

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF

LEANDRA NUNES MEDEIROS

**EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE
FLORIANÓPOLIS**

FLORIANÓPOLIS/SC

2020

LEANDRA NUNES MEDEIROS

**EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE
FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Educação Física Licenciatura do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Bruna Barboza Seron
Coorientador: Prof^o. Cláudio Luiz Fontão Neto

FLORIANÓPOLIS

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Medeiros, Leandra Nunes

EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS / Leandra Nunes Medeiros ; orientadora, Bruna Barboza Seron, coorientador, Cláudio Luiz Fontão Neto, 2020.

81 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Formação inicial. 3. Educação Física. 4. Inclusão de pessoas com deficiência. I. Barboza Seron, Bruna . II. Luiz Fontão Neto, Cláudio. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. IV. Título.

Leandra Nunes Medeiros

EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciado” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Educação Física

Florianópolis, 3 de dezembro de 2020.

Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Bruna Barbosa Seron

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Cláudio Luiz Fontão Neto

Coorientador

Prof. (a) Dr. (a) Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Diego Antunes

Dedico este trabalho a minha família, em especial a minha mãe e meu padrasto, aos meus avós, meus irmãos e ao meu marido, por serem minha fonte de motivação e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu processo de graduação, muitas foram as dificuldades que encontrei para chegar aqui, desde dificuldades emocionais, até mesmo a econômicas. Então quero neste espaço, agradecer a todas as pessoas que estenderam a mão para mim, e que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar estudar em uma universidade pública e de qualidade, e por me dar forças para jamais desistir dos meus sonhos, vencendo todas as barreiras.

À minha mãe Elaine, por me ensinar a ser uma mulher forte e incrível, e por sempre lutar por mim e pelos meus irmãos. E ao meu padrasto Izaías, por ser meu pai nesses anos que está comigo, por nunca medir esforços para me ajudar, e por ter me dado todo o apoio para chegar até aqui.

À minha avó Eloir, pelo amor incondicional e por sempre se preocupar comigo. E ao meu avô Fabio, por ter me acolhido e ajudado durante a vida.

Aos meus irmãos, Lucas e Isis, por me descontraírem nos meus momentos de maior tensão. E por sempre manterem esse elo de amor e carinho.

Ao meu marido, companheiro, Matheus, por ser um homem tão incrível comigo, acreditando sempre no meu potencial e me acompanhando nas madrugadas de TCC. Obrigada por ter me ajudado a chegar até aqui.

Quero agradecer também a minha sogra, Valéria, pela pessoa que é para mim, e por todas as vezes que me ajudou, juntamente do meu sogro, Gilmar, que sempre alegra meus finais de semana.

À toda a minha família, meus tios, tias, primos e primas, que sempre se fizeram presente na minha vida, se preocupando com a minha formação e com a minha pessoa.

Agradeço também a minha orientadora Bruna, que me encantou e encanta todos os dias. Obrigada por ser uma professora incrível, por abraçar o meu trabalho e a mim, agradeço por todas as aulas, reuniões e puxões de orelha, que com certeza me ensinaram muito, pois você é uma inspiração, não só como profissional, mas como pessoa.

Ao meu coorientador Cláudio, que se dedicou para me auxiliar em tudo que podia, sempre me motivando.

À minha dupla de graduação, Larissa, por ser tão doce e paciente comigo. Obrigada pelas inúmeras noites de estudos, pelos choros, conquistas, desesperos, por tudo. Com certeza nossa amizade é muito além da universidade.

À minha amiga Evelyn pela amizade, por sempre me ouvir e entender, sempre acreditando no meu potencial. Obrigada por estender a mão e me ajudar nos momentos mais difíceis, minha irmã de alma!

Ao meu amigo Matheus, por todos os momentos, principalmente nossas voltas para casa no ônibus, desabafando e rindo das nossas histórias.

À toda a minha turma 2016.2, que com certeza tornou o processo mais leve e divertido. E também a todos os professores da graduação, que nos proporcionaram tantas experiências incríveis!

Quero também agradecer aos participantes da pesquisa, primeiramente por aceitarem participar, e também por tornarem o processo leve e descontraído.

Por fim, agradeço a minha banca, Prof^ª. Fabiane, por ser tão prestativa e ter me auxiliado na construção do meu projeto. E ao Prof^º. Diego, que compartilhou comigo seus conhecimentos acerca do atletismo adaptado, me ensinado muito, obrigada!

RESUMO

A formação inicial dos professores tem um papel fundamental para a atuação com pessoas com deficiência, uma vez que ela é o alicerce de toda a construção do profissional. Todavia, constatou-se uma escassa produção científica sobre as experiências que ocorrem na formação inicial para a atuação com pessoas com deficiência, despertando o interesse em pesquisar para compreender sobre estas experiências, gerando a problemática da pesquisa: Quais e como são as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência na formação inicial em Educação Física, na percepção de formandos? A presente pesquisa, de caráter descritivo, objetivou analisar as experiências voltadas para pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, na percepção dos formandos. Como fonte de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas, com 10 acadêmicos do curso de Educação Física de duas universidades públicas do município de Florianópolis. Os dados foram interpretados com base no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), em que categorias foram criadas com base nos objetivos do trabalho que direcionaram o roteiro de entrevista. Ao final do processo foi possível constatar que as experiências no ensino foram as mais vividas pelos acadêmicos, todavia, no que se refere à pesquisa e à extensão, pouco se teve de experiências voltadas para pessoas com deficiência. As maiores vivências nestes âmbitos foram em cursos e palestras, mas estas participações não demonstraram agregar além dos conteúdos das disciplinas do curso. Referente as contribuições e lacunas da formação inicial, o estudo demonstrou que as contribuições ficam em torno do conteúdo teórico e das experiências diretas com as pessoas com deficiência durante as disciplinas. Já como lacunas são apontados o curto tempo para as disciplinas específicas para a temática; falta do conteúdo em outras disciplinas (na UFSC); ausência de momentos práticos (na UDESC); ausência da convivência de alunos com deficiência e alunos sem deficiência ao mesmo tempo. Por fim percebeu-se que em relação ao sentimento de segurança dos formandos para atuarem com pessoas com deficiência, os mesmos demonstraram percepções positivas perante à inclusão, mencionando que estarão dispostos, caso tenham alunos com deficiência, a buscar conteúdos e capacitação para atuarem de forma mais adequada para favorecer a inclusão destes alunos. Diante do exposto, sugere-se que a organização do currículo e das próprias práticas de ensino deveria voltar a atenção para os fatores de lacunas apontados pelos formandos.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação Física. Inclusão de pessoas com deficiência.

ABSTRACT

Since it is the base of the whole professional growth, the teachers' initial teacher education has a fundamental role at their work with people with disabilities. Although, it has been verified that exists a lack of scientific production about the experiences that occurs in the initial teacher education for the work with people with disabilities, bringing out the interest to reasearch about it to comprehend about these experiences, bringing us to this research's problem: How and which are the experiences towards the work with people with disabilities in the initial teacher education at Physical Education courses by the graduating students perceptions? The present reasearch has a descriptive feature and had aimed at analysing these particular experiences at public universities in the city of Florianópolis. Interviews data of 10 graduating students were used as source. The data were interpreted based on the methods of contente analysis by Bardin (2011), creating categories toward to the objective of the presente work. At the end, it was possible to verify that the graduating students' pratical experiences were more present than extension and reasearch experiences, and the experiences with people with disabilities were few. Most of the involvement in these areas were by seminars and short courses, but those participations didn't seem to bring benefits beyond the subjects of the graduating course. In reference to the contributions and lack of the initial teacher education, the study demonstrated that the contributions are around the teorical knowledge and the pratical experiences with people with disabilities during the subjects. On the other hand, it was found lacks such as the short time dedicated to subjects about this especific thematic; the lack of the thematic in other subjects (at Federal University of Santa Catarina); the non-existence of pratical moments (at Stated University of Santa Catarina); as well as the absence of coexistence of pupils with and without disabilities at the same time. At the end it was perceived that the graduating students demonstrated a positive perception in relation with the confidence towards inclusion, saying that they will be opened to look for knowledge and training in case they have a pupil with disabilities in their classes. In conclusion, it is suggested that the organization of the univerisities' curriculum as well as the teaching practices should direct the attention to the absences pointed by the graduating students.

Key-words: Initial teacher education. Physical Education. Inclusion of people with disabilities.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EDFA – Educação Física Adaptada

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade Federal do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 OBJETIVO GERAL	14
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.2 JUSTIFICATIVA	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	17
2.2 FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	21
2.3 COMPREENDENDO A TRÍADE UNIVERSITÁRIA	23
2.4 AS EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, NAS PROPOSTAS CURRICULARES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS	26
2.5 PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A INCLUSÃO	31
3. METODOLOGIA	34
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	34
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	34
3.2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	34
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	35
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	35
3.5 ANÁLISE DE DADOS	36
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
4.1 CONHECENDO OS ENTREVISTADOS	38
4.2 TRÍADE UNIVERSITÁRIA NA CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	39
4.2.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VOLTADAS PARA ATUAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: DESMESTIFICANDO A INDISSOCIABILIDADE DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA	40
4.2.1.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ENSINO	40
4.2.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EXTENSÃO E NA PESQUISA	48

4.3 COMPREENDENDO QUAIS SÃO AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	52
4.4 FORMAÇÃO INICIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	55
4.5 SENTIMENTO DE (IN)CAPACIDADE PARA ATUAR COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	69
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO UFSC	71
ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO UDESC	72
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA UFSC	73
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA UDESC	74
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA	75
APÊNDICE – MATRIZ ANALÍTICA	79

1.INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas de educação básica é um processo que vem ocorrendo ao longo dos anos. O movimento pela inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e com a força cultural desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (MENDES, 2006).

Houve diversos marcos mundiais que impulsionaram o movimento, como em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assim como em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, onde ocorreu a Declaração de Salamanca, conhecida mundialmente por difundir a educação inclusiva. No âmbito nacional, algumas leis também começaram a garantir o direito das pessoas com deficiência estarem na rede regular de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, de 1996, o Plano Nacional de Educação, de 2001, e mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência (LBI), de 2015.

Deste modo, o sistema educacional a partir da década de 1990, se fez legalmente amparado para a inclusão de pessoas com deficiência, e desta forma houve um aumento significativo no número de escolas com matrícula de estudantes com deficiência. Em 1998, foram registradas 6.557 escolas com matrícula de estudantes, público-alvo da educação especial, algum tempo depois, em 2013, passou-se a registrar 104.000, representando um crescimento de 1.486% (BRASIL, 2008). Dados do Censo Escolar 2019, revelam um aumento de 34,4% no número de matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais comparado a 2015, são 1.3 milhões de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados (BRASIL, 2019).

No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes sozinhos não garantem práticas inclusivas na educação (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Ainscow e Ferreira (2003) afirmam que, para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que considerem a diferença como um desafio, uma oportunidade para novas situações de aprendizagem, que usem todos os recursos disponíveis para a inclusão, e estejam dispostos a correr riscos.

Os desafios encontrados para a inclusão de fato ocorrer são inúmeros, tendo as barreiras atitudinais e arquitetônicas, a formação inicial e continuada dos professores, o contexto familiar (CABRAL et al., 2016), enfim, a inclusão não é algo que ocorre de maneira isolada e sozinha,

existe todo um processo para ela ser concretizada, sendo de extrema importância entender os fatores que nela influenciam, para nos tornarmos influenciadores de forma positiva no processo.

Em um estudo feito por Filus e Martins Junior (2004), são abordadas reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência, sendo observado que 78,57% dos profissionais entrevistados, sentiram dificuldades no início da carreira. Um dos motivos foi não terem cursado a disciplina Educação Física Adaptada, na época da sua graduação. Alguns que cursaram a disciplina, também afirmaram não ter tido uma boa preparação na graduação, relatando que o curso forneceu uma pequena base, com poucas aulas, tendo maior aprendizado no trabalho, no enfrentamento da realidade, e fazendo cursos e estudos relacionados a esta área.

Na revisão de literatura de Hutzler et al. (2019), que analisou mais de 70 artigos, evidenciou-se que a qualidade das experiências vividas na formação inicial, nas disciplinas específicas voltadas à atuação de pessoas com deficiência, influenciam de forma direta para os momentos de docência, pois acadêmicos que tiveram experiências positivas, tendem a ter atitudes positivas para a inclusão de pessoas com deficiência quando professores. Do contrário, o fracasso em lidar com estas situações, podem ocasionar sentimento de incompetência e frustração, criando barreiras atitudinais para a inclusão nos momentos de docência.

A questão da formação profissional é um ponto importante em discussões que se referem à inclusão escolar de pessoas com deficiência (CRUZ; FERREIRA, 2005). Sendo importante enfatizar que a busca pela formação é o primeiro passo para transformar esta educação, que visa ser de qualidade para todos, respeitando as potencialidades e as individualidades de cada um (FALKENBACH et al., 2008).

Especificamente na área de formação da Educação Física, pode-se perceber que as disciplinas no meio acadêmico, voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, começaram a surgir a partir de 1990, levando-nos a refletir como foi e atualmente é, a atuação dos professores formados anteriormente a esta data, uma vez que este assunto só ganhou força no país nesta época.

Muitos estudos apontam que os docentes sinalizam a formação inicial frágil para preparação para atuar com inclusão de alunos com deficiência (SOBREIRA; LIMA; PICCOLO, 2015; SCHMITT et al., 2015; CABRAL et al., 2016; MARTINS, 2019; ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019). Todavia, observamos que a formação inicial demonstra ter diferenças consideráveis em cada universidade, uma vez que em alguns currículos existem mais disciplinas voltadas para atuação com pessoas com deficiência, estágio na educação especial, entre outras diferenças.

Refletir sobre como os formandos percebem sua formação voltada para essa área pode contribuir para analisar os processos formativos mais significativos na opinião desses estudantes. Além disso, ouvi-los pode contribuir para melhorias no currículo, uma vez que nas pesquisas os alunos sinalizam o que sentem falta ainda no processo inicial de formação.

Tendo em vista a importância da formação inicial dos professores, e a escassa produção científica sobre a temática, despertou-se o interesse em pesquisar sobre as experiências tidas durante a graduação, voltadas para este público, gerando a problemática da pesquisa: Quais e como são as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência na formação inicial em Educação Física, na percepção de formandos?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, a partir da percepção de formandos.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as experiências dos formandos no ensino, pesquisa e extensão, com pessoas com deficiência;
- Verificar as contribuições e as lacunas da formação inicial para a compreensão e consciência dos formandos, sobre a inclusão de pessoas com deficiência;
- Compreender o quão capazes os formandos se sentem para atuar com pessoas com deficiência.

1.2 JUSTIFICATIVA

Este estudo buscou compreender a percepção de acadêmicos quanto suas experiências, disponibilizadas pelo curso de graduação, com pessoas com deficiência, a fim de refletir sobre a formação inicial voltada para uma Educação Física inclusiva. O tema surgiu através de discussões, ao longo do curso, nas quais observaram a formação dos professores, e em específico, onde elas se deram.

Ao participar de experiências pedagógicas associadas à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física I, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e de conversas durante o curso de formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, como participante voluntária, o tema inclusão nas aulas de Educação Física e a formação dos professores se fez recorrente em diversas discussões. Nestes momentos de conversas, a formação inicial demonstrou ter grande influência sobre algumas atitudes perante aulas com pessoas com deficiência, trazendo reflexões acerca do quanto as experiências na graduação podem construir e desconstruir ideias positivas e negativas, despertando ainda mais o interesse pelo assunto.

Além disso, com o passar das minhas experiências pessoais no curso, e com uma irmã com deficiência intelectual leve, sempre refleti sobre a Educação Física adaptada, sobre as minhas vivências neste público, e principalmente, sobre como eu me sinto para atuar com pessoas com deficiência, para de fato proporcionar aprendizagem e inclusão. Com isso, minhas inquietações, questionamentos e reflexões só aumentaram com o passar da formação, e todos os pontos questionados nesta pesquisa, são questionamentos que eu gostaria de ter recebido dos meus docentes, para ter refletido e aprendido ao longo da formação inicial. Mas, devido a esta ausência, tornei minhas inquietações nesta pesquisa, para buscar respostas para mim, para os meus colegas de profissão, professores, e para todas as pessoas que assim como eu, buscam entender o que pode ser mudado para evoluirmos na atuação com pessoas com deficiência.

Em decorrência disto, foi feito um levantamento para verificar a relevância de pesquisar sobre o tema, em sites de busca acadêmica, sendo utilizado as palavras chaves: inclusão, educação física e formação inicial. Entretanto, os resultados apareceram de forma escassa, demonstrando que além do âmbito nacional, se fez necessário uma pesquisa por trabalhos internacionais. Desta forma, foi achado uma revisão de literatura, de 2019, a qual nos dá respaldo para entender como esta as pesquisas pelo mundo e quais assuntos possuem maior relevância para pesquisas futuras.

Esta revisão de literatura aborda mais de 70 pesquisas, feitas em diferentes países. Nesta revisão se observou as temáticas que parecem ser relevantes para estudos futuros, sendo sugerido em um determinado tópico, o estudo da qualidade e quantidade das práticas acadêmicas, observando os estágios e demais práticas, pois é um ponto que apareceu nas pesquisas como influenciador para a prática com pessoas com deficiência (HUTZLER et. al, 2019).

