos licenciandos não se limitar a vivenciar apenas os componentes curriculares obrigatórios de seu currículo, mas que busquem aproveitar as diversas possibilidades que a Universidade oportuniza no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e de outras atividades formativas, oferecendo condições para dialeticamente retomar ao seu processo formativo com novos olhares e questões acerca da sua formação.

Nesta direção é importante frisar que as duas instituições apresenta no PPC dos cursos a curricularização da extensão, ou seja, a flexibilização curricular, dando ao acadêmico a possibilidade de buscar conhecimentos de seu interesse. Dessa forma, o PPC dos cursos orienta a garantia de atividades de extensão por meio das horas complementares obrigatórias aos estudantes.

Outro dado que foi apresentado na pesquisa diz respeito à formação dos professores formadores, constatou-se que a maioria dos profissionais teve disciplina específica na área de Educação Especial, porém essas discussões não garantiu um aprofundamento dessa temática, além disso, foi possível identificar que a maioria dos professores possui formação acadêmica (mestrado, doutorado) na perspectiva inclusiva, permitindo a esses profissionais refletir sobre a diversidade.

Porém, dentro do contexto da complexidade da atual educação é necessário que a instituições de ensino superior garantam que estes profissionais sejam preparados através da formação continuada para atuar na perspectiva inclusiva e assim contribuir de forma significativa com a formação dos futuros professores e também possibilitar que atuem com o PAEE que está chegando ao ensino superior.

Cabe aqui registrar a dificuldade na coleta de dados, devido a não adesão de alguns docentes e discentes ao estudo acabou ocasionado em uma redução no número de participantes, além disso, a suspensão das aulas, causada pela pandemia do COVID 19, foi um dos fatores que dificultou ainda mais a obtenção de sujeitos para participar da pesquisa. Em relação ao lócus de pesquisa duas instituições não responderam ao convite, reduzindo também o número de instituições.

Não se podem pensar todos esses resultados que foram sendo discutidos ao longo do texto de forma isolada é preciso considerar a complexidade dessas questões que perpassa por políticas públicas influenciadas por órgãos internacionais pautados em princípios mercadológicos. Nesta perspectiva a formação do professor tem sido foco de diferentes políticas e programas que tem como centralidade uma formação fragmentada, ensino técnico, valendo-se da ideia de prática pela prática e desconsiderando a pesquisa, formação crítica e a qualidade epistemológica.

Outro aspecto que também deve ser levado em consideração é reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais, pois a valorização da carreira docente com melhorias salariais e boas condições de trabalho pode contribuir para estimular futuros licenciandos à procura pelos cursos de formação docente e à dedicar aos estudos e investir seu tempo para uma formação de qualidade.

Diante do exposto surgiram alguns desafios que precisam ser vislumbrados no processo de formação de professores, destacando-se a seguir algumas questões:

1. Necessidade de compreender a escola como um espaço de formação, isto é, ampliar a aproximação dos futuros professores com as situações reais da escola;
2. Pensar em possibilidades que viabilize maior participação dos licenciandos em projetos de ensino, pesquisa e extensão bem como os diversos espaços formativos oferecidos pela universidade;
3. Garantir formação continuada aos professores formadores na perspectiva inclusiva;
4. Mesmo com a garantia legal da incorporação de disciplinas específicas nas licenciaturas, é importante o questionamento de como estes ajustes vem sendo construídos na inclusão dessas disciplinas na formação inicial de professores;
5. Aproximação entre a Universidade e campo de atuação profissional, preferencialmente, em contextos inclusivos, de modo que não ocorra apenas no âmbito

dos estágios, mas que faça parte da organização curricular do curso como: práticas universais como DUA, extensão, ensino e pesquisa e outras atividades formativas.

Finalmente, convém ressaltar que os resultados aqui apresentados devem ser utilizados como parâmetros para reflexão em prol de uma proposta de Educação Física para todos, oferecendo uma formação inicial de qualidade condizente com a realidade do sistema escolar atual, isso inclui o aprofundamento sobre temáticas que envolvem a educação inclusiva, permitindo que o futuro professor diante das diversidades encontradas no contexto escolar crie possibilidades de aprendizagem que considere esse sujeito concreto, histórico e cultural, pois cada aluno, cada situação demanda que o professor pense estratégias e caminhos pedagógicos diferentes.

