



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

---

**CALIXTO JÚNIOR DE SOUZA**

**Formação de professores dos cursos de Educação  
Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?**

**DOURADOS-MS**

**2013**

**CALIXTO JÚNIOR DE SOUZA**

**Formação de professores dos cursos de Educação  
Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração “História, Política e Gestão da Educação”, linha de pesquisa “Educação e Diversidade”

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Morgana de Fátima Agostini Martins

**DOURADOS - MS  
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD**

370.71 S729m	<p>Souza, Calixto Júnior de. Formação de professores dos cursos de Educação física e pedagogia : um vir a ser inclusivo? / Calixto Júnior de Souza – Dourados-MS : UFGD, 2013. 123 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Professores – Formação. 2. Projeto pedagógico. 3. Educação inclusiva. I. Título.</p>
-----------------	---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

CALIXTO JÚNIOR DE SOUZA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
PEDAGOGIA: UM VIR A SER INCLUSIVO?

Dissertação apresentada publicamente e aprovada em: 26/04/2013 pela Banca  
Examinadora constituída pelos seguintes professores

---

Dr<sup>a</sup>. Morgana de Fátima Agostini Martins - Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Dr. Renato Nésio Suttana – Membro interno  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Dr. Gilmar de Carvalho Cruz  
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me proporcionou forças nas agruras e devaneios durante a pesquisa, e também aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado tanto no deleite como na agrura.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de retrospectiva dos sujeitos que tiveram a parcela de concretude neste trabalho, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, o qual tem sido um sujeito onipresente em meus pensamentos bem como me guiou durante esses dois anos como peregrino do conhecimento.

Aos meus familiares por acalantar a minha ansiedade de uma dupla rotina de trabalho e estudos, bem como pelos momentos de apoio e auxílio nas agruras deste trabalho, especialmente meus pais Calixto e Maria Lúcia, meus irmãos Daniella e Carlos César, meu cunhado Leandro e minha sobrinha Magalli.

À minha orientadora, professora Morgana Martins, pela atenção, humildade e por abastecer a minha sede pelo conhecimento, e por ser a minha guia do conhecimento nessa peregrinação, muitas vezes, solitária e marcadas por idas e vindas. E como legítima psicóloga sempre acalentou com pensamentos otimistas e com marcas de um vir a ser realizável.

À professora Marilda Bruno pelo auxílio no conhecimento por meio de sugestões de leituras e também por possibilitar atributos a esse conhecimento que nenhuma teoria significativamente consegue representar, pois se faz necessário explorar a prática.

Aos professores Renato Suttana, Gilmar Cruz e Reinando dos Santos por terem sido os mediadores deste trabalho por meio do convite de comporem a minha banca, e me permitir guiar o conhecimento de forma mais profícua e coerente academicamente.

Às professoras Elisângela Scaff, Dircei Nei, Alaíde Baruffi por proporcionar ensinamentos substanciais para a implementação deste trabalho.

Aos amigos Washington, Natacya, Simone, Grazielly, Isabela, Kellcia, Francielle, Deyvid pelo apoio proporcionado durante o mestrado.

À UFG, pelo apoio financeiro.

Às funcionárias da Biblioteca UFG, Anne Oliveira, Jacqueline Martins, Marilda Leonis pelo auxílio na alocação de horários durante a realização do Mestrado em Educação.

Inclusão é o privilégio de conviver com as  
diferenças”(Mantovan)

SOUZA, Calixto Júnior de. Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão escolar é uma constante busca por disseminar práticas que sejam inclusivas, faz-se necessário estudar como se constitui a formação inicial de professores em prol desse processo. Para tanto, urge a estruturação de uma formação pautada na construção de um professor com caráter inclusivo e reflexivo como forma de reconstruir a sua própria prática pedagógica perante a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse sentido, este estudo tem a intencionalidade de analisar como se estrutura a disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Tendo como cerne uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e como protagonistas os discentes que fizeram essa disciplina nos respectivos cursos. Trata-se de um estudo com natureza epistemológica fenomenológica (GAMBOA, 2008), com uma pesquisa com caráter descritivo (GIL, 2002) e com uso de pesquisa documental (CERLLARD, 2008). No tocante à coleta de dados, o questionário foi aplicado em três turmas: uma turma piloto e as duas turmas supracitadas com um total de dezessete questões, dentre elas treze questões fechadas com respostas SIM e NÃO, a catorze com opção obrigatória e optativa, duas questões de múltipla escolha e a dezessete aberta. Em relação à pesquisa documental, o levantamento da FAED/UFGD focou as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. Os resultados evidenciaram um processo de inclusão escolar no ensino superior com um avanço no sentido do entendimento da inclusão escolar bem como da perspectiva de contemplar os alunos com NEE no ensino regular. No entanto, algumas fragilidades no que se refere à materialização desse processo na prática, cuja intenção é promover uma práxis inclusiva no âmbito da prática pedagógica. Além disso, constata-se que os cursos analisados carecem de uma interdisciplinaridade em que a disciplina de Educação Especial assume o papel de mediadora do processo de inclusão escolar. Conclui-se que há uma confusão de discursos e práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior que, por sua vez, resulta em não concretizar culturas de inclusão para promover o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, é preciso que seja repensado o papel de mediação da disciplina de Educação Especial como protagonista do processo de inclusão escolar e como cerne de um movimento que permita a inclusão de outras disciplinas nesse processo.

Palavras-chave: Processo de inclusão escolar, formação inicial de professores, alunos com NEE, educação Especial.

SOUZA, Calixto Júnior de. Teacher training courses in Physical Education and Pedagogy: a come to be inclusive?, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

## ABSTRACT

Assuming that the process of school inclusion is a constant search for disseminating practices that are inclusive, it is necessary to study how it is the initial teacher in support of this process. To this end, urges the structuring of training based on the construction of a teacher with inclusiveness and reflective as a way to rebuild their own pedagogical practice before the reality of students with special educational needs (SEN). In this sense, this study is the intention of examining how the discipline structure of Special Education courses in Physical Education and Pedagogy at the Faculty of Education at the Federal University of Grande Gold (FAED / UFGD). With a documentary analysis of the Pedagogical Project Course (PPC) and the students as protagonists who have made this discipline in their courses. This is a study of epistemological phenomenological (GAMBOA, 2008), with a survey of descriptive character (Gil, 2002) and use of documentary research (CERLLARD, 2008). With regard to data collection, the questionnaire was applied in three classes: a class rider and the two aforementioned classes with a total of seventeen questions, among them thirteen closed questions with yes and no answers, with an option to fourteen mandatory and optional two multiple choice questions and open seventeen. Regarding the documentary research, survey the FAED / UFGD focused on the curricular courses in Physical Education and Pedagogy. The results showed a process of inclusion in higher education with an advance towards the understanding of inclusive education as well as contemplate the prospect of students with SEN in mainstream education. However, some weaknesses with regard to the embodiment of this process into practice, intended to promote inclusive practice within the teaching practice. Furthermore, it appears that the courses analyzed lack an interdisciplinary discipline that Special Education assumes the role of mediator in the process of school inclusion. We conclude that there is a confusion of discourses and practices that are inclusive in the field of higher education which, in turn, results in not achieving cultures of inclusion to promote the process of inclusion of pupils with SEN. Therefore, it needs to be rethought the mediation role of the discipline of Special Education as the protagonist of school inclusion and how the heart of a movement that allows the inclusion of other disciplines in this process.