Sendo assim, este trabalho buscou refletir, discutir e repensar sobre a formação inicial dos acadêmicos, buscando entender as experiências e o quanto elas contribuem para estes futuros professores trabalharem com uma educação física inclusiva, tendo em vista que não é um tema presente na literatura, mas que possui grande relevância, pois existem leis que garantem o acesso e permanência de pessoas com deficiência no âmbito escolar, que sinalizam uma educação para todos, deve ser de qualidade.

Com esta pesquisa será possível refletir acerca dos currículos dos cursos de Educação Física, tendo um olhar mais minucioso sobre algumas questões que envolvem as ementas das disciplinas, e o direcionamento das disciplinas sobre a educação física escolar para as pessoas com deficiência, podendo servir de embasamento para possíveis modificações nos currículos, fazendo com que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é uma questão que vem sendo discutida constantemente no Brasil, e em todo o mundo, por educadores, psicólogos e pedagogos (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009). Sendo inclusão definida como:

Um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 1).

Ao longo de todos os anos da existência humana, pessoas nascem ou adquirem deficiência. Entretanto, apesar de ser algo que acontece desde o início da humanidade, os registros históricos comprovam que é longa a resistência, da sociedade, para aceitação das pessoas com deficiência (ANÇÃO, 2008).

Antigamente, a deficiência era vista somente de forma patológica, e o atendimento para estas pessoas era assistencialista. No decorrer do séc. XX, com o avanço de estudos, começa a ser pensado na prática de integração da pessoa com deficiência, pensando assim no atendimento no âmbito educacional (BURIGO, 2002).

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação como privilégio de um grupo, onde as políticas e práticas educacionais reproduziam a exclusão. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro, que atualmente possuem outros nomes e foram criados inspirados em outros países. Nestas instituições o atendimento não era garantido para todos, mas com o passar dos anos, outros estados foram sendo atendidos (MANTOAN, 2001).

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), associação existente até a atualidade, mas que possui objetivos contrários dos que se tinha naquela época (KASSAR, 2011).

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Entretanto, foram campanhas caracterizadas por ações assistenciais e com iniciativas isoladas do Estado (KASSAR, 2011).

Ao olharmos para o mundo, o movimento de inclusão também ia se desenhando nesta época, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), defendeu o direito inerente das pessoas com deficiência ao respeito por sua dignidade e o de ter suas necessidades levadas em consideração em todos os estágios do planejamento social e econômico (ONU, 1975).

No Brasil, a Constituição federal de 1988, no artº 205, definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, foi também estabelecido à igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio.

Reforçando o que foi estabelecido na constituição, em 1994 houve a Declaração de Salamanca, proposta na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentou ações de ampliação do acesso de todos à escola de ensino comum, alertando a importância de reformar o sistema educacional para tornar esse objetivo possível, pois, a escola deve atender todas as crianças, independentemente de suas condições.

Após esta declaração, o movimento de inclusão foi impulsionado, e com isso o olhar integrador começou a dar espaço para o da inclusão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), no artigo 59, se observa o avanço perante a isso, quando é abordado que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, são determinados que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2006, p. 283)

Em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um processo de formação dos educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 4, de 2010, destaca mais uma vez que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no ensino regular e no AEE, que deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial (2008), o AEE tem como papel:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (p.11).

Após isto, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146 (LBI), de 2015, no capítulo IV é abordado o direito à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Recentemente, houve a publicação do decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020, onde Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Logo no início do decreto, Art. 2º, inciso I, é dito que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino

aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; No inciso VI, ao se referir as escolas especializadas, se caracteriza como instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos. Dando continuidade, no Art. 3º, inciso VI, a política aborda como princípios e objetivos, que haja a participação da equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando, quanto à alternativa educacional mais adequada (BRASIL, 2020).

Ao ser publicada, a nova política sofreu, e vem sofrendo, muitas críticas de especialistas da área, que chamam o decreto de ‘‘ decreto da exclusão’’. A Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), composta por entidades e coletivos nacionais vinculados à defesa da pessoa com deficiência, publicou uma nota pública de repúdio a nova política, destacando vários documentos que garantem o direito de uma Educação Inclusiva, e evidenciando os contrapontos da nova política, que tira o direito do aluno com deficiência estar na escola comum (AMPID, 2020). Além desta rede, outras entidades também entraram com um pedido de revogação do documento.

É importante enfatizar que apesar de termos amparo legal para a inclusão de pessoas com deficiência, mesmo que esta política já esteja implantada, apenas elas não asseguram uma educação inclusiva e de qualidade, pois os desafios para isso de fato ocorrerem vão muito além da legislação. Segundo Kassar (2011) são inúmeros os desafios para colocar em prática uma concepção de educação inclusiva, desafios que ocorrem até mesmo quando a escola disponibiliza recursos tanto arquitetônicos como humanos para oportunizar acessibilidade, permanência e aprendizagem a todos.

Aguiar e Duarte (2005) destacam que uma boa escola inclusiva, depende de diretores e professores preparados, de um currículo realista, de instalações físicas próprias para uso, dos estudantes, do governo e da sociedade, todos em conjunto, pois a inclusão é um processo conjunto, que vem tomando espaço ano após ano, mas que infelizmente não se concretiza para muitos.

No âmbito da Educação Física, Chicon (2008) afirma que pesquisas indicam que o despreparo e a desinformação dos professores são as causas de um não atendimento educacional adequado para alunos com deficiência, que frequentam as escolas regulares. Tendo isto relação com alguns fatores, como a formação inicial e continuada dos profissionais, sendo importante olharmos para estes pontos.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E SEUS REFLEXOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Em diversas pesquisas com a temática voltada para a percepção dos professores sobre a inclusão, entre outras temáticas que envolvem os momentos de docência e a inclusão de pessoas com deficiência, a formação inicial vem sendo apontada como um fator determinante para a inclusão nas aulas de Educação Física.

O tipo de formação que o professor recebe, pode vir a influenciar de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, nas aulas que serão propiciadas aos alunos. Pois, é ainda no processo de formação inicial, que os professores vivem seus primeiros momentos de docência, começam a formular suas concepções de ser professor, e vivem suas primeiras experiências, criando medos, ansiosos, otimismo, entre outros sentimentos, que os cercam até suas aulas como professor formado (CORREIA, 2008).

Na sociedade atual, muito se exige do professor, devendo ele possuir para além de conhecimentos técnicos e científicos, competências inovadoras, com domínios que o mundo atual não pode competir. Entretanto, a formação de professores de educação física, como também de outras áreas, se mostra defasada frente às necessidades de mudanças na atuação desse profissional, inclusive aquelas que estão vinculadas à formação inicial desses professores (SOBREIRA; LIMA; PICCOLO, 2015). Quando a temática é a inclusão de pessoas com deficiência, muitos são os estudos que enfatizam esta defasagem, em sua maioria abordando os professores e acadêmicos como sujeitos investigados, para melhor compreensão destas lacunas.

Em um artigo de revisão de literatura, com o objetivo de revisar o conhecimento produzido na área de formação inicial dos professores de educação física na atuação inclusiva, foi realizado um levantamento bibliográfico de 22 artigos em bases de dados digitais, do ano de 2005 a 2014. Com 269 professores participantes da revisão, foram elencados os principais motivos, apontados pelos mesmos, como barreiras para a inclusão, sendo apontadas: superproteção da família (9,09% dos professores), falta de apoio técnico (18,18% dos professores), falta de apoio do governo (9,09% dos professores), a falta de infraestrutura da escola (27,27% dos professores) e com mais frequência de resposta, a barreira da falta de capacitação profissional (36,36% dos professores) (CABRAL et al., 2016).

Nesta revisão, pode ser observado também um crescimento nos estudos voltados para esta área desde 2005, sendo o ano de 2013, o ano com maior número de estudos. Além disso, as pesquisas consultadas mostraram que a maioria dos professores só possuem graduação, e que os professores formados antes de 1990, não tiveram nenhuma disciplina relacionada à educação

física adaptada, podendo esse ser um grande influenciador para estes professores não se sentirem preparados para atuar com este público (CABRAL et al., 2016). Este fato pode ser relacionado com o surgimento da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos de graduação, que veio a existir através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação, quase no final dos anos 90. Nela foi prevista a atuação do professor de Educação Física com a pessoa com deficiência, entretanto, foi apenas nos anos seguintes que ela foi realmente inserida nos currículos, deixando explícito que os professores com maior tempo de atuação nas escolas, não receberam, em sua formação, conteúdos que envolvessem as pessoas com deficiência, ou a inclusão (CIDADE; FREITAS, 2002).

Ainda conforme outra pesquisa, feita com 137 indivíduos (sendo 46 professores e 91 acadêmicos de educação física), foi verificado que os pesquisados acreditavam ser necessária para a educação inclusiva, a formação continuada, sendo preciso também haver maior carga horária na disciplina de educação física adaptada, com a implementação de estágios obrigatórios voltados para a área de adaptada (PALLA; CASTRO, 2004).

Em um estudo feito por Gorgatti e Rose Júnior (2009), com 90 professores de Educação Física, houve uma tendência negativa para a inclusão, quando questionados sobre os possíveis motivos, foram apontados o sentimento de despreparo para lidar com alunos que apresentam deficiências, diante deste sentimento, os professores com menor tempo de experiência, formados recentemente, demonstraram mais otimismo para a inclusão. Para os professores com mais tempo de formação, a ideia de incluir alunos com deficiência em suas aulas parece uma proposta quase impossível, talvez pelo fato de que nos currículos antigos de educação física, não se havia um currículo pensado para a atuação com pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, 30 professores de Educação Física, de escolas públicas e particulares do município de Marechal Cândido Rondon – PR foram entrevistados (SCHMITT et al., 2015). Ao se referir sobre a disciplina de Educação Física adaptada na graduação, o resultado da pesquisa demonstrou que 22% dos entrevistados não tiveram uma disciplina que tratasse sobre a temática. Já os que tiveram a disciplina, 50% dos docentes afirmaram que ela foi insuficiente, 17% julgaram pouco suficiente e apenas 11% consideraram a disciplina como suficiente. Dessa forma, apesar da inclusão da disciplina no currículo ser um importante aspecto da formação inicial, sozinha ela não possibilita preencher todas as lacunas da formação na educação inclusiva, uma vez que o envolvimento dos acadêmicos é um ponto primordial para tal.

Ainda em estudos que abordam como amostra pessoas que estão no processo de formação, em tempos mais atuais, a formação inicial aparece como insuficiente para práticas inclusivas. Na pesquisa de Flores e Krug (2010), realizada com 22 acadêmicos, foi concluído

que os mesmos, ao avaliar se o curso proporcionou aprendizado para uma atuação inclusiva, afirmaram, em grande parte, que não, relatando a falta de um olhar significativo para esta realidade, ainda pouco valorizada. A metade dos graduandos se sentem pouco preparados para trabalhar com pessoas com deficiência.

Segundo identificado por Nascimento et. al (2007):

A graduação não é o único subsídio suficiente para que a intervenção profissional seja eficaz em sua proposta, devendo os profissionais responsáveis pela formulação da estratégias de procedimentos na formação superior em Educação Física, especificamente sobre a disciplina de Educação Física Adaptada, repensarem sobre as estratégias que estão sendo utilizadas, focando-se na questão do equilíbrio os aspectos conceituais e procedimentais, para que assim possam contribuir mais efetivamente com atitudes seguras na prática cotidiana (p. 56)

Observa-se com estes estudos, que a formação inicial vem sendo apontada como um fator que influencia a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas, uma vez que o professor é a parte principal na busca por um ensino inclusivo de qualidade para pessoas com e sem deficiência, em todos os níveis de ensino (FLORES; KRUG, 2010). Com isso, é importante olhar para a formação inicial em todo o seu contexto, desde o currículo, até os projetos de pesquisa e extensão, estágios, ementas, refletindo como todo o processo ocorre em conjunto.

2.3 COMPREENDENDO A TRÍADE UNIVERSITÁRIA

A Universidade é um lugar privilegiado da produção e intervenção do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, tendo também um papel junto à sociedade. Seu objetivo deve ser a busca persistente do saber, e para realização deste, é preciso convergir sua estrutura, seus esforços, sua existência (PAIVA; TAFFAREL, 2001).

O currículo das universidades é um ponto analisado e questionado pelos acadêmicos antes, durante e após a graduação. Podemos entender o currículo como um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social, que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Para se formular um currículo, existe uma série de documentos que buscam normatizar alguns pontos imprescindíveis para a formação inicial. A Constituição Federal, no art. 207, deixa explícito que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão em seus currículos (BRASIL, 1988). A indissociabilidade por ser entendida como:

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso tratam-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (TAUCHEN, 2009, p. 93).

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional, articula componentes curriculares, projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica entre a tríade (VEIGA, 2006).

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico (CÉSAR, 2013).

O ensino é aquele que permeia todas as práticas na formação inicial, é uma forma privilegiada de acesso ao conhecimento profissional, uma vez que, por meio dele, o melhor e mais recente conhecimento pode ser transformado em comportamentos sociais, de maneira generalizada (CÉSAR, 2013).

Quanto a compreensão da pesquisa, ela visa à geração e ampliação do conhecimento na forma de produção científica e/ou tecnológica, tanto pela aquisição de conhecimento original e incremental, como com vistas à sua aplicação prática (BRASIL, 2014). Ela deve ser vista como um processo social que perpassa toda a vida acadêmica, pesquisar é sempre produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, coincide com a vontade de viver, de mudar, de transformar, de recomeçar (DEMO, 2005).

São consideradas atividades de pesquisa as ações e projetos desenvolvidos para geração e ampliação do conhecimento e de sua eventual aplicação para o bem da comunidade, devendo ser representada por publicações ou outras formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, podemos citar como exemplo, de pesquisa, o trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2014).

A extensão, na nova proposta de curricularização, é definida como atividade que integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, promove a interação entre universidade e comunidade, por meio de produção e da aplicação do conhecimento, articulada com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018). A extensão traduz-se pela importância do conhecimento

apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, menos assistencialista e mais caracterizada como intervenção no contexto social (ARAGÃO et al., 1999).

O que se observa, em geral, nos currículos, é a inclusão de atividades de extensão e pesquisa, como possível atividade complementar ou formativa, sem obrigatoriedade, o que acaba não sendo suficiente, pois ainda não contempla o sentido do princípio da indissociabilidade entre a tríade (GONÇALVES, 2015).

Durante o processo de formação profissional dos acadêmicos, deve ser encontrado na Universidade um programa que garanta a assimilação do conhecimento de várias formas: podendo ser por meio do ensino, ministrado nas aulas e outros projetos ligados ao ensino; pela participação em projetos de extensão, que permitam o acadêmico estar em contato direto com a comunidade; ou através da pesquisa científica, que proporciona o embasamento teórico da sua área de atuação (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Nos últimos anos os currículos de várias universidades vêm sendo reformulados, afim de atender critérios específicos de novas resoluções. A última resolução de extensão impõe que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Ainda conforme ela, ficou definido que as instituições de ensino superior terão o prazo de até três anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nas diretrizes, desta forma, os próximos calouros do curso de Educação Física devem pegar um currículo que traz a obrigatoriedade da extensão (BRASIL, 2018).

Pode-se afirmar que o princípio da indissociabilidade encontra-se consolidado ou em consolidação nas atividades de Extensão, dadas as normativas e a estrutura de cada Universidade para seu desenvolvimento. Porém, o princípio da indissociabilidade ainda não está consolidado na Universidade, como princípio filosófico, político, pedagógico e metodológico necessário, que permeie e integre efetivamente a tríade (GONÇALVES, 2015).

Tendo compreendido brevemente a tríade, precisamos olhar para as propostas curriculares, para começarmos a entender como se dá esta tríade na prática, e como são as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência.

2.4 AS EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, NAS PROPOSTAS CURRICULARES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS

A educação física historicamente carrega as marcas de conteúdos rígidos ligados a métodos ginásticos, esportivizados e competitivos. Os métodos ginásticos quando eram colocados em prática pelo instrutor, como eram chamados os professores de educação física, tratava a todos os estudantes de forma igual (homogênea), estereotipada, com a mesma intensidade, tendo os alunos que repetir os gestos mecânicos dele, desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um (CHICON, 2013). Evidenciando o pouco, ou nenhum, espaço que as pessoas com deficiência tinham nas aulas.

A educação física passou a se preocupar com a atividade física e o esporte para pessoas com deficiência, no final dos anos de 1950, e com o objetivo médico, quase 40 anos depois, foi criada uma disciplina os cursos de graduação para preparar os acadêmicos para atuação com estas pessoas, segundo Chicon (2013):

No Brasil, a partir do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, a disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, dentre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990. Ela prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas que apresentam NEEs. Em nosso entendimento, essa é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuantes nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão (p. 89).

A Educação Física Adaptada (EDFA) emergiu em meio a constante mudança de conceitos e aplicações da Educação Física, sendo ela uma parte que tem por objetivos o estudo e a intervenção profissional em um universo que abrange além das pessoas com deficiência, com foco em uma concepção da Educação Física que tem por área de conhecimento à cultura corporal do movimento (GREGUOL; COSTA, 2018).