Pensando nesta perspectiva nos últimos anos, têm-se observado mudanças significativas no plano social e profissional na área de Educação Física e essas novas exigências é decorrente das demandas e interesses de mercado como o aumento da mercantilização das práticas corporais. Tudo isso tem gerando mudanças estruturais nas instituições de ensino superior com um grande número de novos cursos, especialmente no setor privado, fragmentando o conhecimento e construindo formação profissional cada vez primando pela especialização. Se, por um lado, a expansão foi importante, pois permitiu o acesso da população ao ensino superior, por outro, as mudanças quantitativas parecem não refletir em mudanças qualitativas do processo formativo.

O que se vê é um currículo com conteúdos próprios e específicos da Licenciatura e dos conteúdos próprios e específicos do Bacharelado. Este novo marco legal tem levado a reestruturação dos cursos de Educação Física fragmentando o campo de conhecimento, reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática, desprestigiando e desvalorizando a área e distanciando de uma identidade alicerçada em uma formação que compreende o direito de acesso a cultura corporal.

Dessa forma, as instituições privadas sinalizam um maior interesse, pois vislumbram a expansão do mercado de trabalho, através de serviços vinculados às práticas corporais. É preciso estar atento a estas novas exigências decorrentes de uma política econômica neoliberal, pois tais demandas geram mudanças na formação do professor de Educação Física reforçando e consolidando um discurso pautado no aspecto biológico no controle e disciplinamento dos corpos desconsiderando, assim, as possibilidades de discussão, reflexão para uma formação humana que considere o indivíduo em sua totalidade.

Sendo assim, problematizamos como as instituições privadas têm preparado os professores de Educação Física e qual a formação que estes profissionais estão recebendo para

atuação com PAEE, visto que este setor tem a finalidade de atender as exigências do mercado. Diante disso, seria importante o desenvolvimento de uma investigação de igual teor nas IES privadas que atualmente formam um número maior de profissionais de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda. Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. 264 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.
- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, v. 0, n. 0, p. 23–32, 2004.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da Educação Física no Brasil: Currículo e Formação Superior**. Campo Grande, MS: ed.UFMS, 2013. 147 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. Formação de Formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44. 2018.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- _____. **Decreto Federal nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2020.
- _____. Decreto Federal nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.
- _____. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20 de dezembro de 1996. Ok
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.ok
- _____. Presidência da República. **Lei nº 13005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 de maio 2020

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 1 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 de maio 2020.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. 1. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018.

CAPARROZ, E. F; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciência dos Esportes**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 2 dez 2016.

CATALÃO. **Sobre a Cidade**. Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/site/sobre-catalao>. Acesso em: 24 maio 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

DAROQUE, Camargo Samantha; QUEIROZ, Guilherme Alves de. A inclusão de surdo no ensino superior. O que tem de bilíngue. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS-SP, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana 2ªed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de;

BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celma Celno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida Fleck. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p.1713-1734, out.-dez. 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FERREIRA, Francisca Amélia Bezerra. **Psicologia, educação Inclusiva e a perspectiva de Vigotski: contribuições da defectologia para a formação do professor na contemporaneidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

FILHO, Lino. Castellani. **A Educação Física No Sistema Educacional Brasileiro Percurso, Paradoxos E Perspectivas**. p. 185, 1999.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. SPEC. ISSUE 1, p. 105–123, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299–316, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101–119, mar. 2013.

GLAT Rosana; PLETSCHE Márcia Denise; FONTES Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. [online]**. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um**

estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira; LIMA, Jessica. Mariane Rodrigues. A inserção da disciplina de Libras no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. 1, p. 662-665, 2016.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência. **Revista Educação Inclusiva-REIN**, Campina Grande, v 1, n.01, p. 29-36, julho/dezembro. 2017. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/3878>. Acesso em: 14/11/2020.

LOUZADA, J.C.A. **INCLUSÃO EDUCACIONAL: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KASSAR, M. D. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014.

KASSAR, M. DE C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61–79, 2011.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Bauru: USC, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, João Carlos. **Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvelar o mundo**. Ideias, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O acontecimento do ensino de libras – diferenças e resistências. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação - Chapecó: Argos, 2008.
<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>.

MARX Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos Karl Marx**. 5.ed.São Paulo: Nova Cultura, 1991.

_____. **O capital. crítica da economia política**: o processo de produção do capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. v. I. t.1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova cultural Ltda.: São Paulo, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education policy analysis archives**, v. 27, p. 22, 18 mar. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos de análises de políticas educativas**. São Carlos, v. 27, n. 22, mar.2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. São Carlos. vol. 22, n. 57, mayo/agosto, 2010.

MICHELS, Maria Helena. **Formação de professores de educação especial no Brasil**: proposta em questão. Florianópolis: UFSC/CE/NUP 2017. 274 p.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**. Porto Alegre, vol.44, n.3, Epub/Sep.2019. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso

em: 14/11/2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. N.130, p. 1-17, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, pp.5-24, 2005/2006.