**Keywords:** Process of school inclusion, initial teacher, students of SEM, Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Tabulação dos dados do questionário aplicado aos discentes de Educação Física.....	52
<b>Figura 2-</b> Tabulação dos dados do questionário aplicado aos discentes de Pedagogia..	53
<b>Figura 3-</b> Deficiências mais desafiadoras do curso de Educação Física.....	74
<b>Figura 4-</b> Deficiências mais desafiadoras do curso de Pedagogia.....	75
<b>Figura 5-</b> Período da disciplina de Educação Especial no curso de Educação Física....	77
<b>Figura 6-</b> Período da disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia.....	77

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Faculdade de Educação (FAED)

Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
(UNILAB)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
Universidade Federal do ABC (UFABC)  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)  
Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)  
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Universidade Federal de Viçosa (UFV)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)  
Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Organização do trabalho.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I. MÉTODO.....</b>	<b>20</b>
1.1. Natureza da pesquisa.....	20
1.2. Participantes.....	23
1.2.1. Discentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia.....	23
1.2.1.1. Coleta de dados .....	23
1.2.1.1.1. Questionário Piloto.....	24
1.2.1.1.2. As turmas de análise.....	24
1.3. Corpus Documental.....	25
1.3.1. <i>Locus</i> Geral.....	25
1.3.2. <i>Locus</i> específico.....	26
1.4. Procedimentos de análise dos dados.....	26
<b>CAPÍTULO II- EXPANDINDO OS SABERES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS, RETROCESSOS E REDESCOBERTAS.....</b>	<b>28</b>
2.1. Articulação entre o Projeto Pedagógico de Curso e uma formação de professores pautada no processo de inclusão escolar.....	39
2.2. Amálgama entre o processo de inclusão e a construção de um professor inclusivo.....	44
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>52</b>
3.1.1. Análise do questionário dos discentes.....	52
3.1.2. A disciplina de Educação Especial como mediadora do processo.....	79
3.1.3. Sistematização do mapeamento das UFs.....	86

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>96</b>
<b>Referências.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE 1- Questionário aplicado aos discentes.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE 2- Mapeamento das grades curriculares das UFs .....</b>	<b>114</b>

## Introdução

Ao se conceber o conceito de inclusão se percebe que ele não é algo novo e, por sua vez, inacabado, o que exige, constantemente, a construção de um professor com um caráter inclusivo e reflexivo para com o processo de inclusão escolar. Pouco antes de ingressar no curso de Educação Física uma mudança de vida potencializou a percepção das práticas equivocadamente concretizadas mediante a inclusão escolar, a saber, uma paraplegia motivada por arma de fogo. Neste sentido, a inclusão é uma superação constante e permanente. O sentido literal da palavra inclusão pressupõe a compreensão de processo, além da reação a uma nova ação quando se depara com novos processos de exclusão.

Felizmente, na fase da graduação os olhares dos colegas com deficiências tornou o curso de Educação Física um espaço para ressignificar valores, hábitos, crenças e, sobretudo, o olhar que era atribuído ao corpo sem deficiência. Isto porque a concepção de corpo tem, em suas raízes, um culto ao belo e tal concepção estava internalizada durante as práticas esportivas e pedagógicas desde o ensino médio. Tais práticas eram demarcadas por uma herança tecnicista e esportivista<sup>1</sup> culturalmente difundida em nossa sociedade. Infelizmente, muitas vezes, a(s) face(s) perversa(s) do esporte de alto rendimento é(são) velada(s) por práticas excludentes e discriminatórias que incentivam uma ação altamente seletiva, na qual os mais aptos têm o seu prestígio assegurado enquanto os outros são excluídos. Nestes ditames os professores não conseguem materializar práticas pedagógicas e formativas em suas instâncias de prática de ensino.

Durante o momento de formação inicial de professores no curso Educação Física foi possível reconhecer que a concepção que se tinha sobre o curso realmente era equivocada e marcada pelo senso comum. Tal lacuna foi marcada pela contradição entre o saber cotidiano dos tempos de ensino médio com o saber sistematizado que estava começando a ser esboçado no curso de nível superior.

A partir daí, imerso no grupo de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>2</sup> começaram as inquietações para refletir sobre o preparo que os cursos

---

<sup>1</sup> Entende-se, aqui, como esportivista toda a prática ligada aos esportes de alto rendimento.

<sup>2</sup> Necessidades Educacionais Especiais se referem a todas aquelas pessoas ou alunos que necessitem da inclusão de procedimentos teórico-metodológicos que efetivem, definitivamente, a imersão deste no âmago da prática pedagógica, na qual tal dinamicidade perpassa por uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade.

de licenciatura em Educação Física oferecem ou não a seus futuros professores no que tange a inclusão escolar. Os resultados desta reflexão estão disponíveis em estudos publicados em eventos científicos, a saber, Souza (2009a, 2009b). Foi possível verificar que, mesmo tendo uma ordem legal assegurando a presença de uma disciplina, isso não é suficiente para criar uma disciplina que transcenda o nível de recomendação de práticas que sejam inclusivas.

As contribuições desses estudos foram encaminhadas para a coordenação do curso em questão e possibilitaram uma discussão sobre a lacuna existente na proposta do curso que, de tal sorte, acolheram os resultados e ajustaram a efetivação dos recursos humanos e, sobretudo materiais, com a contratação de um professor para atuar na disciplina Educação Física Adaptada.

Em Souza (2010) se buscou comparar as grades curriculares dos cursos de licenciatura de um campus do interior da Universidade Federal de Goiás (UFG) com um total de nove cursos de licenciatura – Letras, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Educação Física. A intenção foi mapear e problematizar sobre estes cursos com o intuito de saber se a disciplina Educação Especial estava incluída ou excluída de suas matrizes e do PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Exceto no curso de Educação Física, os resultados apontaram que na matriz curricular dos oito cursos de licenciatura não há nenhuma disciplina em seus eixos de Núcleo Comum e de Núcleo Específico que abordem a temática inclusão. Diante desta situação, questionou-se: como exigir que os professores estejam preparados para lidar, teórica e metodologicamente, com a inclusão de alunos com NEE se nem no âmbito de sua formação inicial eles estão sendo preparados e capacitados para tal?

Acompanhando este dilema, vivenciado pelas licenciaturas em um contexto nacional, este trabalho contempla as seguintes perguntas: será que os cursos de Educação Física e de Pedagogia estão articulando, nos seus projetos pedagógicos para formação de professores, a inclusão de conhecimentos em prol do processo de inclusão escolar? Será que há a disciplina Educação Especial nas matrizes curriculares em prol do processo de inclusão escolar? Como se materializa a formação de professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nas matrizes curriculares dos dois cursos?

Partindo do pressuposto de que os cursos de licenciatura devem primar pela formação de professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem de

todos os seus alunos, independente de serem alunos com NEE ou não, faz-se necessário repensar o processo de formação inicial de professores. Para tanto, busca-se contribuir para que as diferenças que existem na escola possam ser valorizadas e respeitadas, sobretudo no que se refere ao desafio de atravessar os muros educacionais.

Importante ressaltar que, neste trabalho, os conceitos de educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar têm suas peculiaridades, as quais serão apresentadas a seguir. Tendo em vista que são conceitos independentes e específicos, buscar-se-á apresentar as relações entre eles.

A educação inclusiva é um movimento que contrapõe ao da integração escolar pelo fato de permitir o acesso dos alunos com NEE no ensino regular. No entanto, não permite a permanência dos mesmos porque eles podem voltar para as salas de recursos multifuncionais ou classes especiais. Tal aspecto se constitui em um fulcro em que somente os alunos que possuem capacidade para ser incluído no ensino regular serão agregados pela educação inclusiva.