A EDFA tem criado, ao longo dos anos, uma série de expectativas para os profissionais, pois cada vez mais se espera que ela ofereça conhecimento teórico e aplicado para a atuação com pessoas com deficiência, deixando o profissional devidamente qualificado (GREGUOL; COSTA, 2018). Com esta alta demanda, a EDFA foi tomando espaço, avançando seus estudos, crescendo dentro do Brasil, e com isso, em 1988 foi criado o primeiro curso de especialização da área, em Uberlândia, Minas Gerais. Nos anos seguintes, muitos outros eventos foram crescendo dentro do Brasil, e consolidando a EDFA, como em 1989, onde houve a primeira

participação brasileira em um simpósio internacional, organizado pela Federação Internacional de Atividade Física Adaptada, em 1994, a criação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama), surgindo também a revista *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research* (Bijaper), que possibilitou a participação do Brasil a nível internacional na área.

Com o crescimento da área, algumas instituições foram pioneiras na formação de mestres e doutores na área, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp), mas na atualidade, também existem outras instituições de ensino superior e laboratórios de pesquisa, em outras regiões do Brasil, que possuem este mérito de produção de conhecimentos.

Atualmente, ao se olhar para trabalhos que abordam os currículos dos cursos de educação física, em licenciatura, observa-se que além dos esportes, da ginástica, da dança, existem disciplinas voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, além de projetos de pesquisa e extensão, que também abordam trabalhos com este público. Este avanço, é evidenciado ao se olhar os currículos por todo o Brasil, e diante disto, também é importante se olhar como se deu a formulação do currículo atual na UFSC e UDESC, buscando além de tudo que foi abordado até então, analisar a resolução normativa, de 2015, na qual definiu as diretrizes curriculares para os acadêmicos que cursam os respectivos currículos desta pesquisa.

Desta forma, a Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, para alguns cursos, além dos cursos de licenciatura, no qual está a Educação Física, cita no capítulo V, a estrutura e o currículo dos cursos de magistério da Educação Básica em nível superior, citando a carga horária, e os principais conteúdos que devem ser abordados, dentro disto, é dito:

§ 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 (BRASIL, 2015, p.11).

Nesta resolução, não é dito nada específico para alguma área da licenciatura, são orientados todos os cursos da mesma forma. Após este documento, houve a publicação da Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. No Art. 15, é dito que

os cursos de Licenciatura em Educação Física, devem respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, garantindo uma formação profissional adequada para os seguintes conteúdos programáticos:

a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018, p. 3).

Sendo assim, se torna explícito para a área, quais são os conteúdos obrigatórios na grade curricular. Mas, além da leitura e estudo destes documentos, é importante olhar para a história das universidades, e dos cursos de Educação Física, para entendermos em que contexto se deu a organização das disciplinas voltadas para as pessoas com deficiências, nas universidades do município de Florianópolis.

Em Florianópolis estão localizadas duas importantes universidades do país, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), fundada em 20 de maio de 1965 e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com fundação em 18 de dezembro de 1960. As duas possuem excelência no ensino superior, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, ofertando juntas mais de 100 cursos, entre eles, o curso de Educação Física Licenciatura.

Na UDESC, o curso de Educação Física começou suas atividades no primeiro semestre de 1973, sendo o primeiro curso de graduação da universidade. Atualmente, tem suas aulas e demais atividades no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), junto do curso de fisioterapia.

Na UFSC, o curso foi criado em 7 de outubro de 1974, passando a constar na lista dos cursos da área de Artes e Comunicações para o vestibular de 1975. Antigamente, eram feitas provas práticas para o ingresso no curso, sendo as turmas separadas entre homens e mulheres, contrário do que é hoje, onde são turmas mistas, cuja forma de entrada é pelo vestibular da universidade, sem prova prática (KUERTEN, 2010).

Na UFSC, existem quatro disciplinas que envolvem a atuação com as pessoas com deficiência em suas ementas, sendo todas elas obrigatórias para a formação do acadêmico. A primeira disciplina aparece no currículo do curso na quarta fase, recebendo a denominação de

Educação Física Adaptada, com 72 horas/aula, objetivando a aprendizagem de conceitos, práticas pedagógicas, observações, e experiências de ensino.

Na quinta fase do curso, é ofertada a disciplina de Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados, com carga horária de 72 horas/aula, como pré-requisito a disciplina anterior, seus conteúdos vão desde a história dos esportes adaptados, aspectos metodológicos e prática pedagógica do ensino dos esportes adaptados, com orientação e supervisão docente. Outra disciplina é a de Seminário Temático/Educação/Processos Inclusivos, com 36 horas/aula, ofertada na penúltima fase do curso, que possui seus conteúdos mais centrados para o processo de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, as diferentes linguagens das pessoas com deficiência, abordando também a organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para a educação inclusiva, como também os aspectos históricos.

Na última fase do curso, é ofertada a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, com 72 horas/aula, que objetiva a introdução à língua brasileira de sinais, o conhecimento dos aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira, possuindo também outros conteúdos ligados com a comunidade surda.

Além das disciplinas na grade curricular do curso, existem projetos de extensão direcionados para as pessoas com deficiência, nos quais graduandos e professores se envolvem, para realizar a organização e prática dos projetos, entretanto, nem todos os graduandos recebem bolsa para atuar nos projetos, mas todos os semestres há vagas para voluntários. Sendo as práticas: Goalball, com iniciação e treinamento, para pessoas com deficiência visual, de 10 a 60 anos; Handebol em cadeira de rodas, para pessoas com deficiência física, de 10 a 60 anos; Atletismo adaptado, com iniciação e treinamento, para pessoas com deficiência física ou visual, com idade a partir de 16 anos; e tênis de campo para cadeirantes, com aprendizagem e treinamento, para idade de 10 a 80 anos. Todas as práticas são gratuitas, com matrículas presenciais, tendo horários diferenciados (UFSC, 2019).

No âmbito da pesquisa, não foi encontrado projetos que tenham seus objetivos diretamente direcionados para as pessoas com deficiência, entretanto, ao se olhar para os relatórios anuais, disponibilizados no site da universidade, sobre os núcleos de pesquisas do Centro de Desportos da UFSC, se observa que em dois anos, duas pesquisas foram desenvolvidas abordando de certa forma este público, sendo uma em 2017, desenvolvida pelo Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia), com seus objetivos direcionados para os jogos olímpicos e paraolímpicos no Rio de Janeiro em 2016, observando as implicações para a cultura esportiva, e em 2018, pelo Laboratório de Esforço Físico (LAEF), pelo qual

desenvolveu uma pesquisa com três paraciclistas, do handcycle, todos deficientes físicos, para avaliar o desempenho dos mesmos (UFSC, 2019).

Ao olhar para o currículo da UDESC, já em sua estrutura apresenta diferenças consideráveis em relação ao da UFSC. Em sua primeira fase, os graduandos têm a Língua Brasileira de Sinais, que objetiva difundir o uso de Libras para a comunicação de contato com os fundamentos de aprendizagem na comunidade escolar universitária, com carga horária de 36 horas/aula. Após seis fases voltam a ter outra disciplina voltada para as pessoas com deficiência, a Educação Física Adaptada, com carga horária de 54 horas/aula, tendo por objetivo oportunizar conhecimentos na área de Educação Física Adaptada que subsidiem para as atividades com populações especiais no âmbito do ensino especial e do ensino inclusivo (UDESC, 2016).

Na última fase do curso, os acadêmicos possuem um Estágio Supervisionado em Educação Especial, no qual objetivam praticar o conhecimento adquirido ao longo do curso para a atuação com pessoas com deficiência. E ao olharmos para os projetos de extensão direcionados para a atuação com este público, podemos elencar: Atividade Motora Adaptada, direcionado para pessoas com deficiência motora, intelectual e sensorial, no qual também promove anualmente eventos científicos voltados a estudantes, professores e profissionais da área; e Basquetebol para todos, que têm as práticas voltadas para pessoas com e sem deficiência (UDESC, 2016).

Nos projetos de pesquisa da UDESC, observa-se um projeto com direcionamento direto para as pessoas com deficiência, tendo o nome de Atividade Física adaptada, que tem por objetivo:

O Laboratório de Atividade Motora Adaptada tem como objetivo principal desenvolver intervenções, estudos e pesquisas científicas relacionadas às populações especiais, contemplando os enfoques clínico, epidemiológico, pedagógico, antropológico, sociológico, filosófico e tecnológico. Para atingir esse objetivo, admite profissionais das mais diversas áreas do conhecimento humano, buscando parcerias profissionais e institucionais (UDESC, 2016).

Além deste projeto, outro grupo cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem uma linha de pesquisa direcionada para as pessoas com deficiência, é o Grupo de pesquisa em Biomecânica, que desenvolve um estudo da biomecânica na saúde das pessoas com deficiência. Sendo estes dois grupos, os que desenvolvem estudos com este público atualmente.

Todas as informações aqui apresentadas, estão disponibilizadas para toda a comunidade nos sites das instituições, sendo assim, pode haver projetos e disciplinas que envolvam em seus conteúdos, na prática docente, de forma implícita, a atuação com pessoas com deficiência.

2.5 PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A INCLUSÃO

Em todo o mundo existem universidades com diferentes currículos voltados para a atuação com pessoas com deficiência, na área de Educação Física, e na literatura atual, encontramos pesquisas que buscam analisar estas práticas formativas para a inclusão de pessoas com deficiência, analisando a formação inicial em Educação Física.

Em uma revisão de literatura internacional, cujo objetivo foi analisar a produção científica acerca da formação profissional inicial na área de atividade física adaptada, realizado por meio do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 16 artigos, em inglês, publicados entre 2002 e 2018, destes, 9 foram produzidos nos Estados Unidos, país apontado como precursor na formação superior em atividade física adaptada. Após leitura dos artigos, se verificou que há uma recorrência de temas, desta forma, os autores criaram três categorias para discussão: I) Associação da teoria com a prática e a infusão do conhecimento; II) Contato direto com as pessoas com deficiência; e III) Melhoria dos sentimentos e das atitudes ao atuar com pessoas com deficiência (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

Nos resultados da revisão, quatorze estudos (87,5%) abordaram a percepção dos estudantes que estavam em formação inicial envolvendo a área de adaptada, evidenciando a importância de ouvir quem tem a principal importância diante da inclusão nas escolas com pessoas com deficiência. A experiência prática, onde se enquadram os estágios supervisionados dentro e fora da universidade, estágios curriculares em escolas de Educação Especial e regular, projetos de extensão, entre outros projetos comunitários que envolviam as pessoas com deficiência, demonstrou importância para a atuação com pessoas com deficiência, sendo apontada em todos os resultados das pesquisas (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

Alguns estudos desta revisão apontaram que deveria haver um tempo maior de prática na formação inicial, sendo esta prática em ambiente real, como em escolas de ensino regular que atendem alunos com deficiência ou em escolas de Ensino Especial, para oportunizar ainda na formação inicial uma prática próxima da realidade que se encontra depois de formado, aumentando o conhecimento e qualidade de ensino para todos. Estes estudos também evidenciaram que o aumento da atitude positiva e da confiança para atuar com pessoas com deficiência vem do contato direto com os mesmos, mudando os discursos e sentimentos dos docentes (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

Ao se observar estudos voltados para os estágios curriculares, um estudo que analisou a auto percepção da competência profissional de estudantes que realizaram o Estágio Curricular

Supervisionado em Educação Especial, do curso de Licenciatura de Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina, constatou que dos 28 estudantes participantes, 69% não possuíam experiência com pessoas com deficiência. Analisando a auto percepção de competência profissional conforme as experiências vividas pelos acadêmicos, observou-se que os discentes que possuíam convívio com pessoas com deficiência demonstraram maior domínio do conhecimento disciplinar e habilidade de planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Este fato pode estar relacionado com as reflexões após as práticas, que geram um amadurecimento de ideias e nos momentos de docência, as tomadas de decisão destes acadêmicos, com experiência prévia com pessoas com deficiência, podem ser mais rápidas e eficientes (SCHIAROLI; GOMES; BOTH, 2018).

Desta forma, se observa que o estágio é importante para diversos pontos, e o estágio na educação especial também, pois é possível se ter estágios no ensino regular e não ter vivências com pessoas com deficiência. Os resultados de pesquisas reforçam a necessidade de se pensar no estágio curricular na área de educação especial, observando seus diversos pontos, como as especificidades de cada aluno, as adaptações das atividades, o tempo de estágio, e a limitada convivência entre os acadêmicos e este público (SCHIAROLI; GOMES; BOTH, 2018). Ter o estágio curricular na área de educação especial é algo que deve ser pensado para todos os currículos, uma vez que ainda não é uma realidade para todas as universidades.

O currículo oferecido aos discentes do curso em Educação Física é fundamental para a realização de uma prática pedagógica eficaz do ensino, e refletirá diretamente na formação do profissional. É por meio do currículo que serão traçados os conteúdos do processo de ensino, aprendizagem e os objetivos a serem alcançados, sendo este uma importante ferramenta para propagar discussões a respeito da temática da inclusão na trajetória acadêmica e trazer direcionamentos para a relação entre a formação de professores em Educação Física e as pessoas com deficiência (MARTINS, 2019).

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

Em um estudo no qual se analisou quatro currículos de universidades públicas de Pernambuco, os resultados demonstraram que todas as universidades apresentam disciplinas voltadas para a atuação inclusiva. Entre elas, duas se destacaram por possuir mais disciplinas, refletindo em uma carga horária maior para experiências com pessoas com deficiência. A

disciplina de Libras apareceu em todos os currículos. Quando observado as disciplinas optativas/eletivas ofertadas, voltadas para a temática de inclusão, duas disponibilizam, e nessas duas, poucas disciplinas (MARTINS, 2019).

Ainda nesta pesquisa, também se analisou cada ementa, observando que são trabalhados uma gama de conhecimentos voltados para outros aspectos que não são da perspectiva inclusiva. Concluindo que é necessário um maior desdobramento sobre o conhecimento a inclusão, na oferta de disciplinas optativas ou eletivas e nas experiências acadêmicas de extensão e pesquisa. Se evidenciou também a relevância da teoria sobre os conhecimentos básicos relativos às deficiências, e a fragilidade encontrada no aprofundamento nas questões práticas sobre educação inclusiva (MARTINS, 2019).

Uma dissertação, do ano de 2010, buscou identificar e analisar as características das disciplinas que compõem a área da atividade física adaptada, contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil, com participação de 160 instituições, de 21 estados do Brasil, sendo instituições públicas e privadas com administração do IES. Os dados apontam que a disciplina de Educação Física Adaptada é ofertada em todos os cursos de forma obrigatória. Por outro lado, o Estágio Supervisionado em atividade física adaptada, não é ofertado em 61,40% das instituições, nos cursos de licenciatura. No que se refere às práticas como componente curricular, 135 cursos possuem práticas ligadas as pessoas com deficiência, entretanto, ao observar os projetos de extensão, 55% dos cursos não possuem nenhum projeto ligado a esta área, e aqueles que possuem, houve reincidência em algumas práticas como as atividades aquáticas, seguidas do atletismo, basquetebol, futsal, dança, ginástica, voleibol (BORELLA, 2010).

Sabe-se que é apenas com um currículo bem estruturado que se tem uma formação de recursos humanos para o trabalho acerca da educação física adaptada, de maneira que o profissional tenha subsídios para enfrentar os desafios educacionais e/ou sociais e também uma postura crítica e participativa (BORELLA, 2010). Deste modo, se torna imprescindível que olhemos com cautela para a formação inicial, a fim de sempre evoluir para a atuação com pessoas com deficiência.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, cuja preocupação não está na representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Para Negrine (2004), a abordagem qualitativa tem como base investigativa a descrição, análise e interpretação de informações recolhidas durante o processo investigatório procurando compreendê-las de forma contextualizada, não havendo generalizações.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, como refere seu próprio nome, descreve um fenômeno. A pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulação (THOMAS; NELSON, 2002).

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida com acadêmicos formandos, do curso de Educação Física em Licenciatura, de duas universidades públicas do município de Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina. A amostra total foi composta por dez acadêmicos, sendo escolhidos de forma intencional, cinco de cada universidade.

3.2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Como critérios de inclusão foram definidos os seguintes pontos: a) estudantes do curso de Educação Física, regularmente matriculados em uma das universidades onde a pesquisa foi realizada, com matrícula no semestre 2020.1 na disciplina de Pesquisa Orientada ao Trabalho de Conclusão de Curso II (UDESC), ou Seminário de Conclusão de Curso II (UFSC), ambos no curso de licenciatura; b) possuindo disponibilidade em participar da pesquisa; c) aceitando a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Após definição dos objetivos, optou-se pelo uso de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais, sendo bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, acreditam e esperam, assim como suas razões para cada resposta.