RAFANTE, Heulalia Charalo e LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antifopp e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 331-356, out 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

RIBEIRO, Mayara Rodrigues Fernandes; PONTES, Veronica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa. vol. 13, enero-abril, 2017.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, nº 23, 2004.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 238 f. 2009. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva et al. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poésis Pedagógica, v. 9, n.1, jan/jun. 2011.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.01, jun. Salvador, 2015a. p. 26-43.

SILVA, Fabricia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

SILVA, Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores: propostas e concepções. **Linhas Críticas**. Brasília. vol. 21, n. 46, septiembre/diciembre, p. 561-564, 2015.

SANTOS, Soraia Dayanna Guimarães . **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em curso de Educação Física**: análise do contexto universitário e português. Universidade Federal de Alagoas. Macéio, 2016

TONET, Ivo. Marxismo para o século XXI. In: **Revista Margem esquerda–ensaio marxistas**, n 5, 2005. Disponível em http://ivonet.xp3/arquivos/Marxismo-_para_o_XXI.pdf. Acesso em: 28 jun.2019.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação docente na perspectiva inclusiva**. UNESP - Universidade Estadual Paulista. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869. ISSN 1517-9702

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra.. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Editorial Pueblo y Educación. Título original de la obra: Asnovi defektologuii. Obras Completas. Tomo cinco. Tomado de la edificación em ruso de la Editorial Pedagoguika, Moscú, 1983.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2013.

VITALIANO, C. R. 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.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65337317.2.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Goiás - UFG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.697.369

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás" tem como pesquisadora responsável, Drª Dulcéria Tartuci e está ligada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

A Emenda se fez necessária, pois inserimos mais um novo Termo de Compromisso adicionando quatro novas pesquisadoras ao projeto.

Tatiane Pereira de Oliveira

Bárbarah Victória de Oliveira Gomides

Lidiane Policena dos Santos

Juciléia da Silva Fonseca.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo central da pesquisa: "Analisar como os sistemas de ensino do estado de Goiás vem sendo organizado e estruturado para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial. Como objetivos secundários, a pesquisa apresenta: a) Compreender e analisar os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2008, e as novas demandas para atuação dos professores; b) a formação de professores e demais profissionais da educação e; c) a reorganização das instituições e dos serviços de

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.697.369

educação especial para inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou supertodação).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos para os participantes. Contudo, tendo em vista que a investigação envolve seres humanos, dotados de particulares, (entrevistados e entrevistador), é possível que cause constrangimentos em algumas abordagens durante o processo de coleta de dados, tais como: lembrar acontecimentos marcantes, evidencição dos nomes das cidades dos participantes, até mesmo estranheza dos mesmos ao estarem reunidos em grupo. Todavia, vale ressaltar, "que se terá o máximo de zelo para que isso não ocorra, no afã de garantir e salvaguardar o anonimato dos participantes e das instituições das quais pertencem. Outrossim, para minimizar possíveis inquietudes, organizar-se-á um ambiente no qual as pessoas se sintam à vontade para dialogar/contribuir com o estudo ora proposto". Como benefícios, a pesquisa aponta que o estudo possibilitará o fortalecimento do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn), com a produção científica na região Centro-Oeste e com o fortalecimento de uma cultura educacional vinculada a pesquisa nesta região. "De igual modo, beneficiará os sistemas de ensino básico, por meio da formação de professores e pesquisadores em educação".

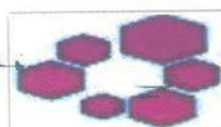
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, sua metodologia está bem delineada e em consonância com a Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados, na primeira versão do projeto: Informações básicas com cronograma adequado; Folha de Rosto assinada; Projeto de Pesquisa; Roteiro de entrevista nos grupos focais; termo de compromisso devidamente assinado pelos pesquisadores; Termo de Anuência devidamente assinado pelo Subsecretário responsável pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão; Termo de Anuência assinado pela Diretora da Escola Santa Clara - Pestalozzi do município de Catalão; questões norteadoras a serem exploradas no grupo focal com os participantes

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.697.369

professores; questões norteadoras das entrevistas com os participantes gestores;
orçamento da pesquisa; modelo de TCLE que será aplicado aos professores devidamente elaborado;
modelo de TCLE que será aplicado aos gestores devidamente elaborado; modelo de Carta de Cessão de
direitos autorais do conteúdo das entrevistas; cronograma de atividades.