O conceito de integração escolar surgiu na década 1970 por meio de movimentos sociais que questionavam uma prática pedagógica que permitia a exclusão desmascarada dos alunos com NEE fruto de uma segregação da educação. Ao criar o conceito a intenção era gerar a inserção de todos os alunos no âmbito do ensino regular de modo a fortalecer o movimento em prol da inclusão neste ensino. Entretanto, a integração escolar significou uma volta aos modelos de segregação no sentido de não se conseguir inserir os alunos com NEE no âmbito regular, resultando na volta dos mesmos ao ensino especial sem ao menos investigar as causas e as potencialidades desses alunos.

Já a educação especial é uma modalidade de ensino da educação básica com função de ser uma área auxiliar à de educação geral, posto que permite a descoberta e a afirmação das competências, bem como as potencialidades dos alunos com NEE, seja em ambientes escolares ou não escolares.

A inclusão escolar também assegura um contraponto ao movimento de integração escolar, isto porque concebe o acesso e a permanência do alunado por meio de medidas planejadas que coíbem as séries de exclusões que os alunos com NEE passam no ensino regular. Portanto, no movimento de inclusão escolar os alunos com NEE devem ser incluídos em instâncias educacionais de ensino regular juntamente com os outros alunos, de modo a prezar pela permanência de todos.

Neste contexto, este estudo usará a terminologia processo de inclusão escolar no sentido de que a inclusão sempre significará um mecanismo para barrar a exclusão, bem como não deixar que as desigualdades se tornem um motivo para excluir. Em outras palavras, a articulação da educação geral com a educação especial pressupõe que sejam valorizadas as potencialidades em detrimento das limitações. E a materialização desta articulação se dará por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um ambiente inclusivo e com professores com capacidade inclusiva e reflexiva.

É pertinente demonstrar que os conceitos de inclusão e de educação especial são distintos, mas também que um complementa o outro no processo de inclusão escolar. A partir desta perspectiva, tem-se que os alunos encaminhados para a educação especial são aqueles que não apresentam o perfil de alunos que o ensino regular acolhe no seu âmbito de ensino e aprendizagem. No entanto, embora as desigualdades estejam presentes nesse âmbito regular, os alunos com NEE podem potencialmente progredir em sua aprendizagem e deixar o desigual para o diferencial.

A tendência é amenizar a distância entre a exclusão e a inclusão, isto porque a área de educação especial deve atuar como mediadora do processo de inclusão escolar de modo possibilitar a permanência dos alunos com NEE nas classes comuns. A materialização de tal processo se reflete na disciplina Educação Especial que, por sua vez, tem o papel de representar a articulação com as outras disciplinas com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos com NEE, especificamente aqueles que apresentam deficiência.

No que se refere à estrutura metodológica deste trabalho, ela apresenta duas demarcações em termos de espaços justapostos que analisarão as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. O primeiro tópico se refere à UFGD, no qual foram estudadas as matrizes curriculares e os PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia no que tange à importância da disciplina Educação Especial e do PPC para fortalecer o processo de aprendizagem. Foi realizado também levantamento junto aos discentes, por meio de um questionário fechado, com vistas a evidenciar as lacunas e os avanços desta disciplina na construção de práticas inclusivas. Já o segundo tópico refere à análise das matrizes curriculares das universidades federais (UFs) brasileiras visando constatar a presença ou não de uma disciplina equivalente à de Educação Especial, verificar a nomenclatura da disciplina, a carga horária e o semestre em que ela é ofertada.

Neste trabalho, portanto, propõe-se direcionar a temática da inclusão escolar na formação inicial dos futuros professores de Educação Física e dos Pedagogos no contexto da UFGD a partir dos seguintes objetivos: Geral – discutir e refletir a formação inicial de professores bem como identificar como se constitui a disciplina Educação Especial nas matrizes curriculares destes cursos na UFGD; Específicos: 1º) Identificar a presença da disciplina Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão escolar articulado com o processo de aprendizagem dos futuros professores; 2º) compreender qual é a visão dos discentes sobre os princípios e aspectos básicos da inclusão escolar de modo a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com NEE na vida escolar; e 3º) Identificar as possíveis lacunas no processo de formação dos professores nos cursos de Educação Física e de Pedagogia com vistas a possibilitar avanços no entendimento de um processo de inclusão escolar calcado em procedimentos teórico-metodológicos que atendam as singularidades do alunado no que se refere à aprendizagem.

No tocante ao teor de análise sobre a materialização da prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores urge repensá-la para além de uma realidade abstrata e permeada por questões que não atingem os aspectos sociais e culturais. Neste sentido, Sancristán (2000) entende que o currículo “é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino” (op. cit., p. 15-16).

Nos cursos de Educação Física e de Pedagogia se almejou compreender o processo de inclusão escolar, tendo em vista que os futuros professores atuarão em instituições de ensino. Como futuros professores, os discentes terão, em suas salas de aula, alunos com NEE e possibilidades de trabalhar com estes desde a educação infantil. O que implica estudar como se processa a formação inicial de professores em prol deste processo.

### **Organização do trabalho**

A primeira parte deste trabalho demonstra a estrutura metodológica, aqui, rotulada como método, a fim de apresentar como se processaram as escolhas atinentes

aos recursos de amostragem específicos e gerais deste trabalho, cujo foco se encontra materializado no âmbito da UFGD e das UFs. No tocante à UFGD, este trabalho se comprometeu a estudar a visão dos discentes, futuros professores, no que se refere ao processo de inclusão escolar, bem como da inclusão dos alunos com NEE na prática pedagógica, assim como realizar um estudo das matrizes curriculares e dos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. Já em âmbito nacional, nas UFs, preocupou-se em estudar as matrizes curriculares no que se refere à disciplina Educação Especial no complexo curricular desses cursos.

A segunda parte se ateve a apresentar a análise do referencial teórico relativa à temática do processo de inclusão escolar diante da importância de uma formação inicial de professores que esboce o surgimento do professor inclusivo e reflexivo. Para tanto, este capítulo está estruturado em três partes: a primeira descreve o crescimento e o desenvolvimento do processo de inclusão escolar por meio da contextualização histórica e conceitual deste processo; a segunda contextualiza o papel do PPC na materialização de práticas pedagogicamente inclusivas, por meio de professores com espírito de coletividade, planejamento e atentos a realizar trocas de competências; e a terceira apresenta a articulação entre o processo de inclusão escolar e o surgimento do professor inclusivo, de modo a demonstrar a configuração de um professor que não se sinta despreparado quando for preciso incluir os alunos com NEE no âmbito do ensino regular.

A terceira parte objetiva demonstrar como se constituiu a análise dos dados coletados nos dois âmbitos deste estudo, na UFGD e nas UFs. Primeiramente foi feita a análise das respostas recebidas para o questionário misto (com perguntas abertas e fechadas) aplicado aos discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia com o intuito de analisar como está a formação inicial dos professores em prol do processo de inclusão escolar. A seguir, foi analisada a presença da disciplina Educação Especial enquanto mediadora do processo de inclusão escolar, de modo a permitir um PPC articulado com a proble(ma)tática de incluir os alunos com NEE. Posteriormente foram analisadas as matrizes curriculares de 39 universidades federais brasileiras, tendo como foco a nomenclatura, a carga horária e o semestre eleito para oferecer a disciplina em questão.