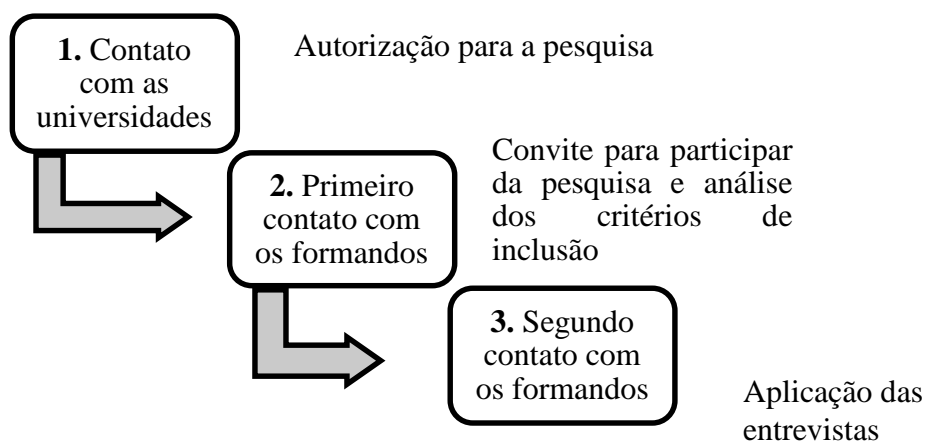
Segundo Minayo (2004) a entrevista semiestruturada é um instrumento que possibilita a coleta de informações objetivas, permitindo captar informações subjetivas. A entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador maior flexibilidade, uma vez que permite intervenções, de acordo com cada caso particular (BLEGER, 2003).

Antes de ser realizado a etapa das entrevistas, foram realizadas duas entrevistas piloto com acadêmicos não formandos, nas quais as informações não foram utilizadas. As entrevistas piloto foram feitas apenas para que a entrevistadora se familiarizasse com o roteiro, além de obter dados para melhorar a confiabilidade do instrumento, tendo em vista a possibilidade de corrigir as perguntas que pudessem não ser entendidas em seu verdadeiro propósito.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A síntese do percurso para a coleta de dados é ilustrada na Figura 1, contendo as quatro etapas, sendo elas: (1) contato com as universidades, (2) primeiro contato com os formandos (3) segundo contato com os formandos, com aplicação das entrevistas.

Figura 1 - Etapas para coleta de dados da pesquisa



No primeiro momento antes das entrevistas foi realizado um contato com os formandos por aplicativo WhatsApp, no qual o trabalho foi apresentado, com seus objetivos, o direito ao sigilo, e os critérios de inclusão para participação, após isso, os acadêmicos receberam por e-mail o TCLE, e assinaram de forma digital, sendo agendada as entrevistas.

Utilizamos a plataforma Google Meet para realizar as entrevistas, que foram gravadas por aplicativo de celular, somente o áudio. Schraiber (1995) indica o uso de gravador na realização de entrevistas, para que o poder de registro se amplie com a possibilidade de captação de elementos de comunicação, que serão fundamentais para o aprimoramento e compreensão da narrativa, como pausas para reflexão, expressão de emoções, e a entonação da voz.

As entrevistas tiveram duração de, em média, 30 minutos, e após todas serem feitas, passamos para a etapa da transcrição das mesmas. Nesta etapa é aconselhável que o próprio pesquisador faça a transcrição, em um local que possibilite a concentração no conteúdo, devendo ouvir inúmeras vezes, para captar todos os momentos, inclusive pausas, emoções, e outras variações que ocorreram durante a entrevista (PRETTI; URBANO, 1988). As transcrições juntas totalizaram 87 páginas, sendo que após isso, iniciou-se a etapa da análise dos dados coletados, onde os relatos dos acadêmicos foram representados por siglas, acompanhando o P de participante e o nome da instituição de origem do entrevistado, sendo (P1UFSC, P2UFSC, P3UFSC, P4UFSC, P5UFSC, P6UDESC, P7UDESC, P8UDESC, P9UDESC, P10UDESC).

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi feita seguindo as orientações da proposta de Bardin (2011) que coloca e descreve algumas fases que contribuem para dinamizar esse processo de análise, sendo elas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Na fase inicial, chamada de pré-análise, o material coletado é organizado, separado, sendo também reportado referências teóricas que embasam as discussões. Nesta etapa as informações foram lidas minuciosamente e buscamos separá-las em categorias, sendo elas: as experiências formativas na tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão); as contribuições da formação inicial para atuação com pessoas com deficiência; as lacunas na formação inicial para atuação com pessoas com deficiência; capacidade para atuar com pessoas com deficiência e entendimento por inclusão. As categorias foram criadas com base nos objetivos do trabalho

que direcionaram o roteiro de entrevista, e para maior organização, foi criado um documento para cada objetivo.

Na fase intermediária, que consiste na descrição analítica, o material organizado foi submetido a um estudo aprofundado, orientado por referenciais teóricos. E na última etapa, denominada de interpretação inferencial, o referencial teórico foi usado para embasar as análises, dando sentido à interpretação, procurando responder os objetivos da pesquisa. Sendo criada as categorias de discussão e resultados da pesquisa, sendo elas: Conhecendo os entrevistados; Tríade universitária na contribuição da formação para a atuação com pessoas com deficiência, sendo dividida em subcategoria, sendo, experiências formativas voltadas para atuação de pessoas com deficiência na formação inicial: desmistificando a indissociabilidade da tríade universitária, se subdividindo entre experiências formativas no ensino, e experiências formativas na extensão e pesquisa. Continuando com as categorias: Compreendendo quais são as lacunas na formação inicial para atuação com pessoas com deficiência; Formação inicial e suas contribuições para a atuação com pessoas com deficiência; e por fim, sentimento de (in)capacidade para atuar com pessoas com deficiência.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH, da UFSC sob protocolo nº 30095820.8.0000.0121 (ANEXO F) orientada sob os moldes das normas vigentes da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CHS nº 466/12). Além disso, foi apresentado para cada entrevistado o TCLE (ANEXO A) com as características da pesquisa, assegurando apoio a qualquer decisão tomada pelos formandos. O TCLE foi assinado por cada um dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 CONHECENDO OS ENTREVISTADOS

Os sujeitos deste estudo são compostos por dez acadêmicos, sendo quatro do sexo masculino, e seis do sexo feminino, com idade entre 22 e 23 anos, tendo 30% da amostra idade superior a estas, sendo 27, 33 e 59 anos. Em grande parte, os acadêmicos estão concluindo sua primeira graduação, finalizando o curso em seu tempo exato de quatro anos, um acadêmico possui outras graduações (psicologia e biologia) e outros dois estão no curso há mais de quatro anos.

Ao olhar para o contato destes com pessoas com deficiência fora do ambiente da graduação, se destaca o contato familiar e escolar, em que 80% da amostra obteve contato por estes meios, sendo que apenas um participante não obteve contato com pessoas com deficiência antes da graduação. Aqueles que possuíram por meio familiar, quatro acadêmicos, demonstraram ser um contato distante, e o por meio escolar, quatro acadêmicos, se mostrou um pouco mais significativo, pela proximidade com a pessoa com deficiência, tendo em vista que era um colega de sala, no qual se tinha uma convivência diária, com diálogos, interações, tendo relações de maior proximidade.

Como pode ser observado, os estudantes que estão entrando na graduação, em maioria, possuem contato com pessoas com deficiência, seja em ambiente familiar ou escolar. Pode-se constatar que as leis que garantem o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar regular, começaram a ser impulsionadas em 1996, com a LDB (BRASIL, 1996), com o passar dos anos, outras leis foram criadas e com isso as pessoas com deficiência foram cada vez mais sendo inseridas no ambiente escolar, de acordo com o censo, em 1998 eram 43.923 estudantes matriculados, em 2015, eram 1,3 milhões de alunos com deficiência matriculados (BRASIL, 2019). Sendo assim, sabemos as leis vêm mudando e criando situações que podem gerar atitudes mais positivas perante a inclusão.

Em um estudo feito na Turquia, Ozer et al. (2013) foi descoberto que professores mais jovens pareciam ter atitudes mais favoráveis para a inclusão. Ao considerar a inclusão no contexto do país na época, é provável que esse resultado tenha sido encontrado após mudanças legais em direção à inclusão, pois professores mais jovens parecem se beneficiar mais do que os mais velhos das mudanças normativas e curriculares decorrentes de ações legislativas, que já podem ter influenciado a formação de professores (HUTZLER, 2019). As mudanças para a inclusão de pessoas com deficiência vêm ocorrendo em todo o mundo, e desta forma, as atitudes

positivas para a inclusão vem se tornando mais forte. Portanto, ao se pensar na formação de professores é preciso considerar as experiências vividas pelos estudantes em relação à inclusão escolar como conhecimento significativo na construção do saber, pois, a formação profissional também envolve as experiências anteriores advindas de instituições de ensino e de outras atividades (CASTRO; AMORIM, 2015).

4.2 TRÍADE UNIVERSITÁRIA NA CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (2004/2015 e 2018), Licenciatura, mencionam a necessidade de a formação inicial garantir uma adequada formação para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

Na resolução de 2015, a vigente, o § 4º do artigo 6º menciona que: “as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física”. A última resolução, 6/2018, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, tem-se no § 2º do artigo 5º que: “A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura.”, e ainda cita no artigo 15º que a Educação Física Escolar Especial/Inclusiva de ser um dos conteúdos programáticos contemplados.

Diante da exposição, nas resoluções normativas, sobre a necessidade de uma formação adequada à intervenção às pessoas com deficiência no ambiente escolar e do entendimento que o eixo fundamental da graduação baseia-se na presença do ensino, pesquisa e extensão na formação inicial (DIEHL; TERRA, 2014), propusemo-nos a discutir as experiências vividas nesse tripé voltadas para a atuação com pessoas com deficiência.

4.2.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VOLTADAS PARA ATUAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: DESMESTIFICANDO A INDISSOCIABILIDADE DA TRÍADE UNIVERSITÁRIA

4.2.1.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ENSINO

O ensino é aquele que permeia todas as práticas universitárias, é uma forma privilegiada de acesso ao conhecimento profissional, uma vez que, por meio dele, o melhor e mais recente conhecimento pode ser transformado em comportamentos sociais, de maneira generalizada (CÉSAR, 2013). Na graduação existem práticas mais direcionadas ao ensino, como por exemplo, as disciplinas, tendo neste caso, as disciplinas específicas para atuação com pessoas com deficiência, e as outras disciplinas que podem abordar de forma secundária o tema.

Desse modo, ao questionar os estudantes sobre quais eram as disciplinas que abordavam essa temática (atuação com pessoas com deficiência), os entrevistados da UFSC citaram três disciplinas que têm por objetivo a atuação com pessoas com deficiência, sendo duas com conteúdos mais teóricos, Educação Física Adaptada e Seminário Temático/Educação/Processos Inclusivos, e uma com conteúdos mais práticos, sendo a disciplina de Esporte adaptado. Todavia, a disciplina de Libras não foi citada por nenhum estudante, mesmo sendo uma disciplina obrigatória no curso, voltada para o conhecimento dos aspectos culturais, sociais, históricos e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, bem como aprendizagem da comunicação básica em Libras, linguagem das pessoas com deficiência auditiva e mudez (UFSC, 2020). Demonstrando que os alunos, por muitas vezes, não compreendem o que é uma disciplina específica para atuação com pessoas com deficiência.

Os entrevistados da UDESC, destacaram como disciplinas específicas uma maior diversidade de disciplinas, como por exemplo: handebol, futebol, basquetebol, não focando somente naquelas que possuem os nomes mais característicos das disciplinas específicas para atuar com pessoas com deficiência. Ao recorrer aos planos de ensino do curso, foram observados aspectos que confirmam a presença do conteúdo em várias disciplinas, isso porque nas ementas destas disciplinas há como objetivo o ensino de conteúdos adaptados a populações especiais, demonstrando um caráter de maior abrangência diante da discussão sobre as pessoas com deficiência em um contexto geral de currículo, todavia, os universitários também possuem as disciplinas específicas, que são: Educação Física Adaptada; Libras; Estágio Curricular Supervisionado V: Educação Especial (UDESC, 2016). Desta forma, vemos aspectos positivos do currículo da UDESC, uma vez que prioriza a inclusão de pessoas com deficiência em

diferentes disciplinas, proporcionando um aprendizado mais amplo, não se prendendo a uma ou outra disciplina apenas.

Existem autores que defendem a importância da interdisciplinaridade entre a EFA e as demais disciplinas, destacando que deve haver uma maior articulação entre as atividades de ensino, extensão e pesquisa, e maior aproximação com as disciplinas de estágio curricular (ROSSI; MUNSTER, 2013).

Acerca das outras disciplinas do curso, que não denominadas específicas para atuar com pessoas com deficiência, os acadêmicos da UFSC relataram ter poucas vivências, aqueles que tiveram não passou de uma, com exceção de um dos sujeitos, que por interesse próprio sempre proporcionou reflexões na aula, com perguntas para os professores. Em um dos relatos da UFSC, nota-se uma experiência positiva:

Eu lembro que a única que a gente conseguiu abordar foi na aula de Handebol, que uma professora até que já saiu da UFSC, que ela foi muito atenciosa para esse lado né, que ela frisava sempre “ah e se vocês tiverem aluno com deficiência”. Daí ela sempre falava para que a gente meio que já pensar e a gente fazia atividades já pensando, alguns dos nossos colegas da própria aula simulavam alguém com deficiência, e a professora falava que já tínhamos que pensar para abordar e a gente tinha que falar nesse tema sabe, tipo sempre dar exemplos para caso a gente tivesse alunos com deficiência (P4UFSC).

Quando perguntado a mesma questão para os acadêmicos da UDESC, nota-se que grande parte relata disciplinas como handebol, futebol, basquetebol, dança, exemplificando momentos práticos, alguns com a presença de atletas das modalidades com deficiência.

Em handebol a gente teve a experiência do handebol de cadeira de rodas, até que foram o pessoal que treina na UFSC, basquete a gente trabalhou também, o professor conseguiu cadeiras de rodas e a gente fez em futebol, o professor só falou que ia passar mas ele passou só uma atividade que foi de olhos vendados e em dupla. As outras que eu lembro não chegaram a abordar nenhum conteúdo referente a pessoas com deficiência, algumas pediam para a gente incluir no nosso planejamento (P6UDESC).

Basquete que foi um grupo de cadeirantes lá jogar com a gente e tal. Handebol também teve, eles davam essa situação, vocês vão ter um aluno cego, um aluno cadeirante, situações deste tipo, e foi isso (P7UDESC).

Eu não me lembro se foi futebol, nós fizemos o futebol de cego. Nós fizemos em jogos e brincadeiras, fizemos muito de deficiência visual, auditiva (P8UDESC).

Tive uma disciplina de handebol, basquete também teve uma aula baseada em cadeirantes. A gente fez o vôlei sentado que é querendo ou não uma modalidade que tem para pessoas com deficiência, também praticamos o futebol de cego (P9UDESC).

Eu tive na disciplina de metodologia de ensino da dança, nós tivemos bastante. O vôlei também foi trabalhado, handebol. No quarteto fantástico eu sei que foi falado bastante, vôlei, handebol e basquete, no futebol não foi falado tanto, o que foi falado bastante

no futebol foi o futebol de 5. A gente teve também a parte de recreação e lazer que também foi falado bastante, e as matérias que antecedem o estágio 1, 2 e 3, que seria a educação física escolar, ela também falava bastante sobre como abordar as crianças (P10UDESC).

Segundo Rossi e Munster (2013) mesmo o curso superior apresentando condições estruturais e curriculares para atender às demandas da inclusão, ainda há poucas disciplinas que realizam a interface/interdisciplinaridade com a Educação Física Adaptada, sendo a carga horária da disciplina isolada insuficiente para o que se espera de um profissional recém-formado. Desse modo, as autoras defendem a importância da interdisciplinaridade entre a disciplina específica e as demais disciplinas.

Sobre as percepções gerais dos alunos sobre as experiências formativas no ensino, elas são semelhantes em alguns pontos. Quando questionados sobre os conteúdos das disciplinas, todos os acadêmicos tiveram conteúdos teóricos sobre as deficiências, alguns destacaram que aprenderam bastante acerca das deficiências, sendo que na percepção dos mesmos, as disciplinas foram:

Elas foram muito enriquecedoras assim, até para trazer a questão do conhecimento teórico que era uma coisa que eu sentia falta em relação ao ensino de pessoas com deficiência (P3UFSC).

A que mais me marcou durante a graduação foi de esportes adaptados que eu achei que a matéria foi bem aprofundada e a gente conseguiu aprender bastante coisa (P4UFSC).

Ela trabalhava mais uma forma desenvolvimentista das crianças, tipo, cada criança se desenvolvendo entre elas, que não é o que eu acho que seria uma educação inclusiva né, tipo só a criança com deficiência ali tentando (P5UFSC).

Ela trouxe muito conteúdo sobre todos os tipos de deficiência, transtornos, então a gente acabou conhecendo mais, todas as dúvidas que a gente tinha ela tirava, e ela foi árbitra até de bocha paralímpica, e ela trabalha diretamente com o público de educação especial, então ela tem bastante conhecimento referente a esses alunos, então tudo que ela tinha, ela conseguiu passar de uma maneira bem legal (P6UDESC).

Foi específico para cada deficiência, só que pincelado, porque era um semestre para a professora falar de tudo, ela tinha uma ou duas aulas para falar de cada deficiência em específico (P7UDESC).

Foi um pouco da história da EDFA, também falou um pouco dos tipos de deficiência [...]. Eu te falei que a gente teve que fazer uma saída de campo e aula prática com eles, eu lembro bastante disso também (P10UDESC).