Para a solicitação de emenda foi incluído:
termo de compromisso assinado por todos os participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da solicitação de emenda somos de parecer favorável à APROVAÇÃO da mesma, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera a presente solicitação de Emenda APROVADA, pois a mesma foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para maio de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1392593 E1.pdf	25/10/2019 08:59:19		Aceito
Outros	TermoCompromissoNovasPesquisadoras.pdf	25/10/2019 08:56:15	Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/03/2017 23:07:18	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_PDF.pdf	03/03/2017 22:42:30	Dulcéria Tartuci	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/03/2017 22:16:04	Dulcéria Tartuci	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B**TERMO DE ANUÊNCIA**

A **Universidade Federal de Goiás UFG-Regional Catalão** declara para os devidos fins que está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial, sob a responsabilidade da pesquisadora Tatiane Pereira de Oliveira, desenvolvido sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Marta Lopes Flores, na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão.

A coordenadora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição pela autorização da coleta de dados durante os meses de novembro de 2019 até novembro de 2020.

Declaramos ainda ciência de que essa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requer o compromisso da pesquisadora responsável no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Catalão, _____/_____/de 2019

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C**TERMO DE ANUÊNCIA**

A **ESEFFEGO/UEG-Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás** declara para o s devidos fins que está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A Formação Inicial dos Professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial, sob a responsabilidade da pesquisadora Tatiane Pereira de Oliveira, desenvolvido sob a orientação da Profª Drª Maria Marta Lopes Flores, na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão.

O coordenador do curso de Educação Física da ESEFFEGO/UEG-Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição pela autorização da coleta de dados durante os meses de novembro de 2019 até novembro de 2020.

Declaramos ainda ciência de que essa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requer o compromisso da pesquisadora responsável no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Catalão, _____/ _____ de 2019

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS-REGIONAL CATALÃO UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A formação inicial dos professores de Educação Física e os Alunos Público Alvo da Educação Especial”

Responsável pela pesquisa: Tatiane Pereira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Tatiane Pereira de Oliveira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato via e-mail (tatiedifisical@hotmail.com) e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar no telefone: (64) 999465260. Em caso de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (62)3521-1215.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar o modo de organização dos cursos de Educação Física para a promoção da formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. Caso aceitar o convite o/a(s) participante(s) participarão de uma entrevista semiestruturada gravadas em áudio no aplicativo WhatsApp com o tempo médio de uma (1) hora.

A participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento, desconforto, ter sentimentos mobilizados nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante a entrevista. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa.

Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Tatiane Pereira de Oliveira

Assinatura da pesquisadora _____

ANEXO E**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____, concordo em participar do estudo “**A formação inicial dos professores de Educação Física e o aluno público alvo da Educação Especial**” como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Tatiane Pereira de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Como manifestar meu aceite ou recusa ao que foi apresentado:

-Caso concorde com os termos e condições apresentados acima responda via mensagem de voz gravada no aplicativo WhatsApp: **-EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**”.

-Caso NÃO concorde com os termos e condições apresentados responda via mensagem de voz no aplicativo WhatsApp: **“EU NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**”.

Catalão, _____ de _____ de 2020.

Nome Assinatura participante

Nome assinatura pesquisador

APÊNDICES



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A formação inicial dos professores de Educação Física e o aluno público alvo da Educação Especial”

Responsável pela pesquisa: Tatiane Pereira de Oliveira

Orientadora: Maria Marta Lopes Flores

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

ROTEIRO DE ENTREVISTA LICENCIANDOS

a) Identificação

-Nome completo:

-Idade:

-Estado civil:

-Possui filhos:

- Instituição que estuda:

-Qual seu curso:

-Que período/ano você cursa:

- Ano de ingresso no curso de Educação Física:

-Possui outra formação no ensino superior? Se sim, qual?

-Durante o Ensino Fundamental/ Médio teve colegas público alvo da educação especial? Se

sim, como você via a presença dele em sala de aula?

-Como vê a profissão docente hoje?

1- Qual sua opinião sobre educação especial?

2- Você acredita que os alunos público alvo da educação especial deve estar nas classes comuns? E no Ensino Superior? A Instituição possui alunos público alvo da educação especial?

3- Por que escolheu licenciatura em Educação Física?

4- Durante o curso foi ofertado a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa relacionado à Educação Especial? Se sim, em qual(is) disciplina(s)? de que forma?

5- No curso de Educação Física que você está cursando, possui disciplinas específicas que abordam conteúdos referentes aos alunos público alvo da educação especial? Se sim quais? De que forma?

6- Essa disciplina contempla a prática? Você lembra qual o conteúdo trabalhado nesta disciplina?