# 1. Método

Este capítulo apresenta a amostragem dos sujeitos pesquisados, destaca a natureza da pesquisa, a análise documental, o processo de aplicação dos questionários aos discentes, bem como os procedimentos utilizados para os dados.

A coleta foi realizada na UFGD com os discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia (5º e 3º semestres respectivamente); também com uma interpretação dos documentos e das matrizes desta instituição.

No que se refere aos questionários, estes foram aplicados aos futuros professores dos dois cursos em questão que já haviam cursado a disciplina Educação Especial. O uso de um questionário permitiu a coleta de dados de um número maior de indivíduos. O fato de ambos os cursos serem de licenciatura e estarem preocupados com a formação de professores atuantes na educação de alunos com NEE em prol do processo de inclusão escolar justifica a necessidade de que o questionário fosse aplicado somente a futuros professores.

No que tange à análise documental, foram coletados apenas os documentos específicos necessários: o PPC e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e de Educação Física, com o intuito de fornecer subsídios para a análise de dados da formação inicial de professores na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD.

## 1.1. Natureza da pesquisa

Considerando os objetivos trilhados por esta pesquisa, faz-se necessário situar a escolha epistemológica que norteia as opções metodológicas, já que “em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico se embasa numa teoria do conhecimento” (GAMBOA, 2008, p. 140).

Segundo Gamboa (2008), existem três abordagens: a empírico-analítica, a fenomenológica e a crítico-dialética. Para subsidiar este estudo se optou pela abordagem fenomenológica, pois esta tem como objetivo estudar determinado fenômeno procurando descrever as características e as peculiaridades deste fenômeno por meio de uma interpretação com o intuito de investigar os contextos que fazem sentido para a compreensão do mesmo. Neste sentido, é importante ressaltar o olhar do investigador

diante dos fatos, sendo que ele não deve interpretá-los tão somente de acordo com sua forma ontológica<sup>3</sup> de compreender os fenômenos, mas sim almejando fazer uma relação entre os sentidos, contextos e pressupostos que norteiam a compreensão do fenômeno.

Ainda sobre a escolha epistemológica, a abordagem fenomenológica almeja fazer uma análise, inicialmente da parte até atingir o todo, mediante a consideração dos contextos. Neste estudo foi feita uma análise dos elementos que possibilitaram entender como é realizado o processo de inclusão escolar nos cursos de Pedagogia e de Educação Física, focando-se nos aspectos que permitem esclarecer o entendimento do currículo das universidades federais estudadas, no tocante às aproximações e/ou afastamentos da disciplina Educação Especial. Feito isso, foi realizada a análise do contexto geral das instituições com o intuito de compreender os avanços e/ou retrocessos que estas instituições têm alcançado, a fim de fortalecer os processos de inclusão escolar, de ensino e de aprendizagem.

Este estudo almejava reconhecer os sentidos das partes que compõem o fenômeno para depois chegar a um todo, que é a própria síntese das partes, destacando as características e peculiaridades dos grupos sociais que foram estudados, reconhecendo os sentidos culturais que fazem parte deste contexto, tendo como norte estabelecer a conexão dos dados com o contexto nacional das políticas de inclusão para construir uma visão ampla e crítica do fenômeno estudado.

Realizada a escolha epistemológica, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa que possibilita o entendimento aprofundando sobre o objeto de estudo. De acordo com Richardson (1989), os estudos que usam da pesquisa qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema com vistas a estabelecer a interação entre as variáveis, bem como compreender e analisar as interações estabelecidas por grupos sociais como forma de contribuir para a criação de mecanismos de mudanças de determinado grupo e, com isso, permitir o entendimento das particularidades de comportamentos dos indivíduos.

Neves (1996, p. 1) esclarece que “nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe a interpretação dos fenômenos estudados”. Neste estudo a análise dos dados perpassou a concepção de homem pautada em relações intra

---

<sup>3</sup> Entende-se, aqui, como forma ontológica aquela ligada a como o próprio ser encara os fenômenos à sua volta.

e extrarrelacionais para o entendimento do fenômeno estudado, cujo ponto central se refere ao entendimento do processo de inclusão com grupos que têm, como característica peculiar, o fato de estar envolvidos com a compreensão de práticas inclusivas materializadas pela presença ou não de uma disciplina de Educação Especial.

## **1.2. Participantes**

### **1.2.1. Discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia**

O questionário direcionado aos discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia que já haviam cursado a disciplina Educação Especial era composto por 17 perguntas fechadas (ver apêndice 1). Partiu-se do pressuposto de que os discentes atuarão na educação de alunos com NEE no ensino regular, tornando-se mediadores do processo de inclusão escolar nas escolas, considerando que são cursos de licenciatura e, portanto, responsáveis pela formação de professores para a educação básica.

Há de se destacar que a escolha dos discentes enquanto população-alvo para esta pesquisa buscou compreender os avanços, retrocessos e redescobertas da disciplina Educação Especial face ao processo de inclusão escolar, já que eles serão os futuros professores que aprimorarão as práticas para que sejam inclusivas. Segundo Gil (2002, p.126) os questionários têm a peculiaridade de “um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento, de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

#### **1.2.1.1. Coleta de dados**

A coleta de dados teve início em março de 2012 com a aplicação do questionário para as turmas de Educação Física e de Pedagogia. O questionário foi composto por 17 questões. Destas, 13 tiveram apenas duas possibilidades de resposta: SIM para a concordância e NÃO para a discordância. Na questão 14 o discente poderia apontar se a disciplina Educação Especial deveria ser obrigatória ou optativa. Na questão 15 os discentes deveriam apontar a deficiência que julgava que traria maiores desafios para a sua prática pedagógica. Na questão 16, com opções de escolha, os discentes deveriam apontar o semestre, dentro do curso, no qual deveria ser ministrada a disciplina

Educação Especial. E, finalmente, na questão 17 deveriam escrever quais recursos seriam necessários para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na prática escolar.

#### **1.2.1.1.1. Questionário piloto**

Antes da aplicação nas amostras escolhidas, foi realizado um projeto piloto do questionário. O questionário piloto foi submetido a um grupo de 42 discentes do curso de Psicologia visando buscar esclarecimentos e garantir que o questionário fosse claro e objetivo. Por meio do questionário piloto foi possível estruturar alguns elementos que estavam incoerentes nas questões, bem como melhorar o entendimento das mesmas. Em seguida foram feitas as correções e modificações no instrumento.

#### **1.2.1.1.2. Aplicação do questionário**

Após a aplicação do questionário piloto, o questionário definitivo foi aplicado para as turmas de Educação Física e de Pedagogia. Na Educação Física o questionário foi aplicado à turma do quinto semestre, contando com a participação de 26 discentes. Ressalta-se que estes discentes cursaram a disciplina Educação Especial no terceiro período. A aplicação teve que ser realizada em dois momentos: 15 discentes participavam da disciplina Handebol com duração de 15 minutos; 11 discentes participavam da disciplina Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, para estes a aplicação teve duração de 24 minutos. No mais, a aplicação do questionário ocorreu de forma tranquila e os discentes não tiveram dificuldades em compreender e responder as questões.

Na turma de Pedagogia o questionário foi aplicado para a turma do terceiro semestre, contando com a participação de 32 discentes. Esta turma concluiu a disciplina Educação Especial no primeiro semestre do curso. A turma respondeu de forma tranquila ao que foi solicitado no questionário, destacando as relações interpessoais para a concretização deste questionário, isto é, alguns discentes buscaram nos colegas a melhor forma de responder determinadas questões.