A teoria tem um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que quando estudamos sobre os conteúdos específicos para pessoas com deficiência, nossos pensamentos e atitudes tendem a ser mais confiantes nos momentos de prática, por todo o conhecimento adquirido. A formação inicial de professores é entendida como o alicerce de toda

sua construção como futuro educador, desta forma, é importante ser estabelecido a relação que teoria-prática possui nessa primeira fase da formação, pois estabelecendo esta relação o discente perceberá desde cedo o possível cenário e a realidade que o cercará durante sua carreira profissional (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Diante desta importância de teoria-prática, os currículos possuem as práticas pedagógicas, que se configuram como uma ação consciente e participativa, que se refere as práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos (FRANCO, 2016). No currículo, das duas universidades, existem as Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PPCC), que são obrigatórias, e que são distribuídas nas disciplinas em 18 horas/aula, devendo cada docente decidir o direcionamento destas práticas (UFSC, 2017; UDESC, 2011).

O PPCC está relacionado com a formação profissional docente como aspecto central, a qual introduz a educação e trabalho como campo profissional. Esta aproximação com o campo profissional almeja fazer do exercício da profissão, o lugar central dos processos de aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Além disto, a prática pedagógica também pode ser vista como processo de investigação pedagógica, a qual afirma a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, fomentando uma formação profissional pautada nos processos de construção do conhecimento pela apropriação dos problemas da profissão docente (FENSTERSEIFER et al., 2005).

Ao questionar os estudantes quanto a estas práticas pedagógicas na formação inicial, os participantes destacaram vivências em escolas, instituições da educação especial, práticas de extensão, rodas de conversa com pessoas com deficiência e simulação com alunos da própria turma da universidade.

As rodas de conversa demonstraram sensibilizar os alunos em relação ao modo de vida das pessoas com deficiência, e as potencialidades que estas pessoas possuem. Essas percepções podem ser observadas na fala do P3UFSC: “Foi bastante importante até para a gente ver as limitações do espaço para a pessoa, as dificuldades que ela tem que passar, que o espaço traz para ela, para ela chegar até ali.”, e do participante P2UFSC: ‘’ A partir do momento que ele começou a falar as experiências dele, que eu comecei a me colocar no lugar dele.’’. Sobre estas vivências, não se encontrou, nesta pesquisa, trabalhos na literatura que abarquem as percepções sobre estas práticas e o quanto elas influenciam na formação inicial dos professores. É imprescindível que olhemos para isso, uma vez que estas vivências demonstraram conscientizar os estudantes sobre as pessoas com deficiência, fazendo com que os mesmos vejam as limitações dos ambientes e materiais para a pessoa com deficiência, como também aprendendo, minimamente, como a pessoa com deficiência vive, repensando suas práticas e atitudes.

As práticas simuladas se mostraram frequentes, mas os relatos se diferem em suas percepções. Segundo o entrevistado P1UFSC: “a prática se aproxima mas é totalmente diferente, pois cada aluno tem sua especificidade, potencialidade, e na simulação não é a mesma coisa” (P1UFSC). Conforme outro relato, nestas simulações, o acadêmico pode ser a pessoa que simula a deficiência nas situações, o que, conforme o entrevistado, “[...] proporciona entender o ‘lado’ da pessoa com deficiência e pensar em melhorias para incluir o aluno.” (P7UDESC).

Quanto aos acadêmicos que decidiram passar o conteúdo de esportes adaptados em suas aulas de estágio não-obrigatório ou PIBID, a disciplina do curso demonstrou dar subsídios para seus conteúdos serem colocados em prática. Segundo o participante 3 da UFSC, os conteúdos das aulas foram rememorados no momento da docência, principalmente da disciplina de esporte adaptado, que tiveram algumas experiências práticas, no ginásio, como aluno, para saber como era, a questão da prática, da vivência, acabou dando uma certa bagagem para o momento de docência, segundo ele.

As práticas pedagógicas que aconteceram em ambiente externo da universidade, demonstraram deixar os acadêmicos com diferentes sentimentos, como:

[...] pra mim, ir na APAE foi muito gratificante, a alegria deles de a gente estar ali, é totalmente diferente e isso acaba te motivando né, tu ta ali, tu pensa, é muito diferente assim, não tem comparação (P1UFSC).

É primeiro eu fiquei meio nervoso, a questão que era um espaço novo, que eu não conhecia, que era uma APAE onde tem predominantemente pessoas com deficiência né. E também a questão de como que a gente entrar em contato com eles, primeiramente assim como a gente vai chegar, se apresentar, interagir, será se os cuidadores, professores, iam deixar a gente interagir com eles. Então no começo eu fiquei bem nervoso assim, até estava bastante ansioso, mas quando começaram as interações lá na quadra, ginásio, eu comecei a ficar mais tranquilo assim, comecei a chamar uns, fizeram as dinâmicas de dança ne, de interação e tals, então isso foi dando uma aliviada na tensão assim, e eu comecei a ficar mais tranquilo (P3UFSC).

A gente sentiu bastante dificuldade, toda hora a gente tinha bastante dúvida com a professora para a gente não deixar essa criança de lado e realmente trazer ela para dentro da aula sabe (P4UFSC) (vivência em ambiente escolar).

Nestes relatos é possível perceber a sensação de medo e nervosismo quando se entra em contato com as pessoas com deficiência. O medo e a insegurança são uma das barreiras mais significativas para boas intervenções (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014), uma vez que a própria pessoa cria barreiras para a aprendizagem de conteúdos ligados a esta insegurança. Segundo relato do entrevistado:

Eu tenho muito medo de trabalhar com a educação especial. É o medo do desconhecido, de não saber o que fazer, não saber como me portar, não saber se eu estou tratando o aluno direito, se eu não estou de alguma forma excluindo ele. [...] eu acho que é isso que causa esse bloqueio em não querer trabalhar e não buscar mais conhecimento em respeito das pessoas com deficiência e como trabalhar com as pessoas com deficiência. (P7UDESC).

Ainda conforme o entrevistado, suas poucas vivências com pessoas com deficiência durante a graduação foi o que acarretou este medo, ou seja, segundo o mesmo, se tivesse mais vivência neste âmbito, talvez este sentimento mudasse. Destacando a importância do contato com pessoas com deficiência durante a graduação, pois quem tem o contato, pode, em um primeiro momento, se sentir inseguro e com medo, mas depois estes sentimentos podem mudar, devido as aprendizagens, mas quem não tem, pode carregar esses sentimentos em sua prática profissional. Concordando com isso, a revisão de Adrion, Vilaronga e Munster (2019) traz resultados de pesquisas realizadas na Espanha, Irlanda, Reino Unido e Estados Unidos (GOMEZ; BARTOLL; PUIG, 2015; TINDALL et al., 2014; VICKERMAN; COATES, 2009; WOODRUFF; SINELNIKOV, 2014) que apontam que um contato maior com as pessoas com deficiência em ambiente real influencia diretamente na diminuição da ansiedade no aumento da percepção positiva em relação à inclusão.

Durante a formação dos discentes, enquanto futuros educadores, é imprescindível que no decorrer do curso haja práticas pedagógicas em espaços escolares, pois estas contribuem na construção do saber empírico que advém dos estágios ou até mesmo em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017). No entanto, como pôde ser observado nos relatos de práticas pedagógicas, apenas um estudante mencionou experiências formativas da disciplina com a escola, mesmo se tratando de um curso onde a área de atuação profissional é a escola, a realidade dos acadêmicos ainda se distancia no campo de atuação, o que pode gerar muitas barreiras para a atuação com pessoas com deficiência.

Tindall et al. (2014) e Woodruff e Sinelnikov (2014) demonstraram em seus estudos que quando há experiências práticas em estágios fora do campus (em ambiente real) há um aumento da percepção sobre a inclusão, que pode gerar mudanças de discurso e do preconceito acerca das pessoas com deficiência e, também, da compreensão cultural da deficiência com a finalidade de olhar o aluno acerca das suas funcionalidades. Então quando o aluno não tem esse contato com o real, ele não tem a experiência, não reflete sobre, essas mudanças de atitudes para atuar com pessoas com deficiência podem não ocorrer.

Quanto aos estágios, 70% dos acadêmicos atuaram com alunos com deficiência, sendo que a maioria planejou a aula pensando em toda a turma, criando estratégias para lidar com as

características específicas de cada aluno com deficiência. Todos destacaram estratégias para chamar atenção do aluno para a aula, a relação de professor-aluno demonstrou ser baseada no diálogo, para entender cada especificidade e criar uma relação de amizade, não só com o aluno mas com a turma em geral. As deficiências física, intelectual e Transtorno do Espectro autista, foram as que mais apareceram nas escolas regulares, sendo que todos os acadêmicos relataram que nos casos de graus mais altos da deficiência, a professora auxiliar se fazia presente, muitas vezes não trazendo o aluno para a aula. Segundo dados da Prefeitura de Florianópolis (2019), os alunos, com deficiência e diagnóstico, de um total de 847 alunos, 409 possuem Transtorno do Espectro Autista, 192 alunos com deficiência intelectual e 111 com deficiência motora-física, seguidos de deficiência múltipla, auditiva, visual e altas habilidades/superdotação. Deste modo observamos que a experiência dos estudantes dialoga com a realidade dos dados apresentados aqui, o que de fato é muito importante, pois desde a graduação eles estão tendo este contato com a realidade escolar.

Quando questionado os alunos da UDESC, sobre o estágio específico na Educação Especial, a maioria fez o estágio neste semestre, 2020.1, de forma remota, e o restante fez em semestres anteriores, em instituições de educação especial. Com isso, em poucas linhas observa-se a diferença de como que foram as experiências remota e presencial.

[..] a gente sentiu muita diferença assim, muita falta, [...] tinha que imaginar a situação, e além de imaginar, por exemplo, como que eles são em relação a deficiência deles, imaginar o que eles têm em casa para a gente poder planejar as atividades [...]. Eu senti muita falta desse contato com os alunos (P6UDESC) (estágio online).

Nossa foram únicos (risos), momento ímpar. A gente tinha todas as situações [...]. As turmas elas tinham de 5 a 9 alunos, então não era tão difícil, e a instituição tem uma estrutura muito boa para se trabalhar, eles têm campo, ginásio, tem academia, então tudo proporcionava um bom trabalho para a gente, tudo que tu levavas tinha amparo né. [...] Mas no início a gente teve bastante medo, eu tive medo de não conseguir alcançar o meu objetivo, era uma coisa assim que o objetivo do plano de ensino não era para eles, era pra mim (risos). Então isso a gente aprendeu também que cai por terra. Porque você pode ter um objetivo por exemplo lançamento de peso, como a gente fez no atletismo, e o peso virar uma bola de futebol entendeu? Isso aí a gente aprendeu também muito, foi uma aprendizagem fora do comum, não querer que as coisas dessem certo, como a gente quer né, tu querer que a aula começasse as 8, as 8:45 tivesse feito tudo, não! Outra coisa que a gente aprendeu, a utilizar o tempo deles, não o nosso, tudo é mais devagar, e a gente não vinha nesse ritmo né, tu vens de escola, do ensino fundamental 1, do 2, aquela correria, e ali não, ali é tudo muito calmo, é outro ritmo né, e a gente aprendeu (P8UDESC) (estágio presencial).

Foi uma experiência diferente, não era o jeito que a gente esperava, analisamos planos de trabalho e de aula de turmas anteriores. Tivemos que criar um plano de vídeo aula para o público da educação especial. Foi bem legal, uma experiência diferente para nós. (P9UDESC) (estágio online).

O primeiro aprendizado foi parar de ter medo do que você nunca viu. Além dos idosos, que eu trabalhei, eu também fui aluno acompanhante de outras turmas, para saber

como é que eram aquelas turmas. Foi algo muito prazeroso de poder conhecer, de ter uma nova experiência com eles. [...] a inclusão faz parte de tudo aquilo que a gente faz na educação física (P10UDESC).

Cabe destacar que o estágio na Educação Especial é ofertado apenas na UDESC, e podemos observar que o estágio no campo da educação especial tem a sua devida contribuição, principalmente pelo fato de que os acadêmicos que não fizeram o estágio na educação especial podem não ter tido alunos com deficiência, ou sempre ter tido alunos com as mesmas deficiências, o que na prática depois de formado pode gerar impactos quando se houver outras deficiências. Devido a pandemia, a maioria dos entrevistados da UDESC não fez o estágio obrigatório de forma presencial, desta forma, não foi possível ter uma noção maior das contribuições do estágio específico. Todavia, os acadêmicos que fizeram de forma online demonstraram ter criado expectativas relacionadas aos momentos com os alunos da educação especial, depositando neste estágio o momento de aprendizado maior para atuar com este público.

Algumas pesquisas reforçam a necessidade de se pensar no estágio curricular na área de educação especial, observando seus diversos pontos, como as especificidades de cada aluno, as adaptações das atividades, o tempo de estágio, e a limitada convivência entre os acadêmicos e este público, quando não se há estágio na educação especial (SCHIAROLLI; GOMES; BOTH, 2018). Em um estudo feito com 161 instituições brasileiras, se constatou que o Estágio Supervisionado em atividade física adaptada, não é ofertado em 61,40% das instituições, nos cursos de licenciatura (BORELLA, 2010). Dessa forma, observa-se na UDESC um avanço em poder proporcionar estágio específico em uma modalidade da educação que está como conhecimento obrigatório nos currículos citada na resolução nº6/2018, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos, Finlândia e na Turquia, indicaram que os professores de educação física que tinham mais formação acadêmica e/ou experiência prática no ensino de alunos com deficiência (ou seja, um número maior de cursos e opções de estágio) tiveram atitudes mais positivas em relação à inclusão (FOLSOM-MEEK et al., 1999; HODGE, 1998; KOWALSKI; RIZZO, 1996; OZER et al. 2013). Esses dados evidenciam a importância que o estágio curricular na educação especial possui para os graduandos, uma vez que é uma experiência prática diretamente ligada a atuação com pessoas com deficiência.

Relacionado às experiências de ensino para além das disciplinas, os estudantes da UFSC participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa

de Educação Tutorial (PET), Estágio não-obrigatório e monitoria, sendo que em alguns projetos os alunos não possuíram contato com pessoas com deficiência (20%), alguns tiveram e outros abordaram o esporte adaptado em suas intervenções, mesmo sem alunos com deficiência na turma.

Em uma das entrevistas, o sujeito fez um estágio não-obrigatório direcionado para pessoas com deficiência, detalhando o que acontecia no estágio:

Eu entrei na segunda fase, eu fiquei dois anos lá. Daí a gente trabalhava com as crianças com deficiência e sem deficiência, a gente fazia uma inclusão, na hora do recreio, [...] a gente perguntava para eles, se eles queriam estar ali, as crianças sem deficiência também, a gente fazia cada dia umas brincadeiras diferentes também, trabalhando o desenvolvimento motor com eles, as habilidades. A gente ficou dois anos fazendo essas brincadeiras na hora do recreio para incluir, a gente viu uma melhora tipo bem significativa até na relação deles com os colegas que antes viam eles como coitadinhos né, eles começaram a ver eles como tipo “ah não é uma criança igual a mim mesmo”, várias outras crianças falavam isso né, que não era uma visão que eles tinham né (P5UFSC).

Cabe destacar que os acadêmicos da UDESC em sua maioria não participaram de projetos. Apenas dois formandos participaram mas não tiveram contato com pessoas com deficiência. Tendo em vista que a experiência prática está relacionada com o aumento da confiança em proporcionar a inclusão, com a melhoria da comunicação junto aos alunos com deficiência e demais profissionais para um trabalho multidisciplinar e com a diminuição de incertezas ao se trabalhar com esse público ter participado de projetos, não ter tido contato com pessoas com deficiência influencia diretamente na atuação com pessoas com deficiência, uma vez que sabemos que apenas as disciplinas não preparam o aluno para este momento em situação real (HODGE et al., 2002; DUCHANE et al., 2008; NARDO et al., 2014).

4.2.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EXTENSÃO E NA PESQUISA

A pesquisa visa à geração e ampliação do conhecimento na forma de produção científica e/ou tecnológica, tanto pela aquisição de conhecimento original e incremental, como com vistas à sua aplicação prática (BRASIL, 2014). É por meio dela que os acadêmicos podem gerar, promover e compartilhar conhecimentos, o que são características essenciais do ensino superior, é por meio dela que temos elementos para sustentar o ensino (DIEHL, TERRA, 2014).

A extensão é definida como atividade que integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, promove a interação entre universidade e comunidade, por meio de produção e da aplicação do conhecimento, articulada com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018). Ela traduz–

se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, menos assistencialista e mais caracterizada como intervenção no contexto social (ARAGÃO et al., 1999). As práticas de extensão e pesquisa juntas do ensino formam a tríade universitário. Embora tenha sido evidenciado que existem projetos que proporcionam estas práticas nas duas universidades, neste espaço buscaremos entender e refletir como ocorreu de fato a extensão e pesquisa na formação inicial dos acadêmicos.

Relacionado às experiências na pesquisa e extensão, pode-se constatar que houve dois participantes apenas que participaram de projeto de extensão, apenas na UFSC, mas esses não tinham participação de pessoas com deficiência. Tendo em vista a importância do contato e da experiência prática com pessoas com deficiência, estes dados evidenciam que ainda que tenham oportunidades de projetos que envolvam as pessoas com deficiência, ainda existem lacunas quanto à vivência dos acadêmicos, talvez interesse por parte dos alunos, obrigatoriedade no currículo, como no caso da curricularização da extensão, ou bolsas de pesquisa e extensão, disponibilização de mais horários para aqueles que trabalham poderem participar, enfim, cabe uma análise somente acerca dos motivos dessa não participação.