7- Seu curso possui a disciplina Libras? Qual a carga horária? Fale um pouco sobre a metodologia adotada? Você acredita que ela te preparou para trabalhar com alunos surdos?

8- Nas outras disciplinas do curso, que não eram específicas da área da educação especial, houve discussões referentes aos alunos público alvo da educação especial? Se sim, em qual(is) disciplina(s)?

9- Durante a realização do estágio você teve contato com alunos público alvo da educação especial? Descreva este contato. O aluno participou das aulas? Você lembra qual a deficiência? Como você vê os resultados desse aluno?

10- Você participou de cursos ou capacitações (seminários, congressos, oficinas entre outros) que teve como tema a inclusão de alunos público alvo da educação especial durante sua formação acadêmica? Fale sobre o que foi discutido? Contribuiu na sua formação? 11- Em sua opinião como deveria ser a formação dos futuros professores do Curso de Licenciatura em Educação Física para atuarem com alunos público alvo da educação especial?

12- Como você avalia o Curso de Licenciatura em Educação Física com relação a formação docente para atuarem com alunos público alvo da educação especial?

13- Os conhecimentos adquiridos no curso de Educação Física são o suficiente para a promoção da inclusão do aluno público alvo da educação especial na Educação Básica?

14- Em sua opinião, qual é a formação que um professor de Educação Física precisa para trabalhar com alunos público alvo da educação especial?

15- Tem intenção de atuar como professor de Educação Física depois de formado?



APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A formação inicial dos professores de Educação Física e o aluno público alvo da Educação Especial”

Responsável pela pesquisa: Tatiane Pereira de Oliveira

Orientadora: Maria Marta Lopes Flores

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

a) IDENTIFICAÇÃO

-Nome completo?

-Data de nascimento?

-Qual instituição trabalha?

-Qual o curso?

-Professor do Ensino Superior há quanto tempo nesta instituição?

-Professor de quais disciplinas?

-Trabalhou na educação básica? Se sim, quanto tempo?

1-Como você vê a profissão docente hoje?

2-Você poderia me contar um pouco sobre sua formação (graduação, especialização,

mestrado, doutorado) abrangendo ano de conclusão, instituições onde foram realizadas, tema de pesquisa?

3-Durante sua formação acadêmica a educação de alunos público alvo da educação especial foi contemplada? Se sim, de que forma?

4-Você teve a oportunidade de participar de algum curso ou outro tipo de atividade acadêmica que abordasse a educação de alunos público alvo da educação especial? Se sim, poderia me contar um pouco sobre essa atividade? Se não, tem interesse em participar?

5-Qual sua opinião sobre educação especial?

6-Você tem formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, considera que ela contribui para seu trabalho? De que maneira?

7- Você acredita que os alunos público alvo da educação especial deve estar nas classes comuns? E no Ensino Superior? A Instituição possui alunos público alvo da educação especial?

8-O curso que você atua tem alunos público alvo da educação especial? Se sim, como é a metodologia empregada para garantir a aprendizagem desse aluno? Se não, há discussões de como o curso iria se adaptar para atender a estes alunos?

9-Você realiza estudos ou pesquisas sobre o ensino de Educação Física para os alunos público alvo da educação especial?

10-O curso tem disciplinas específicas que tratam da educação de alunos público alvo da educação especial? - Se sim, qual a carga horária? A disciplina é de caráter obrigatório/núcleo livre/ou optativo? Quais os conteúdos abordados/ e as metodologias desenvolvidas?

11-O conteúdo abordado nestas disciplinas é suficiente para garantir uma formação inicial que prepare os licenciandos para trabalhar com os alunos público alvo da educação especial?

12- Em algum momento da formação o curso propicia algum contato com alunos público alvo da educação especial? Se sim, você saberia me dizer como é este contato? Se não, o curso vê a necessidade dos licenciandos terem contato com esse público?

13-O curso possui programas de incentivo à docência? - Você saberia me dizer se a educação especial é abordada nestes projetos?

14-E nas demais atividades acadêmicas elaboradas pelo curso há uma preocupação em oferecer aos licenciandos atividades como palestras, oficinas, minicursos, entre outros que abordem a educação dos alunos público alvo da educação especial?

15-A partir da realidade dos alunos público alvo da educação especial na sala de aula, qual a importância de se preparar os futuros professores para lidar com as especificidades desse

alunado?

16- Em sua opinião o curso está preparando os licenciandos para lidar em sala de aula com os alunos público alvo da educação especial?

17-Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar um maior avanço do curso de Educação Física sobre este tema? E em termos de formação do licenciando?