### 1.3. *Corpus documental*

O *corpus* documental analisado foi composto pelas grades curriculares de todos os cursos de licenciatura em Educação Física e em Pedagogia das universidades públicas federais das cinco regiões do Brasil. Além disso, ainda como *corpus* documental, foram analisados os PPCs dos cursos de Pedagogia e de Educação Física da UFGD.

#### 1.3.1. *Locus geral*

Esta parte da coleta de dados foi realizada de março a junho semestre de 2011 com o mapeamento das universidades federais (Apêndice 2)<sup>4</sup> visando localizar as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia e identificar as disciplinas que contribuem para o processo de inclusão escolar. Inicialmente foi identificada a presença de disciplina e, posteriormente, verificou-se a seriação, se a disciplina era obrigatória ou optativa, a carga horária e a quantidade de semestres dos respectivos cursos.

A maioria das matrizes curriculares das universidades federais foi identificada por meio dos sítios eletrônicos das respectivas instituições. Naquelas em que não se localizou por meio dos sítios, fez-se um contato telefônico utilizando os números das instituições disponíveis nos mesmos. Entretanto, infelizmente, em algumas instituições não foi possível encontrar a matriz curricular, muitas pelo fato de as instituições serem novas e/ou os sítios estavam em manutenção naquela época ou até mesmo em processamento.

Importante ressaltar que a partir do levantamento bibliográfico foi possível construir um referencial teórico que contribuiu para atingir aos objetivos propostos para este estudo. Este referencial foca nas temáticas do processo de inclusão com suas mediações para a formação de professores em Educação Física e em Pedagogia, tendo como pano de fundo as contribuições da disciplina Educação Especial para a implementação de tal processo.

---

<sup>4</sup> A partir dos dados coletados no sítio do Ministério da Educação (MEC) foi construída uma tabela do mapeamento das 55 universidades federais. A mesma está apresentada no Apêndice 2.

### **1.3.2. Locus específico**

Os PPC e as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da UFGD foram solicitados aos coordenadores destes cursos no mês de agosto de 2011. Felizmente, os coordenadores foram prestativos e os enviaram para o *e-mail* do pesquisador.

Em relação aos PPC, foram verificadas as mediações entre o projeto do curso e o processo de inclusão escolar com vistas a materializar tal processo para atender aos alunos com NEE no ensino regular. Os futuros professores terão como conhecimento de práticas inclusivas durante seu curso para sentirem-se instigados em intervir e concretizar o processo de ensino com sucesso de toda a clientela atendida.

Já em relação às matrizes curriculares dos cursos estudados, foi verificado: se a disciplina Educação Especial era obrigatória ou optativa, a seriação em que era ofertada, a carga horária e, especificamente para o curso de Educação Física foi usado o mesmo critério para a disciplina Educação Física Adaptada, considerando-a como importante mediadora para o processo de inclusão escolar, já que contribui para a temática de inclusão escolar bem como para com os princípios que possibilitam a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

### **1.4. Procedimentos de análise dos dados**

Os procedimentos de análise dos dados estão divididos em dois âmbitos: geral, cujo objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico, visando subsidiar a explicitação da coleta de dados e ser suporte para a análise de dados, investigando as universidades federais com vistas a estudar as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia; e específico, tendo como *locus* a UFGD, cujo objetivo foi conhecer a estrutura desta instituição no tocante às matrizes curriculares e aos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia.

Neste estudo o procedimento de análise é do tipo descritivo. Segundo Gil (2002), este tipo de procedimento possibilita averiguar as características de determinada população/grupo ou de um fenômeno de forma que se possa levantar opiniões, atitudes e crenças deste grupo, almejando desvendar as contradições e os conflitos presentes no

fenômeno estudado. O grupo investigado é formado pelos discentes, futuros professores, dos cursos de Educação Física e de Pedagogia.

Foi realizado um estudo *in loco* na UFGD com o intuito de compreender o processo de inclusão na instituição, essencialmente em relação aos cursos de Pedagogia e de Educação Física. Esta parte se configura como um estudo de caso. (ANDRÉ, 2008).

Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador acerca do que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito, bem como da problemática a ser respondida pelo estudo. Para tal estudo, estudar a UFGD se justifica pelo fato de que o pesquisador encontrou nela os elementos necessários para explorar como se constitui o processo de inclusão escolar, tendo em vista que foram analisados dois cursos de licenciatura que visam formar professores para atuarem na educação básica. Para tanto, fez-se necessária uma observação participante como princípio perceptivo-intuitivo para fundamentar a análise de dados, e também por este ser um recurso para auxiliar na articulação dos dados que foram coletados nas outras universidades públicas federais do Brasil.

A escolha do estudo de caso possibilitou conhecer a realidade dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, já que o estudo de caso prima pelas seguintes características: a) prevalece a importância em conhecer um fenômeno em particular; b) almeja conhecer os sentidos e contextos do fenômeno particular em sua complexidade e totalidade; e c) avalia os processos dinâmicos do fenômeno estudado por meio de um ponto de vista muito próximo ao seu desenvolvimento natural (ANDRÉ, 2008).

## **2. Expandindo os saberes do processo de inclusão escolar: avanços, retrocessos e redescobertas**

Neste capítulo estão as contribuições para o processo de inclusão escolar visando a possibilitar uma revisão do conhecimento sistematizado neste processo. Tendo como foco este processo no ensino superior como forma de conhecer a dinamicidade nos cursos de licenciatura em Educação Física e em Pedagogia.

Cabe à escola pensar e repensar sua prática pedagógica de modo a permitir pontes de conhecimento que sejam inclusivos com a área de Educação Especial, considerando que tal relação é essencialmente fecunda para fortalecer o processo de inclusão escolar, bem como para alicerçar culturas de inclusão que possam assegurar a (re)construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Buscando compreender os avanços da política de inclusão no contexto escolar, fez-se necessário vasculhar analiticamente o discurso da legislação da contemporaneidade. Tal análise almeja investigar os avanços de uma educação que preze pela legitimidade da inclusão daqueles que foram e são marginalizados e historicamente segregados do âmbito escolar. Cabe ressaltar que a exclusão, quando legitimada neste âmbito, ela pode ser razão para acentuar outros indicativos de exclusão, ou até mesmo perpetuar a exclusão em outros âmbitos pertencentes a essa formação ontológica que, por sua vez, se refere àquela formação ligada às peculiaridades de cada ser de acordo com suas necessidades e potencialidades.

De acordo com Carmo (1989), desde a Antiguidade as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram relegadas ao menosprezo e vistas sob um prisma de desarmonia e anormalidade, quando não eram consideradas detentoras de maus espíritos e razão de pecados. A título de retórica, Rousseau (2005), em sua obra 'Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens', afirma que o olhar sobre o seu semelhante possibilitou a ascensão das desigualdades entre os homens, sobretudo àquelas ligadas à moral e à política, pois o sujeito enquanto homem é naturalmente bom em seu estado de natureza.

Desta forma, percebe-se que desde os primórdios da História as pessoas que tinham alguma deficiência eram segregadas do meio social por não conseguirem se integrar de forma satisfatória ao grupo ao qual pertenciam moral e socialmente. Neste sentido,

muitas delas eram encaminhadas às instâncias divinas para se eximirem de ser um mau exemplo para a sociedade – que estava se organizando coletivamente, mesmo que agindo individualmente no modo de pensar o grupo em si.