Agora a nova política de extensão traz a curricularização da extensão, ou seja, nos próximos três anos, os currículos de todas as universidades deverão mudar e a extensão passará a compor, obrigatoriamente, 10% do total da carga horária curricular estudantil (BRASIL, 2018). Proporcionando para os futuros estudantes a vivência e assimilação do conhecimento de diferentes formas, proporcionando a consolidação do princípio de indissociabilidade entre ensino e extensão.

O envolvimento dos acadêmicos maior (70%) foi com palestras e cursos presenciais e online, sendo que destes alguns foram ofertados pelas universidades, em semana acadêmica, ou palestrantes convidados, e outros foram feitos por procura própria do estudante. Diante deste fato podemos refletir que em cada currículo possuem as Atividades Complementares, que são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos, competências do aluno, inclusive adquiridas fora da universidade. No currículo da UDESC (2012), os alunos obrigatoriamente devem possuir 270 horas/aula destas atividades, enquanto na UFSC (2017) são 240 horas/aula, estas atividades nas duas universidades são divididas em categorias de ensino, pesquisa, extensão, e/ ou administração universitária, todavia, na UFSC os alunos possuem a obrigatoriedade de possuir pelo menos 40 horas/aula em três categorias, enquanto na UDESC os alunos decidem quais atividades farão, desde que respeitem o limite de horas estabelecido em cada categoria, sendo assim, podemos refletir os reais motivos que fazem os alunos participarem mais de uma prática do que de outras.

Ao se olhar para o conteúdo destes cursos e a percepção dos entrevistados acerca disso, destaca-se três opiniões distintas que nos dão noções de aprendizagem e de percepção, mesmo que estas por muito vezes não sejam tão claras.

Eu fiz um curso online, do impulsiona, ele é voltado para os esportes paralímpicos, ele traz um pouco da história, das deficiências, e eu acredito assim, que esse curso o que mais me agregou é essas adaptações que podem ser feitas sabe? Desde materiais, a estratégias, então eu acredito que isso auxilia muito na nossa atuação com pessoas com deficiência (P1UFSC).

Nada muito diferente do que a gente faz ali na UDESC, o mais interessante foi um que eu fiz que tinha um estudante down da EDF, então foi muito legal que a gente via, quando o professor dava, que era cursos práticos né, quando o professor dava atividade, o próprio down na atividade a gente via onde ele tinha dificuldade, então ele tinha dificuldade de entender o que o professor estava passando, a forma de falar, o professor não alcançava ele, e era um curso para né, pessoas com deficiência, mas isso foi interessante assim que ai a gente se questiona né, consegue ver os erros, onde tá os erros (P8UDESC).

Curso eu fiz os da ACIC, tinha bastante curso, os também curtos do aplicação eu fiz, mas nunca cheguei a ir em congresso, longe assim da área da educação especial, eu nunca tive tempo para ir, nem dinheiro né, porque a vida acadêmica é difícil. (P5UFSC).

Ao refletir sobre estas falas, pode-se observar diferentes pontos, alguns cursos orientam os alunos quanto as estratégias para atuar com pessoas com deficiência, entretanto, como se destaca na fala do entrevistado, o curso pode vir a evidenciar as dificuldades quando se tem a própria pessoa com deficiência como participante, uma vez que a teoria muitas vezes confronta a prática, por se distanciar da realidade, mas causa reflexões e aprendizados.

Dos entrevistados, dois deles participaram de um evento de prática de extensão, chamado de Dia Paralímpico, os estudantes participaram por ter sido feito o convite na disciplina da graduação de Esportes Adaptados.

[..] esse evento para mim foi que me marcou demais, foi uma manhã inteira de sábado, [..] foram feitas práticas de mini atletismo, goalball, e tinha outro esporte que eu não consigo lembrar. Eu participei da prática do mini atletismo, e meu deus assim, eu consegui ver possibilidades neste evento que eu não via antes nas disciplinas, porque tinha alunos com deficiência, alunos sem deficiência, então eu tinha ali uma prática de arremesso, que foi a que eu participei, então vinha um aluno cadeirante, vinha um aluno com autismo, depois vinha os outros alunos, e todos participavam da mesma atividade, então isso me agregou muito, [..] eu consegui olhar de outro jeito, consegui olhar de outra maneira fora das disciplinas (P1UFSC)

Alguns pontos destacados pela não participação em projetos, tanto de pesquisa, quanto de extensão, se destaca a vida pessoal dos acadêmicos, que pela necessidade de trabalhar fora do ambiente acadêmico, acaba distanciando o aluno da participação nestes projetos. Relatos:

Nos projetos geralmente a gente opta para aqueles que tem vaga, e a gente não tem aquele tempo de “ah eu vou lá e vou ser voluntaria do projeto de extensão de atletismo, ah eu vou lá e vou ser no Goalball, eu vou procurar esse contato com essas pessoas”. Mas assim, a gente vai pelo que tem bolsa, porque a gente também precisa, a gente vai pela bolsa, então as vezes a área de interesse, a gente vai por área de interesse também, e vai ficando, e aqueles aprendizados não vem se tu não for atrás, então tem um pouco disso também (P1UFSC).

Não, porque como eu trabalhava não tinha tempo para entrar (P6UDESC).

Não, Não porque se eu não trabalhasse eu até queria mas como eu trabalhava eu não tinha como, trabalhava de manhã, estágio a tarde e à noite aula. E a aula na UDESC começa muito cedo então tipo, acaba que tu ficas meio cansado e não quer participar de nada, teria livre uns dois dias na semana a tarde para fazer mas tirava para fazer trabalho, essas coisas (P7UDESC).

Ao olharmos para a pesquisa, de dez entrevistados, apenas dois entrevistados participaram de projetos de pesquisa, uma pessoa foi bolsista em um projeto que era de pesquisa e extensão, e neste participou de um artigo, mas nada relacionado com pessoas com deficiência, e outro entrevistado participou como coautor de um artigo, por ter sido um relato de experiência do seu estágio não-obrigatório, relacionado com a atuação com pessoas com deficiência. E alguns estudantes destacaram que a não participação está relacionado com o trabalho fora do ambiente acadêmico, não sobrando tempo para projetos, outros destacaram o interesse de ir para projetos que oferecem bolsa, o que pode influenciar na participação de alguns projetos que não aqueles que a pessoa realmente tem interesse em participar, e outros não relataram o que ocasionou a não participação.

Em um estudo que analisou 160 instituições brasileiras, ao observar os projetos de extensão, 55% dos cursos não possuíam nenhum projeto ligado a atuação com pessoas com deficiência, e aqueles que tinham, houve reincidência em algumas práticas como as atividades aquáticas, seguidas do atletismo, basquetebol, futsal, dança, ginástica, voleibol (BORELLA, 2010).

Segundo Dias (2009), a formação acadêmica dos estudantes tem-se restringido à ensinamentos em um único espaço: a sala de aula, sendo que poucos são os estudantes de graduação que têm o privilégio de realizar ações de pesquisa e extensão, e na maior parte das vezes essas ações são desvinculadas da organização curricular (ensino), pois só ocorrem se o estudante estiver em laboratórios (pesquisa) ou em projetos de extensão, atividades extracurriculares, mas a tríade ensino-pesquisa-extensão, entendida como indissociável, pouco acontece. O princípio da indissociabilidade ainda não está consolidado na Universidade, como

princípio filosófico, político, pedagógico e metodológico necessário, que permeie e integre efetivamente a tríade (GONÇALVES, 2015).

Ao olharmos para as vivências dos acadêmicos é possível observar que as experiências de ensino, que possuem a maior obrigatoriedade dentro do currículo, são as que mais os acadêmicos possuem vivência. Enquanto as práticas de pesquisa e extensão pouco são vivenciadas, uma vez que não são obrigatórias no currículo. Todavia, sabemos que com a nova resolução, os currículos terão três anos para se adequarem e tornarem 10% da carga horária total do curso em extensão, enquanto a pesquisa ainda não possui um caráter obrigatório (BRASIL, 2018).

Os reflexos da não participação dos acadêmicos em pesquisas podem ser vistos, por exemplo, ao se procurar estudos na área de educação física adaptada, a maioria dos estudos se concentram em países como EUA, Reino Unido, Canadá, sendo a produção nacional escassa para esta área. Cabendo a nós discentes e docentes pensarmos as motivações que afastam os acadêmicos destas práticas, uma vez que neste trabalho foram destacados alguns dos motivos (HUTZLER et al., 2019).

Podemos refletir os possíveis motivos que fazem a pesquisa ser pouco vivida nos cursos, podendo ser falta de investimentos na pesquisa, ou ausência de projetos de pesquisa que abordem temas menos explorados pela literatura nacional (como a educação física adaptada), ou temas que chamem mais atenção dos discentes em geral, ou até mesmo, grupos de pesquisa que busquem mais a participação dos alunos desde o início do curso, com rodas de conversa, visitas em salas, para conscientizar a importância da pesquisa para a vida acadêmica.

Os resultados da presente pesquisa dão indícios que o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não ocorre dentro das universidades aqui estudadas, uma vez que os alunos em seus relatos evidenciam isso.

4.3 COMPREENDENDO QUAIS SÃO AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Como apontado em muitos estudos, a formação inicial tem suas contribuições e lacunas para atuação com pessoas com deficiência, sendo importante dar voz a quem tem o papel principal em atuar diante da inclusão nas escolas com pessoas com deficiência, os estudantes (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019). Visando compreender as lacunas, os entrevistados foram questionados quanto o que poderia ser mais explorado no curso como um todo.

O curso todo deveria abordar, todas as disciplinas, desde os esportes, que é o maior problema não ter nos esportes. Se viesse falando desde a primeira fase, eu não precisava ter uma disciplina específica para falar, para me sensibilizar sobre as pessoas com deficiência, mas lá no futebol, lá no basquete, lá no vôlei, em todas essas disciplinas, teria que ser falado da pessoa com deficiência, eu acho que isso geraria um conhecimento maior lá no final (P1UFSC).

[..] talvez em relação ao tempo da disciplina, eu acho que tipo, poderia ser acrescentada mais uma disciplina para poder ter mais práticas. Então se eu fosse mudar alguma coisa seria esse mais uma disciplina, trabalhar mais um semestre com pessoas com deficiência (P2UFSC).

Eu acredito que a pessoa com deficiência deveria ser tratada ou pelo menos como tema, para a gente aprender a trabalhar, em todas as disciplinas, pelo menos naquelas que tratam da escola em si, por exemplo, tem uma disciplina que é bem no começo do curso, que é seminários pedagógicos na educação física, que não trata muito também da pessoa com deficiência, mais abordagem pedagógica, a questão dos esportes, tem disciplina de handebol, futebol, vôlei, e eu acredito que essas disciplinas também tem que citar em algum momento, de algum modo a disciplina falar do esporte para a pessoa com deficiência ou qual a variação daquele esporte para prática de pessoas com deficiência, para que a gente também possa chegar na escola e saber, ter essa bagagem (P3UFSC).

Tentar colocar essas disciplinas em ordem que facilitassem o nosso entendimento, mas que colocassem de uma maneira que a gente conseguisse aprender e aplicar ao mesmo tempo. Porque muitas vezes a gente teve só que depois a gente já esqueceu o que que era, porque não ficou tão gravado, se a gente estuda e já aplica é mais fácil da gente entender, mas se a gente fica muito tempo sem utilizar aquilo acaba caindo no esquecimento (P6UDESC).

Vivência, a única coisa que iria me deixar, e ainda assim eu não ia me preparar para trabalhar com alunos com deficiência, ia me deixar mais tranquila, ia me ensinar como trabalhar com eles (P7UDESC).

Manter mais um semestre para EDFA, porque é algo que a gente realmente precisa. Um semestre só é o enxugado do enxugado sabe, a EDFA pelo menos tem que ter 2 semestres (P10UDESC).

Em maioria, percebemos que os alunos da UFSC sentem falta das outras disciplinas abordarem o conteúdo das pessoas com deficiência, tendo em vista que já foi evidenciado aqui que apenas a disciplina específica não é suficiente para a capacitação para atuação com pessoas com deficiência. Os alunos da UFSC em unanimidade acreditam que se não fosse as disciplinas específicas, ou o estágio não-obrigatório com pessoas com deficiência, eles não teriam tido contato com pessoas com deficiência na formação inicial.

Beltrame e Ribeiro (2004) entendem que se faz necessário oferecer um maior número de disciplinas que abordem temas relativos à Educação Física Adaptada, sendo preciso também proporcionar experiência e conhecimento das deficiências a esses acadêmicos, para que os professores se sintam motivados e subsidiados e possam contribuir para atingir o que preconiza a política de inclusão.

Na UDESC, são apontados diferentes pontos, como o tempo das disciplinas, a ordem no currículo e as vivências práticas, que em outros momentos também foram destacados por outros alunos como algo que falta, pois recebem muitos conteúdos teóricos sem a prática. E esta é uma realidade apontada em outros locais, Layne e Blasingame (2018) afirmaram com sua pesquisa, feita nos EUA, que o tempo despendido nas atividades práticas durante a formação inicial deveria ser maior, pois há muita teoria e pouca prática.

Mas para entender de forma mais restrita o que os alunos sentem que deve ser mais explorado, foram questionados os pontos a serem explorados nas disciplinas específicas, sendo sugerido:

Eu acho que mais experiências com pessoas com deficiência, eu acho que esse é um ponto que a gente só aprende tendo contato direto. Então tem muita coisa teórica que as vezes a gente não consegue colocar em prática. Talvez, claro tendo a teoria, mas tendo mais experiências práticas, a gente pode conseguir ter um melhor desempenho né. Então eu acho que faltam mais atividades práticas (P2UFSC).

Como eu faço o curso de educação física licenciatura eu achei, eu senti mais falta desse assunto dentro da sala de aula, da realidade do professor, que ele vai ter lá uma turma com 25/30 alunos e 5/6 vão ter deficiência, e aí um cego, outro é paraplégico, o outro não consegue falar direito, como é que a gente aborda esses conteúdos. Principalmente os conteúdos que as disciplinas abordavam ali, dos esportes e aulas de educação física com esses alunos. Eu acredito que considerar esse contexto diverso que aluno com deficiência e aluno sem deficiência tudo junto (P3UFSC).

As metodologias para a gente atender esse público, porque eu acredito que as metodologias que a gente aprende não são voltadas para esse público sabe? Então deixa muito a desejar neste ponto (P4UFSC).

Eu acho que tudo poderia ser mais explorado, porque quando a gente chega na escola, a gente chega cru, a gente não sabe o que fazer, eu não tive um aluno com deficiência em nenhum dos meus estágios, desde a educação infantil até o último estágio (P7UDESC).

O que deveria ser mais explorado era a gente vivenciar outras deficiências que normalmente a gente não conhece tanto e poderia fazer diferença para a gente, vamos supor deficiência intelectual, não sei, outro tipo de deficiência que poderia ter implementado ali e acredito que poderia ser melhor se colocando no lugar da pessoa, poderia fazer a gente ampliar esse olhar e também respeitar. (P9UDESC)

Refletindo as falas, vemos que são vários os pontos que os alunos sentem falta nas disciplinas, e quase todos eles são em torno do contato com as pessoas com deficiência. Sabemos que a presença de disciplinas nas universidades voltadas para a perspectiva inclusiva é o ponto inicial para eliminar barreiras e preconceitos (MARTINS, 2019). Entretanto, não basta ter apenas a disciplina sem uma metodologia de ensino adequada, ou um tempo adequado.

Entendemos aqui que muitas questões que faltam nas disciplinas específicas não dependem apenas do professor, existe um currículo, com uma carga horária específica, e um

conteúdo amplo a ser trabalhado, que muitas vezes não dá outra alternativa para o professor a não ser passar um pouco de cada, para tentar dar uma visão pequena de cada conteúdo para o aluno, o que de certa forma gera impactos para a atuação com pessoas com deficiência. Então, a grosso modo, sugerimos a importância de as universidades repensarem seu currículo e o tempo estipulado para o conteúdo acerca da inclusão de pessoa com deficiência, uma vez que é garantido na lei a presença dela na escola regular, principal campo de atuação profissional da licenciatura em educação física.

As lacunas apontadas pelos acadêmicos podem ser resumidas em: um curto tempo para as disciplinas específicas para a atuação com pessoas com deficiência: poucas experiências práticas com contato direto com pessoas com deficiência; falta do conteúdo nas outras disciplinas (na UFSC); ausência de momentos práticos (na UDESC); ausência de experiências que tenham alunos com deficiência e alunos sem deficiência ao mesmo tempo. Essas lacunas concordam com algumas já apontadas em estudos anteriores feitos no Brasil, que trazem como principais lacunas para a aprendizagem dos alunos, a falta de experiências, a precariedade do estágio supervisionado e a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas nos cursos de formação inicial. Assim, deve-se pensar ainda em mudanças urgentes para melhorar a formação inicial para atuar com pessoas com deficiência.

4.4 FORMAÇÃO INICIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico buscaremos compreender as contribuições da formação inicial para a atuação com pessoas com deficiência, tendo em vista a importância que estas contribuições possuem na formação inicial, uma vez que sabemos que é ainda no processo de formação inicial, que os professores vivem seus primeiros momentos de docência, começam a formular suas concepções de ser professor, e vivem suas primeiras experiências, criando medos, anseios, otimismo, entre outros sentimentos, que os cercam até suas aulas como professor formado (CORREIA, 2008).

Conforme os entrevistados, existem práticas que contribuíram mais para a atuação dos mesmos com as pessoas com deficiência, sendo:

[..] esse evento para mim foi que me marcou demais, foi uma manhã inteira de sábado, [..]eu consegui ver possibilidades neste evento que eu não via antes nas disciplinas, porque tinha alunos com deficiência, alunos sem deficiência, então eu tinha ali uma prática de arremesso, que foi a que eu participei, então vinha um aluno cadeirante, vinha um aluno com autismo, depois vinha os outros alunos, e todos participavam da

mesma atividade, então isso me agregou muito, [...] eu consegui olhar de outro jeito, consegui olhar de outra maneira fora das disciplinas (P1UFSC)

Foi a prática de seminário temático que a gente teve aproximação com essa turminha ali que tinha alguns alunos com deficiência, que me fez realmente ter que correr atrás para a gente entender esse público, para não deixar eles de lado, sabe? E apesar de compreender que eles têm a deficiência, são capazes sim de estar nesse meio que a gente vive (P4UFSC).

Eu acho que foi o estágio, porque foi na prática que eu consegui saber o que eu deveria fazer ou não. Mas fora o estágio eu acho que a disciplina de handebol, o professor incluiu muitas atividades com alunos com deficiência, praticando todas ele procurava incluir um aluno e fazer com que a gente soubesse lidar com isso (P6UDESC).

As vivências são o que mais me fariam ficar tranquila e me sentir preparada, então eu acho que as situações que foram criadas nas apresentações de trabalhos que simularam um aluno com deficiência na turma, e as práticas que o professor de basquete fez, com o time de cadeirantes (P7UDESC).

O estágio tudo, tudo me marcou, me marcou os acertos, os erros, principalmente os erros, onde a gente erra, esse é o maior aprendizado, eu aprendi muito com os meus erros. (P8UDESC).

Como o meu objetivo dentro da educação física é trabalhar com a dança, eu acho que essa matéria, como eu fiquei um bom tempo nela depois que eu fui aluno, e fiquei agora como monitor, [...] quase seis semestres trabalhando com a disciplina, eu acho que ela me ajudou muito a poder enxergar como trabalhar com o deficiente. E como por exemplo, no que abordar, como reconhecer a pessoa sabe, como trabalhar com ela, [...] então eu acho que a parte da dança foi a matéria que mais abriu os meus olhos assim em poder fazer atividade com pessoas com deficiência. Mas eu posso dizer também que as outras que eu tive como a educação física escolar 1 e 2, e é claro que a outra matéria que a gente falou bastante a educação física adaptada, elas também me abriram os olhos assim, sobre as pessoas com deficiência (P10UDESC).

As práticas com atuação direta com as pessoas com deficiência foram as mais destacadas em todas as falas, como o que mais contribuiu. Um dos sujeitos trabalhava com pessoas com deficiência sem vínculo com a universidade e segundo ele os conhecimentos teóricos contribuíram muito, pois na época ele trabalhava e fazia a disciplina, então conseguia confrontar teoria e prática, e isso alavancou o aprendizado do mesmo. Alguns estudos apontam que o aumento da atitude positiva e da confiança para atuar com pessoas com deficiência vem do contato direto com os mesmos, mudando os discursos e sentimentos dos docentes (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019).

Deveria ocorrer a combinação teórica de EDFA junto às experiências práticas, fazendo com que a teoria acompanhasse a prática com a finalidade de melhorar a competência de ensino e o aumento da compreensão cultural da deficiência, além do aumento do conhecimento e da conscientização sobre a inclusão, evidenciando a importância destacada pelo entrevistado (TALLIAFERRO; HAMMOND; WYANT, 2015; GOMEZ; BARTOLL; PUIG, 2015; OZNACAR; ERDAG, 2018).

Quanto às contribuições dos cursos, os entrevistados destacaram que eles contribuem, mas não vão muito além do que é ensinado das disciplinas, o que são ressaltados são estratégias para atuar com pessoas com deficiência, mas não vai muito além do que é passado em sala. Todavia, a participação em estágio não-obrigatório direcionado para a atuação com pessoas com deficiência evidencia muitas contribuições, podemos observar:

Tudo na realidade, porque como eu fiquei lá desde a segunda fase, chegou nessas disciplinas eu já tinha uma outra mentalidade do que são trabalhar com as pessoas com deficiência, quais são os direitos delas e deveres que a gente tem que ter quanto professora a elas, então eu tive outra mentalidade do que só se eu tivesse tido lá na quarta fase, eu ia ficar tratando eles ‘ai coitadinhos, eles vão, ah que legal só mexer a mãozinha e não interagir com ninguém, a muito bem’, eu comecei a ter uma outra visão que não é só isso que a criança tem que fazer, ela tem que estar dentro da escola. [...] então eu comecei a ter outra visão, acho que se não fosse esse estágio de dois anos, acho que a minha visão sobre as pessoas com deficiência ia ser bem pequena sabe, não ia ser tão ampla quanto eu tenho hoje em dia (P5UFSC).

Todavia, quanto a participação no PIBID, com a participação de dois acadêmicos, não a relatos de contribuições.

Eu acredito que o PIBID em si não me trouxe experiências para atuar com pessoas com deficiência, até mesmo porque tinha todo esse problema de dificuldades dos professores de não conseguir incluir ele, até não tinha muitos alunos com deficiência nas turmas que eu fiquei, foram muito poucas então a gente acaba não pensando (P1UFSC).

Segundo a percepção de um formando: “eu acredito que a formação foi importante porque a partir desse medo eu sabia o que fazer, eu tinha que procurar informação, conhecer aquele aluno, saber as potencialidades dele, para que eu pudesse alcançar ele com o conteúdo. Então eu acredito que nisso a formação foi muito importante, até nas disciplinas, nesta questão da aprendizagem ativa né por parte do professor, ir atrás, mesmo não sabendo, ir atrás para procurar soluções.” (P3UFSC). Com a fala do entrevistado, podemos concluir que para ele a disciplina o subsidiou para agir no momento de atuação com pessoas com deficiência, para a inclusão.

Percebe-se que a formação inicial contribui em grande parte, com os conteúdos teóricos sobre cada deficiência, e que as experiências diretas com as pessoas com deficiência são as que mais contribuem para a atuação segundo os alunos, pois aproxima eles da realidade escolar. Todavia, as práticas de extensão demonstraram não ir além das contribuições das disciplinas, e o estágio não-obrigatório direto com pessoas com deficiência, demonstrou ter sido o maior capacitador para a atuação com pessoas com deficiência, no caso de um dos entrevistados.

4.5 SENTIMENTO DE (IN)CAPACIDADE PARA ATUAR COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Muitos estudos apontam que os docentes sinalizam a formação inicial frágil para preparação para atuar com inclusão de alunos com deficiência. Todavia, observamos que a formação inicial demonstra ter diferenças consideráveis em cada universidade. (SOBREIRA; LIMA; PICCOLO, 2015; SCHMITT et al., 2015; CABRAL et al., 2016; MARTINS, 2019; ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019). Deste modo, se propusemos a entender o sentimento dos acadêmicos para atuar com pessoas com deficiência.

Eu não sei se eu posso dizer que eu me sinto capaz porque olhando para as experiências que eu tive, até mesmo essa que eu te falei do aluno do primeiro ano, as vezes eu acredito que ainda eu tenha que aprender bastante coisa, porque cada aluno é um aluno, cada aluno tem uma especificidade, cada aluno vive numa realidade diferente então sempre a gente vai ter que estudar para aprender a lidar com aquele aluno. Eu acredito que eu tenha vivências, tenha experiências que muita gente não teve, que irá agregar nas minhas práticas, na atuação com pessoas com deficiência mas eu não afirmaria que eu me sinto capaz. Eu acredito que eu tenha que estudar muito ainda, e praticar muito para aprender mais (P1UFSC).

Capaz eu acho que assim, se chegasse um aluno para mim com algum tipo de deficiência, eu acho que eu daria conta até porque eu iria atrás de informação, iria atrás de referências para como se adaptar na situação. Mas eu não me sinto confiante, se eu falar assim, com tudo que eu aprendi hoje no curso, eu não me sinto confiante para dar uma aula assim para uma pessoa com deficiência (P2UFSC).

Eu acredito que bem pouco (sentimento de capacidade). Mas eu acredito que a formação foi importante porque a partir desse medo eu sabia o que fazer, eu tinha que procurar informação, conhecer aquele aluno, saber as potencialidades dele, para que eu pudesse alcançar ele com o conteúdo (P3UFSC).

Capaz eu não me sinto, mas eu sinto que se eu tiver um aluno eu vou ir atrás de tipo de tudo para fazer com que ele se sinta acolhido e tenha uma matéria mais proveitosa, por mais proveitosa possível, assim como todos os outros, vou tentar tratar ele assim como eu trato os outros que não possuem deficiência (P4UFSC).

Eu acho que eu tenho capacidade, eu tenho que estudar mais, com certeza, mas se eu tiver um aluno com deficiência, eu vou fazer de tudo para essa criança estar sempre incluída nas minhas aulas (P5UFSC).

Então, eu fico com medo, mas eu acho que consigo assim (atuar com pessoas com deficiência), como a gente não teve esse estágio (estágio na educação especial) que era aquilo, que eu acho que ia me dar uma segurança a mais. Como eu já trabalhei com autista eu acho que conseguiria trabalhar melhor, mas agora, por exemplo, eu não tive experiência com alunos com deficiência auditiva, tudo mais, talvez eu sinta mais complicação, mas eu acho que sou capaz de realizar as atividades e inclui-los (P6UDESC).

Eu não me sinto preparada para trabalhar com alunos da educação especial só com o conhecimento teórico. Eu posso buscar mais, eu posso buscar mais! No momento não é meu interesse, eu tenho um bloqueio por conta do medo (P7UDESC).

Sinto, me sinto, me sinto (capaz de atuar com pessoas com deficiência) enquanto educadora física assim de curso. Eu volto a frisar, depois do estágio, ai sim, porque até antes do estágio eu não me sentia (P8UDESC).

Me sinto capaz (P9UDESC).

Ainda não, vejo que eu ainda preciso me aprofundar um pouco mais, mas eu acho que essa preparação minha é individual, nada a ver com o curso, o curso até me abriu portas para vários caminhos. (P10UDESC).

Podemos observar que os alunos possuem sentimentos diversos acerca da capacidade para atuar com pessoas com deficiência, alguns se sentem capazes, outros são positivos para a inclusão, mas não se sentem capazes, uma vez que dizem saber o que fazer para incluir e que irão tentar, e dois alunos não se sentem capazes. Tendo em vista o currículo das universidades, e as vivências dos alunos, podemos destacar que segundo apontado por eles, a formação inicial demonstrou capacitar, ainda que não totalmente, para a atuação com pessoas com deficiência.

Estudo de revisão demonstrou que a experiência prática é a principal responsável por relacionar várias vertentes para uma melhor formação inicial, pois são essas experiências práticas por meio de estágios em ambientes reais (que deveriam ser mais oportunizados), juntamente com a teoria, que interferem positivamente nas atitudes e nos sentimentos dos estudantes, tornando-os mais bem preparados para a atuação frente à inclusão de pessoas com deficiência (ROSSI-ANDRION; VILARONGA; MUNSTER, 2019), evidenciando os fatos aqui destacados.

Os resultados demonstram que ainda que os acadêmicos tenham uma maior gama de disciplinas, no caso da UDESC, alguns não se sentem capazes, são positivos mas não afirmam ter capacidade, cabendo reflexão e estudos sobre o que é ser capaz para atuar com pessoas com deficiência para os acadêmicos, pois apesar de entenderem e saberem o que precisam para atuar com pessoas com deficiência, não possuem segurança suficiente para se auto afirmar ter capacidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial em educação física, na percepção dos formandos das universidades públicas da Grande Florianópolis, demonstrou proporcionar diferentes experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência. Entretanto, se constatou que a indissociabilidade da tríade universitária, entre ensino, pesquisa e extensão ainda é frágil.

As experiências no ensino foram as mais vividas pelos acadêmicos, com vivências com pessoas com deficiência nas disciplinas obrigatórias, estágios obrigatórios/não-obrigatório e PIBID, que proporcionaram o contato direto com pessoas com deficiência.

As principais estratégias didático-metodológicas apontadas no ensino foram: discussões teóricas a partir do conhecimento das especificidades da deficiência; saída de campo com experiências práticas diretas com pessoas com deficiência; aproximação e contato com pessoas com deficiência a partir de rodas de conversa e práticas de ensino com simulações de características específicas de pessoas com deficiências.

Quanto à interdisciplinaridade e às discussões para as necessidades de pessoas com deficiências em disciplinas não específicas para a atuação com pessoas com deficiência as percepções foram distintas entre as universidades. Na UFSC, há indicativos a partir dos relatos dos entrevistados de que os conteúdos e discussões sobre as pessoas com deficiência em outras disciplinas não são contemplados. Todavia na UDESC, um número considerável abordou a temática, mesmo que de forma breve, tendo maior destaque a disciplina de handebol, basquetebol, futebol e voleibol, que segundo os acadêmicos proporcionam alguns momentos de prática.

No que se refere às atividades de pesquisa e de extensão como contribuidoras no processo de formação para inclusão, estas foram ínfimas. Somente dois estudantes (UFSC) tiveram experiências com pesquisa e apenas um relacionado à temática de inclusão. Referente à extensão, os acadêmicos se envolveram mais com cursos e palestras ofertados durante o curso, mas estas participações não demonstraram agregar além dos conteúdos das disciplinas do curso, apenas três formandos se envolveram em projetos de extensão, mas estes sem atuação com pessoas com deficiência. Cabe destacar que as vivências em extensão e pesquisa se distanciaram da realidade dos alunos da UDESC, uma vez os acadêmicos vivenciaram apenas cursos.

No que diz respeito às contribuições e às lacunas da formação inicial para a atuação com pessoas com deficiência, o estudo demonstrou que as contribuições ficam em torno do conteúdo teórico e das experiências práticas diretas com as pessoas com deficiência durante as disciplinas. Ao se observar as lacunas, alguns pontos são destacados como: curto tempo para as

disciplinas específicas para a temática; falta do conteúdo nas outras disciplinas (na UFSC); ausência de momentos práticos (na UDESC); ausência da convivência de alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Tendo em vista a importância das experiências com pessoas com deficiência, pode-se concluir que as universidades proporcionam, ainda que não suficientemente, estas experiências, todavia, é necessário um maior envolvimento das outras disciplinas, e da presença da pessoa com deficiência dentro da graduação, ou dos graduandos dentro do ambiente escolar, para vivência no campo real de atuação.

Em relação ao sentimento de segurança dos formandos para atuarem com pessoas com deficiência, os mesmos demonstraram percepções positivas perante a inclusão, mencionando que estarão dispostos, caso tenham alunos com deficiência, a continuar aprendendo, buscando conteúdos e capacitação para atuarem de forma mais adequada para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência.

Diante do exposto, sugere-se que a organização do currículo e das próprias práticas de ensino deveria voltar a atenção para os fatores de lacunas apontados pelos formandos. Pensar em práticas de qualidade com parcerias com locais reais de atuação de pessoas com deficiência (escolas, associações especializadas, clubes) e maior articulação entre as disciplinas do próprio curso pode trazer um ganho significativo na formação profissional dos estudantes em relação ao ensino. Ainda, oportunidades na participação em atividades de extensão e pesquisa devem ser incentivadas como fundamentais no processo de formação.

Por fim, a pesquisa se limita a abrangência de duas realidades específicas, desta forma, recomendamos a ampliação de estudos que considerem a atuação com pessoas com deficiência na formação inicial, considerando a percepção de estudantes em diferentes fases, de diferentes lugares, em universidades públicas e privadas, para avançar na compreensão da formação inicial para atuação com este público. Ressaltamos que durante a construção deste trabalho se constatou que na literatura brasileira pouco se tem acerca da formação inicial em educação física para atuação com pessoas com deficiência, sendo necessário o desenvolvimento de pesquisas, para entendermos como estão acontecendo estas vivências na formação inicial em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, mai./ago. 2005.

AINSCOW, M; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora. 2003.

AMPID. Nota Pública de Repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020 – **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida**. Brasília, out. 2020.

ANÇÃO, Carla di Benedetto. **Educação inclusiva**: análise de textos e contextos. Diss. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2008.

ARAGÃO, M. G. S. et al. Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis - SC, 1999.

ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. **A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.

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

BELTRAME, Thaís Silva; RIBEIRO, Joyce. Atitudes de graduandos em educação física do Cefid em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 17-22, 2. sem. 2004.

BLEGER, José. **Temas de Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes**. CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 47/CUn/2014, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2014**. Dispõe sobre a atividade de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: Presidenta do Conselho Universitário, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (*) (**)**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar** 2019. Brasília, DF. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BURIGO, Simone A. Couto de Oliveira. **Educação inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. UNIJUÍ, 2002.

CABRAL, José Francisco Ribeiro *et al.* Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar**. Minas Gerais, v. 01. 2016.

CASTRO; Marcelo M. C.; AMORIM, Rejane M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço permanente de vida. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 95, p. 37- 55, abr. 2015.

CESAR, Sandro Bimbato. **A Indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: Estudo em universidade brasileira**. Projetos e dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento, v. 2, n. 2, 2013.