No século XVI, tendo como pano de fundo uma maneira de cuidar das pessoas com deficiência, médicos e pedagogos desafiaram a visão errônea da época ao proporcionar um ambiente integrador para aquelas pessoas que até então eram consideradas não educáveis. Tal iniciativa não passou de um indicativo para a segregação sob a máscara de um melhor caminho para educá-las. Na verdade, o caminho foi encaminhá-las para um ambiente separado para perpetuar o olhar discriminatório da sociedade. Para Mendes (2006),

apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em um ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (p. 387).

Como se pode observar em um resgate histórico, as pessoas com NEE, essencialmente as que possuem alguma deficiência, sempre foram segregadas do ensino regular pautado para todos a partir de um senso comum de que estas pessoas seriam mais bem educadas sob a tutoria do ensino especial. Ainda que se observe que esta postura foi uma forma de alienar as pessoas com NEE do ensino regular por estas não se adequarem aos moldes tradicionais de ensino<sup>5</sup>.

Michels (2005), criticando o pensamento médico e biológico, acentua que as origens da educação especial estão intrinsecamente ligadas a um modelo médico-psicológico que, por sua vez, denota uma visão biológica de tratar o indivíduo, deixando de lado os aspectos social e cultural e, portanto, permeando um atendimento com sentimento de culpa, no qual o indivíduo é unicamente responsável pelas suas carências e agruras. Não obstante, para a autora supracitada, “a concepção de deficiência é, ao mesmo tempo, de caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório,

---

<sup>5</sup> Entende-se, aqui, por moldes tradicionais de ensino a escola que possui uma dinamicidade intrinsecamente ligada à reprodução e à repetição do ensino-aprendizagem de modo a tornar um ensino reprodutivista e permeado por uma peculiaridade que a aproxima de uma educação com traços lineares do capitalismo, do qual tem sentido ascendente para alguns e, pelo contrário, descendente para muitos dos que não têm acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

avaliativo.” (p. 13). Tal biologização<sup>6</sup> é fruto de uma matriz positivista que resulta em determinar as relações sociais por meio do cunho biológico.

A área de educação especial foi designada como responsável por atender as pessoas com NEE e se pautou em um modelo médico-psicológico, intensificando o pensamento de que os sujeitos com NEE estão à margem da sociedade e, sobretudo, do processo de inclusão. Tal afirmação pode ser constatada no texto de Jesus e Alves (2008), para os quais a educação especial

foi organizada como atendimento especializado substituto ao ensino comum, o que gerou, ao longo dos anos, a criação de escolas especiais e de classes especiais fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa prática dicotomizou a Educação Geral da Educação Especial, trazendo implicações para a formação dos profissionais que atuavam nesses diferentes espaços. (p. 22).

Foucault (1992) também denuncia esta situação ao descrever a realidade adversa e excludente vivenciada por uma gama de pessoas, nos meados da era clássica, que eram discriminadas do âmbito social e ficavam aprisionadas em internatos e instituições especiais normalizadoras.

No tocante às instituições especiais, é possível destacar o binarismo entre normal e anormal, no qual tudo aquilo que está dentro das normas é visto como normal, ao passo que tudo aquilo que é dito como desvinculado das normas é dito como anormal, já que

a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma ‘técnica’ positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p. 62).

Neste estudo constata-se que a norma não contribui para o entendimento do processo de inclusão escolar, isto porque a norma preocupa em igualar uma série de comportamentos entre os indivíduos de modo que as suas diferenças e potencialidades não sejam analisadas no processo. Há de se destacar que a ideia de um igualitarismo

---

<sup>6</sup> Segundo Michels (2005), biologização é processo de transformar questões sociais em biológicas.

exacerbado pouco auxilia no desvencilhamento de exclusões, não permitindo que o processo de inclusão se materialize em diferentes contextos de ensino.

Como forma de desvendar o conceito de normalização, Foucault (2001) o situa como sendo um termo que vai além do modelo médico-legal. No entanto, circunscreve relações intrínsecas com o modelo, que resulta em constituir um poder de normalização.

A força, o vigor, o poder de penetração e de subversão do exame médico-legal em relação à regularidade da instituição jurídica, estão precisamente no fato de que ele lhes propõe outros conceitos, ele se dirige a outro objeto, ele traz consigo técnicas que são outras e que forma um espécie de terceiro termo insidioso e oculto, cuidadosamente encoberto, à direita e à esquerda, de um lado e do outro, pelas noções jurídicas de “delinquência”, de “reincidência” etc., e os conceitos médicos de “doença” etc. Ele propõe, na verdade, um terceiro termo, isto é, ele pertence verossimilmente - e é o que eu gostaria de mostrar a vocês - ao funcionamento de um poder que não é nem o poder judiciário nem o poder médico, um poder de outro tipo, que eu chamarei, provisoriamente e por enquanto, de poder de normalização. (op. cit., p. 52).

Após uma longa fase de segregação, já na década 1970, surge um movimento que questiona os padrões sociais e educacionais de segregação, chamado de integração escolar, que buscava inserir todas as pessoas com alguma deficiência no ensino regular. O sentimento de integração escolar acabou se ramificando para diferentes horizontes, de forma que as pessoas com NEE, além do ensino especial, podiam ser atendidas no ensino regular. No entanto, o aluno que não pudesse ser atendido no ensino regular deveria ser encaminhado para o ensino especial ou, ainda, para salas de recursos multifuncionais.

Ora, será que estamos vivendo neste contexto de seleção dos indivíduos para o ensino regular a partir de sua organicidade, isto é, quando a sua limitação não seja um empecilho para ser ‘administrada’ pela escola? O mais cruel deste processo é que eles nem são ‘diagnosticados’ como potenciais alunos para o ensino regular, instalando assim um senso de segregação que impede a criação de posturas e de valores inclusivos que possam ser a válvula<sup>7</sup> propulsora e estimuladora para o processo de inclusão.

Na contemporaneidade o grande marco do processo de inclusão são os postulados da Declaração de Salamanca, de 1994, que, por sua vez, fortaleceram o processo de inclusão de todos os alunos, preferencialmente, no ensino regular. Com ressalvas para a inserção no ensino especial daqueles que não podem ser atendidos no

---

<sup>7</sup> Válvula no sentido de processar enquanto um mecanismo que se fecha ou se abre dependendo da ‘positividade’ do sistema de abastecimento dito como ‘ideal’ para o desenvolvimento do ser humano.

ensino regular. Tal documento propõe uma nova adequação no ensino de modo a direcionar a aprendizagem mediante as potencialidades dos alunos, cabendo aos professores se adequar à ideia de incluir (e não apenas inserir) todos aqueles que não coexistiam na didática de ensino da escola comum.

Cabe destacar que a ideia de elaboração deste documento surgiu a partir de conferências anteriores que contribuíram para se repensar em uma educação que contribua para o processo de inclusão escolar.

Percebe-se, na Declaração Salamanca, que o conceito de pessoas com NEE se configura em uma visão muito ampla; além de incluir as pessoas com alguma deficiência o documento também almeja incluir todas as classes que historicamente sempre foram excluídas da educação. Desta forma, a condição *sine qua non* para que a inclusão escolar se efetive é conceber que cada aluno possui sua individualidade e singularidade. É preciso encarar o aluno mediante as suas diferenças, pois “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

Embora a essência dos postulados deste documento tenha sido relevante para disseminar o pensamento do processo de inclusão, sobretudo escolar, infelizmente as práticas e culturas de inclusão ainda ficaram no âmbito da inserção de alguns alunos que poderiam ser incluídos no ensino regular, denotando, novamente, uma ideologia dominante que introjeta um modelo excludente e arcaico de conceber o ensino e a aprendizagem. E demarcado por um modelo tradicional<sup>8</sup> do modelo neoliberal e capitalista de moldar a prática pedagógica no contexto escolar.