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; SANTANA, Monique Adna Galdino de. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). **Educação Física e os desafios da Inclusão**. Editora: EDUFES, Vitória, p. 66-105, 2013.

CIDADE, R. E; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002.

CORREIA, Marinêz Luiza. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Revista Analecta**, Guarapuava, v. 9, n. 02, p. 11-20, jul./dez. 2008.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Rev. Bras. Ed. Fis. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p. 163-180, abr./jun. 2005.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p.37-52, agos. 2009.

DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lubeck. Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 29, n. 1, p. 133-153, jan./jun. 2014.

DUCHANE, Kim A. et al. Pre-service Physical Educator attitude toward teaching students with disabilities. **Clinical Kinesiology**, v. 3, n. 62, p. 16-20, 2008.

FALKENBACH, A. P; ORDOBAS, A.C.M; MACHADO, G.S. Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov. 2008.

FENSTERSEIFER, Alex et al. **Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, jul. 2005.

FILUS, Josiane; MARTINS JUNIOR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Rev. Da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, nov. 2004.

FLORES, Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 15, n. 150, nov. 2010.

FOLSOM-MEEK, S. L. et al. Effects of Academic Major, Gender, and Hands-on Experience on Attitudes of Preservice Professionals. **Adapted Physical Activity Quarterly**. p. 388– 402, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Loulé, vol.16, n.1, p. 1-16. 2008.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante de. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abr./jun. 2009.

GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (org.). Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In*: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (org.). **Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 4. ed. Barueri: Manole, 2018. p. 1-19.

HODGE, S. Prospective Physical Education Teachers - Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. **The Physical Educator**. p. 68–77, 1998.

HODGE, Samuel R. et al. Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, p. 155-171, 2002.

HUTZLE, Yeshayahu et al. Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 3, p.249–266, jan. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KOWALSKI, E. M.; RIZZO, T. L. Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**. p. 180–196, 1996.

KUERTEN, Ingrid Lima. Da obrigatoriedade surge a oportunidade: o Centro de Desportos e a Prática Desportiva. *In*: NECKEL, Roselane; KUCHLER, Alita Diana C. (Org.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, p. 204-205, 2010.

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

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p. 289-306, mai./ago. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v.11, n.33, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, núm. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

NARDO, Marco et al. Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. **Acta Gymnica**, v. 44, n. 4, p. 211–221, 2014.

NASCIMENTO, Karina Patrício et al. A formação do professor de educação física na atuação profissional atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Rondônia, v. 6, n. 3, p. 53-58, 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, p. 61-93, 2004.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/dez/1975.

OZER, D. et al. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. **Journal of Intellectual Disability Research**. p. 1001 – 1013, 2013.

OZNACAR, Behcet; ERDAG, Deniz. Physical education and sports education candidate students' awareness and knowledge status about physical education lessons designed for physically disabled individuals. **Springer Science**, Online, v.1, 2018.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. 2017.

PAIVA, A. C. de; TAFFAREL, C. N. Z. Profissionais da educação física e esportes: formação e prática – uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001. In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu, outubro, 2001. CD-ROM.

PALLA, Ana Claudia; CASTRO, Eliane Mauerberg. Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, São Paulo, v.9, n.1, p. 25-34, dez. 2004.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. **PMF chega a marca de 1.363 estudantes com deficiência matriculados na RME**. Florianópolis, 2020.

PRETTI, D; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: Queroz, 1988.

ROSSI, Patrícia; MUNSTER, Mey de A. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. [Anais...]. Londrina, 2013.

ROSSI-ANDRION, Patricia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUSTER, Mey de Abreu van. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: Análise da produção científica internacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e. 25056, 2019.

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

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

SCHRAIBER, L. B. **Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOBREIRA, Vickele; LIMA, Solange Rodovalho; PICCOLO, Vilma Lení Nista. A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 01, jan./mar. 2015.

TALIAFERRO, Andrea R.; HAMMOND, Lindsay; WYANT, Kristi. Preservice Physical Educators' Self-Efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 32, p. 49-67, 2015.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Anexo único da Resolução nº 002/2011 – CONSEPE**. Florianópolis, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução Nº 026/2012 – CONSEPE**. Florianópolis, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Currículo do curso. Habilitação: Licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, agos. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Centro de Desportos – CDS**. Florianópolis, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Planos de Ensino adaptados – 2020.1 Suplementar (Licenciatura)**. Florianópolis, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

VEIGA, Ilma P. **Docência Universitária na Educação Superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VICENTE, Maysa Caliman; AGUADO, Juventino de Castro. **A proteção e defesa da pessoa com deficiência: a evolução da legislação até a promulgação da lei 13.146 de 2015 e a garantia do direito à saúde**. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. p. 93-99. 2016.

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

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

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****“EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS”**

Prezado(a) Acadêmico(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em Educação Física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis”**, realizada na cidade de Florianópolis-SC. O objetivo da pesquisa será analisar as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis.

A sua participação é muito importante e ela se daria através de uma entrevista semi-estruturada. A entrevista visa compreender, através da sua percepção, como ocorreu e está ocorrendo, as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial. A entrevista será gravada, se autorizada por você, por aplicativo de celular, e será realizada com agendamento prévio, nas instituições de ensino.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Porém, acrescentamos que, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, mesmo assim redobramos os cuidados para que isto não aconteça. Nos resultados deste trabalho o seu nome não será

revelado, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade.

Os benefícios esperados com esta pesquisa é a obtenção de dados referentes a como ocorrem e quais são as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física. As informações obtidas poderão servir para os indivíduos pesquisados refletir sobre suas experiências, assim como os professores das próprias instituições, afim de criar ações em consequência dos resultados. Este estudo os riscos contam com a possibilidade de mobilização emocional relacionada ao tema, como por exemplo, sentir-se desconfortável com as respostas na entrevista. Contudo, estamos dispostas a ouvi-lo(a), retornando a coletar os dados sob a sua anuência, tão logo você esteja à vontade para continuá-la ou desistir.

Informamos que os senhores não pagarão nem serão remunerados por sua participação, no entanto, haverá ressarcimento caso você tenha gastos para fins desta pesquisa. Garantimos a você o direito a indenização, caso ocorra qualquer dano vinculados à participação neste estudo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Pesquisador responsável: BRUNA BARBOZA SERON, Rua Deputado Antônio Edu Vieira, 1422 apto. 627, Bloco II, Pantanal, Santa Catarina, Telefones: 48 – 99489911, email: bruna.seron@ufsc.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC) informa que localiza-se no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Prof. Dra Bruna Barboza Seron
Pesquisadora responsável

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza e objetivo do estudo proposto, consinto minha participação voluntária

Nome por extenso: _____

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: ___/___/___

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA



Florianópolis, dede 2019

À Direção,

Por meio desta apresentamos a acadêmica **LEANDRA NUNES MEDEIROS**, do Curso de Licenciatura em Educação Física, devidamente matriculada na Universidade Federal de Santa Catarina, que está realizando a pesquisa intitulada “Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em Educação Física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis” sob orientação da Profa. Dra. Bruna Barboza Seron. O objetivo do estudo visa analisar as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, na percepção de formandos.

Na oportunidade, solicitamos autorização ao acesso à Universidade Federal de Santa Catarina para realizarmos a pesquisa com os formandos de Educação Física da instituição através da coleta de dados, por meio de entrevista semi-estruturada, assegurando a preservação da identidade dos envolvidos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado pelos possíveis participantes.

A pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), gostaríamos de iniciar a coleta para obtenção dos dados e cumprimento do cronograma. Assim que estiver aprovado pelo comitê de ética os órgãos responsáveis serão devidamente informados.

Agradecemos a sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato pelo e-mail leandra_nunes1@hotmail.com ou pelo telefone (48) 98453-1707 (Leandra Nunes).

ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO UDESC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE
SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO
ESPORTE**

**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis, dede 2019

À Direção,

Por meio desta apresentamos a acadêmica **LEANDRA NUNES MEDEIROS**, do Curso de Licenciatura em Educação Física, devidamente matriculada na Universidade Federal de Santa Catarina, que está realizando a pesquisa intitulada **“Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em Educação Física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis”** sob orientação da Profa. Dra. Bruna Barboza Seron. O objetivo do estudo visa analisar as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, na percepção de formandos.

Na oportunidade, solicitamos autorização ao acesso à Universidade Federal do Estado de Santa Catarina para realizarmos a pesquisa com os formandos de Educação Física da instituição, através da coleta de dados, por meio de entrevista semi-estruturada, assegurando a preservação da identidade dos envolvidos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado pelos possíveis participantes.

A pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), gostaríamos de iniciar a coleta para obtenção dos dados e cumprimento do cronograma. Assim que estiver aprovado pelo comitê de ética os órgãos responsáveis serão devidamente informados.

Agradecemos a sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato pelo e-mail leandra_nunes1@hotmail.com ou pelo telefone (48) 98453-1707 (Leandra Nunes).

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA UFSC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto: **Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em educação física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis, da aluna LEANDRA NUNES MEDEIROS**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, __/ __/ ____

Nome e Cargo (Carimbo)


ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA UDESC



AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins e efeitos legais, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em educação física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis**, sob responsabilidade da acadêmica Leandra Nunes Medeiros, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 16 de março de 2020.



Joris Pazin
Diretor Geral CEFID/UDESC
Mat. 312164-0

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS VOLTADAS PARA A ATUAÇÃO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DE FORMANDOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE

Pesquisador: Bruna Barboza Seron

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30095820.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.055.087

Apresentação do Projeto:

Projeto de trabalho de conclusão de curso em Educação Física intitulado "Experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência durante a formação inicial em Educação Física: a percepção de formandos de universidades públicas de Florianópolis", da acadêmica Leandra Nunes Medeiros, orientada pela professora Dra. Bruna Barboza Seron, vinculado ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina.

A presente pesquisa, de caráter descritivo, objetiva analisar as experiências voltadas para pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, na percepção dos formandos. Como fonte de dados, serão feitas entrevistas semiestruturadas, com aproximadamente 8 acadêmicos do curso de Educação Física de duas universidades públicas do município de Florianópolis. Os sujeitos serão selecionados a partir os seguintes critérios: a) estudantes do curso de Educação Física, regularmente matriculados em uma das universidades onde a pesquisa será realizada, com matrícula no semestre 2020.1 na disciplina de Pesquisa Orientada ao Trabalho de Conclusão de Curso II ou Seminário de Conclusão de Curso II; b) sem reprovação por frequência insuficiente; c) com índice acadêmico superior a 6,0; d) possuindo disponibilidade em participar da pesquisa; e) aceitando a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); f) ser participante ativo ou

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.655.087

inativo de projeto(s) de pesquisa ou extensão. Sendo que apenas metade da amostra deverá atender ao critério f. O tratamento dos resultados da entrevista semiestruturada será realizado com base no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011).

Crterios de Inclusão e Exclusão:

Como critérios de inclusão foram definidos os seguintes pontos: a) estudantes do curso de Educação Física, regularmente matriculados em uma das universidades onde a pesquisa será realizada, com matrícula no semestre 2020.1 na disciplina de Pesquisa Orientada ao Trabalho de Conclusão de Curso II (UDESC), ou Seminário de Conclusão de Curso II (UFSC); b) sem reprovação por frequência insuficiente; c) com índice acadêmico superior a 6,0; d) possuindo disponibilidade em participar da pesquisa; e) aceitando a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); f) ser participante ativo ou inativo de projeto(s) de pesquisa ou extensão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física, em universidades públicas de Florianópolis, na percepção de formandos.

Objetivos Secundários:

- Analisar as experiências no ensino, pesquisa e extensão, com pessoas com deficiência;
- Verificar as contribuições e lacunas da formação inicial para a compreensão e consciência dos formandos, sobre a inclusão de pessoas com deficiência;
- Compreender o quanto os formandos se sentem seguros para atuar com pessoas com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informação dos riscos na Plataforma Brasil está adequada, sendo que o pesquisador informa: "Neste estudo os riscos contam com a possibilidade de mobilização emocional relacionada ao tema, como por exemplo, sentir-se desconfortável com as respostas na entrevista".

Benefícios:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.pesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Protocolo: 4.055.087

Informação dos benefícios na Plataforma Brasil está adequada, sendo que o pesquisador informa: "Os benefícios esperados com esta pesquisa é a obtenção de dados referentes a como ocorrem e quais são as experiências voltadas para a atuação com pessoas com deficiência, na formação inicial em Educação Física. As informações obtidas poderão servir para os indivíduos pesquisados refletir sobre suas experiências, assim como os professores das próprias instituições, afim de criar ações em consequência dos resultados".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta pertinência, fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes e cumpre todas as exigências da resolução 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) A redação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as indicações do documento orientações para evitar pendências do CEP/SH/UFSC.
- 2) Folha de Rosto está adequada, assinada por Bruna Barboza Seron, responsável pela pesquisa, e Gabriela Fischer, vice-coordenadora do curso de graduação em Educação Física do Centro de Desportos, Campus Florianópolis, UFSC.
- 3) Carta de anuência: assinada por Joris Pazin, diretor geral do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), UDESC, Campus Florianópolis, em 16 de março de 2020; e por Gabriela Fischer, subcoordenadora dos cursos de Graduação em Educação Física (CDS), UFSC, Campus Florianópolis, em 13 de março de 2020.
- 4) TCLE: apresenta um TCLE para o participante da pesquisa que contempla as exigências da resolução 466/2012.
- 5) Cronograma: O cronograma anexado informa que a coleta de dados da pesquisa acontecerá em junho de 2020.

Recomendações:

Recomenda-se incluir a acadêmica Leandra Nunes Medeiros na equipe de pesquisa no sistema da Plataforma Brasil.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 4.055.087

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_153066_4_E1.pdf	13/05/2020 20:10:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/05/2020 20:07:46	Bruna Barboza Seron	Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	13/05/2020 20:07:30	Bruna Barboza Seron	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	13/05/2020 20:06:49	Bruna Barboza Seron	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	projeto.docx	13/05/2020 20:06:19	Bruna Barboza Seron	Aceito
Declaração de concordância	aceite.pdf	16/03/2020 16:50:12	Bruna Barboza Seron	Aceito
Declaração de instituição e infraestrutura	_FOLHA_.pdf	13/03/2020 19:52:33	Bruna Barboza Seron	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_.pdf	13/03/2020 19:50:08	Bruna Barboza Seron	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Maio de 2020

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE – MATRIZ ANALÍTICA

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
Conhecer o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos anos você tem? 2. O que motivou a escolha pelo curso em Educação Física, licenciatura? 3. Você está no curso a quanto tempo? 4. É o seu primeiro curso de graduação? 5. E sobre pessoas com deficiência, você tem contato com alguém? Algum familiar, amigo?
Analisar as experiências no ensino, pesquisa e extensão, com pessoas com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato com o tema inclusão e pessoas com deficiência • Disciplinas cursadas direcionadas para o trabalho com pessoas com deficiência • Participação em projetos de pesquisa e extensão 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Na graduação, quantas disciplinas você cursou específica para este público? Elas tiveram um tempo adequado para aprendizagem dos conteúdos? 7. Existiram possibilidades de prática pedagógica com pessoas com deficiência durante estas disciplinas? Como foram estas práticas? 8. O que você acha que poderia ser mais explorado nestas aulas? 9. Você acha que as disciplinas específicas para a temática foram ofertadas nas fases certas? Por que? 10. A inclusão de pessoas com deficiência foi abordada em outras disciplinas do curso? Como? 11. Em relação ao estágio, você já fez estágio? Como foi? Você teve alunos com deficiência em suas aulas? Se sim, como foi o planejamento e desenvolvimento de suas aulas? E a relação professor-aluno? Você criou alguma estratégia para lidar com estes alunos?

		<p>12. Em relação ao estágio específico com a educação especial, o que este estágio trouxe para você? (UDESC)</p> <p>13. Participou de algum curso, congresso, e afins, voltados para a atuação com pessoas com deficiência? Como foram?</p> <p>14. O que você acha que a participação nestes eventos agrega para a formação? O que lhe trouxe de conhecimento?</p> <p>15. Você participou de algum projeto na UFSC? Neste projeto, atuou com pessoas com deficiência?</p> <p>16. O que a participação nestes projetos lhe trouxe de conhecimento para atuar com estas pessoas?</p>
<p>Verificar as contribuições e lacunas da formação inicial para a compreensão e consciência dos formandos, sobre a inclusão de pessoas com deficiência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lacunas na formação inicial • Qualidade das disciplinas cursadas voltadas para o trabalho com pessoas com deficiência 	<p>17. Em sua formação inicial, o que você acredita que poderia ter sido mais explorado voltado a temática?</p> <p>18. Caso não houvessem disciplinas específicas para a temática, você acredita que teria tido contato com este público?</p> <p>19. Considerando que você está finalizando a formação inicial em Educação Física, quais seriam as suas considerações em relação ao curso, as ementas das disciplinas, ao currículo, para a atuação com pessoas com deficiência?</p> <p>20. Quais as práticas formativas que mais contribuíram para a sua atuação com pessoas com deficiência? Quais foram as contribuições?</p>
<p>Compreender o quão capazes os formandos se sentem para atuar com pessoas com deficiência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança 	<p>22. Diante de tudo que conversamos, você se sente capaz de atuar com pessoas com deficiência? E para finalizar, o que você entende por inclusão?</p>