Segundo Mendes (2006), tal momento é denominado integração escolar, tendo como auge a década de 1970, a qual se caracterizou por inserir todo aquele que tivesse capacidades orgânicas<sup>9</sup> de ser incluído no ensino regular. Conforme esta autora, tal realidade foi uma forma de desmotivar os movimentos sociais em prol de uma educação digna para todos, bem como de poupar os altos gastos destinados às escolas especiais no atendimento das pessoas com NEE, essencialmente, àquelas que apresentavam alguma

---

<sup>8</sup> Ao abordar o modelo tradicional, urge repensar no trato da tradicionalidade enquanto mecanismo transitório de conceber o novo, pois é possível quando este aborda uma crítica ao modelo de escola daquela que, por sua vez, se limita em re-produzir padrões dominantes e capitalistas neoliberais.

<sup>9</sup> Com base em Bueno (1999), percebe-se que, durante o movimento de integração escolar, o fator limitante para a inserção do aluno com necessidade educacional especial era a questão orgânica em que somente os que não possuíam limitações graves aos olhos da escola eram incluídos no ensino regular, portanto uma confusão mental entre o ‘ser’ e o ‘estar’.

deficiência, demarcando um modelo de segregação historicamente presente no modo de educar estas pessoas.

Com o advento da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, especialmente em seu artigo 58, a educação especial no Brasil conseguiu respaldo para fortalecer o processo de inclusão<sup>10</sup> ao possibilitar a integração das pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, no ensino regular. No entanto, abriu-se um fulcro segregativo a partir do momento que a lei faculta o direcionamento dos NEE, para classes ou escolas especiais, quando as limitações não possam ser acompanhadas pela escola comum.

A partir do advento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, materializada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de fevereiro de 2001, com a finalidade de adequar a área de educação especial ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular, tem-se a ascensão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto uma proposta da área. A ideia é potencializar a maneira de pensar mediante o contexto inclusivo sob um prisma de reestruturação das esquemáticas didático-pedagógicas para adequar o ensino à aprendizagem dos alunos com NEE, seja por meio de apoio individualizado ou por apoio mediado de um professor generalista. O documento legal que expressa o AEE é o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, dentre os quais se destaca as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

---

<sup>10</sup> Considera-se como um avanço para o processo de inclusão porque por meio da Lei nº 9394/96 foi possível construir de forma consciente a concretização de práticas inclusivas.

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

O AEE não é objeto de estudo desta pesquisa, no entanto, vale observar que, nos incisos do decreto que o regulamentam e o legitimam como suporte da prática pedagógica no ensino regular, nota-se um discurso de educação para todos tendo como ponto de acerto um espaço-tempo para incentivar, para além do acesso, a permanência do aluno com NEE no ensino regular.

Ao conceber o processo de inclusão para além de um processo ilusório, urge repensar a concretização do AEE mediante a realidade social e cultural dos alunos que serão contemplados nos serviços abordados neste decreto. Em outras palavras, além do discurso, uma ação de inquietação para tornar realidade uma nova ação diante da teoria-prática dos professores que, até então, era concebida de forma passiva, despreparada e acrítica.

Ora, se os sujeitos com deficiência que não ouvem, não enxergam, intelectualmente não estão no mesmo nível dos ditos 'normais' e não se locomovem de forma bípede têm demonstrado que têm potencial de aprendizagem para serem incluídos em um espaço formativo no qual lhes é assegurado o amplo direito, então por que duvidar da capacidade de serem incluídos no ensino regular? Haja vista que o sentimento de culpa não deve ser introjetado nos alunos com NEE, fazendo-os se sentirem como 'incapazes' e despreparados por natureza. Mas, um modelo de escola que concebe o processo de ensino-aprendizagem conforme as necessidades e potencialidades dos alunos que, por sua vez, se recusa a assumir o erro de conduta (ético, moral, social, política e cultural) que historicamente tem rotulado esses alunos como incapazes, despreparados e não conscientes de si.

Cabe ressaltar que o objetivo do AEE no tocante a ser/estar somente é obrigatório até o ensino fundamental para os alunos com NEE e demais alunos. Esta questão perpassa por uma relação entre trabalho e deficiência, sendo que o pano de fundo da obrigatoriedade do AEE parece velar a necessidade de reconhecer que os alunos com NEE podem ir além do ensino especial, já que, enquanto sujeitos com

potenciais capacidades, eles têm surpreendido muitos professores no sentido da busca incessante pelo conhecimento. E tal relação se torna emergente para repensar o trabalho como acréscimo para o desenvolvimento e crescimento enquanto sujeito em constante processo de autonomia, mesmo que esta seja relativa, porém uma conquista pessoal e profissional (LANCILLOTTI, 2003).

Importante ressaltar que, o art. 1º da Portaria nº 1793 (BRASIL, 1994) recomenda que haja uma disciplina em prol da inclusão dos alunos com NEE no currículo de formação de professores, já que há a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com as pessoas com necessidades especiais. Para tal, recomenda-se a inclusão da disciplina ‘Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente’ nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas.

Porém, a recomendação da portaria é implementada de modo facultativo, a mesma não obriga as instituições de ensino superior a oferecer uma disciplina com um caráter inclusivo que possa estimular os discentes à compreensão de princípios, conceitos e metodologias para o trabalho com pessoas com NEE. Além de esta disciplina ser restrita para uma quantidade limitada de cursos, ela não permite uma melhor articulação entre os professores generalistas, os professores especialistas e os profissionais enquanto técnicos especialistas em um área do saber.

Destaca-se que, antes da edição da Portaria nº 1793, o Parecer 215/87, de 11 de março de 1987, CNE/CES, que fixa os conteúdos mínimos do curso de Educação Física, já contemplava a presença de uma disciplina com um caráter inclusivo, denominada ‘Educação física e esporte especial’, com a justificativa de que seria “Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla”.

Além disso, o Parecer CNE/CEB 17/2001 postula a inclusão de uma disciplina de educação especial que possa ser trabalhada no ensino médio ou superior e que possa abarcar as necessidades das pessoas portadoras de necessidades especiais. Este parecer sucede a portaria citada e ganha ainda maior relevância no processo de inclusão escolar a partir do momento em que postula os marcos legais para a efetivação deste processo.

Remetendo ao efeito de sentido dos termos utilizados para falar sobre as pessoas com NEE, vale discutir, aqui, especificamente o contexto do termo ‘portador de

necessidades especiais' (PNE). É possível identificar a utilização massiva deste termo em textos e documentos legais que, por sua vez, possuem uma visão ultrapassada de conceber essas pessoas. Tal termo perpassa pela análise da ideologia, a qual acentua a presença de uma herança dominante e, sobretudo, da área médica, que concebia (concebe) essas pessoas sob a ótica da doença como se fazia em outros tempos – por exemplo, na Idade média onde os leprosos eram rejeitados e vistos com desgosto pela sociedade (FOUCAULT, 1992).

De acordo com Mazzotta (2003), é um equívoco utilizar o termo portador de necessidades especiais, porque necessidades especiais são condições individuais e, isoladamente, pertencentes ao sujeito. Ao passo que o correto seria tratar tais condições interligadas às relações sociais e culturais, levando tal articulação a ter fortes ligações com a escola, esta na condição de um espaço de formação do sujeito para o aperfeiçoamento do conhecimento sob um viés do que foi historicamente acumulado.

Não obstante, a utilização do termo PNE deixa oculto um discurso que preza pela estruturação de uma identidade passada que era marcada por uma gama de preconceitos e movimentos discriminatórios, os quais resultam em intensificar uma visão de equivocada sobre as pessoas com NEE. Para Foucault (1996), o discurso não é só o que se fala e o que se faz, mas sim aquilo que se esconde nas entrelinhas do discurso.

Ressalta-se que o atual processo de inclusão está pautado por uma crise de paradigmas<sup>11</sup>. Inicialmente é preciso compreender como tem sido concebido o termo inclusão na contemporaneidade. Por ser um conceito que aborda a inclusão de todos aqueles que, historicamente, sempre foram excluídos e marginalizados no ambiente escolar. Este conceito tem demarcado novos desafios e agruras para a escola, que, por sua vez, necessita reestruturar sua forma de lidar e difundir o conhecimento. Não obstante o fracasso escolar presente no trabalho pedagógico da escola, o termo inclusão propõe novos rumos e horizontes para a educação e, sobretudo, para o objetivo de

---

<sup>11</sup>Tal “crise” de paradigmas se resume na assertiva que o velho deve ser superado pelo novo com a intencionalidade de se adequar às novas propostas inclusivas que permeiam no âmbito escolar. Além disso, faz-se necessário não somente superar o velho, mas sim contemplá-lo ao novo assegurando uma educação que transmita o conhecimento historicamente acumulado. Tais propostas são fecundas para possibilitar um ambiente que aceite o processo de inclusão escolar bem como levante o lema de educação para todos no âmago do ensino regular.

permitir não apenas o acesso, mas também a permanência, no ensino regular, do grupo de excluídos.

O atual discurso de inclusão é um desafio para a realidade escolar, já que sua concretude perpassa por uma reestruturação deste contexto como a função social da escola. E, para tanto, é preciso transcender os velhos paradigmas da educação brasileira (MANTOAN, 2003). É sabido que hodiernamente o mundo passa por grandes mudanças tecnológicas e estruturais, fruto da globalização que, direta ou indiretamente, obriga o homem a encarar o novo, a perceber que as mudanças levam a ter um novo olhar para com a realidade.

Com isso, há o confronto entre os novos e velhos paradigmas, que sempre opera na escola e na sociedade e, por resistência ao novo, acaba se cristalizando na cultura escolar. Porém, até mesmo o mais belo dos cristais sempre deve ser lapidado para que possa brilhar. Metaforicamente falando, toda a estrutura escolar também deve ser lapidada a fim de se adequar à nova realidade escolar em detrimento do sistema já enferrujado da escola tradicional.

Destarte, vivemos em uma fase de crise de paradigmas em que o novo sufoca o velho e, por conseguinte, o novo causa medo, incerteza e insegurança. Nesta linha de pensamento, no momento se está tentando superar os aspectos negativos dos velhos paradigmas da educação com o intuito de proporcionar um ambiente escolar com transparência e com a configuração da nova realidade – lembrando que o período de crise de paradigmas não se resume em negar o velho e desconsiderar toda a trajetória histórica, mesmo com os seus percalços. Ou seja, buscar uma educação com a nova realidade em que se vive é aceitar a inclusão escolar como algo a ser atingido e concretizado, não caindo no abismo de pensar que a inclusão seja uma utopia, bem como pensar que seja surreal incluir os alunos com NEE no ensino regular.

Mediante o exposto discurso de inclusão popularmente difundido, chega-se à seguinte reflexão: será que a escola comum, pautada em uma proposta para todos, está realmente preparada para incluir as pessoas com NEE com garantia de qualidade do ensino e manutenção dos mesmos neste ambiente?

Acima de tudo, a fim de construir uma educação que contemple a inclusão escolar, urge transcender várias ‘armadilhas’ que insistem em barrar as ações inclusivas em sala de aula. Patto (2008) denuncia algumas destas armadilhas.

O ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a conseqüente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema do baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, que decretam a morte do educador, reduzindo-o a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo; a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros e a decorrente descontinuidade técnico-administrativa perversa do sistema escolar. (p. 35).

Coadunando com as armadilhas citadas, e a partir de um olhar mais realista da organização escolar, é possível identificar vários entraves à inclusão escolar que até hoje resistem e persistem nesta organização, tornando-a com um caráter marcadamente de exclusão.

Diante das dificuldades apresentadas, bem como das armadilhas no âmago do contexto escolar, é possível constatar que a escola comum necessita repensar sua postura diante das diferenças, tendo como norte possibilitar a inclusão das pessoas com NEE no ensino regular. Portanto, inicia-se um processo infindável de inclusão das pessoas com NEE no ensino regular almejando quebrar os antecedentes segregantes de outrora, que se limitavam a apenas ‘tutoriar’ estas pessoas no ensino especial e era focado em ensinamentos técnicos e tradicionais.

De acordo com Mantoan (2003), é oportuno pensar em uma visão ampliada de conceber o sistema escolar, para além dos moldes tradicionais de ensino.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 19).

Ademais, diante da nova realidade social e cultural, a escola deve mudar os seus preceitos a fim de, por meio do velho, buscar elencar o novo na essência da sua prática pedagógica. Desta forma a escola pode almejar uma concepção que seja palco de desafios e espaço para resolução de problemas, espaço este que seja pautado na

socialização do conhecimento historicamente construído. Destarte, este palco possa ser um lugar fecundo para a interação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tendo como protagonistas deste processo a cultura da inclusão.

Com o processo de inclusão se tem a certeza de que o desafio está instalado e, ao mesmo tempo, instala-se um movimento de quebra de barreiras contra a seleção e de uma série de dicotomizações que insistem em permanecer no ambiente escolar, como, por exemplo: ensino especial *versus* ensino regular, professor especialista *versus* professor generalista, modelo médico *versus* modelo educacional.

## **2.1. Articulação entre o Projeto Pedagógico de Curso com uma formação pautada no processo de inclusão escolar**

Inicialmente, reconhece-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um guia democrático no qual o curso esboça uma organização curricular e pedagógica com o intuito de trilhar resultados profícuos para o futuro. Isto perpassando por uma organização coletiva e coerentemente, articulada com a realidade do curso com vistas a propiciar terrenos de diálogo com espaços de transformação.

Coadunando com este pensamento, Veiga (2004) caracteriza o projeto pedagógico como algo que “relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente” (p. 15).

Neste sentido, a estruturação do PPC como mediador coletivo de um determinado grupo conduz a fazer escolhas, definir intenções e perfis profissionais, bem como orientar e decidir focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004).

Segundo esta autora, para a adesão a uma proposta inovadora de Projeto Político Pedagógico no ensino superior é necessário o comprometimento coletivo como forma de aceitar um movimento de ruptura, partindo da ideia de que “o projeto pedagógico visto como ruptura com o *status quo* procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade” (VEIGA, op. cit., p. 19). Ademais, um projeto pedagógico comprometido com a mudança cria condições para a ruptura de práticas já enraizadas, já

que estas pregam um viés fragmentado e especializado do saber e, não obstante, instala uma cegueira contra a aceitação da diversidade humana e cultural da escola.

San cristán (2000) afirma que o currículo é um processo teorizado por um coletivo de protagonistas que estão diretamente ligados à prática pedagógica. Ele é materializado na prática com a intencionalidade de possibilitar arranjos e rearranjos no ensino por meio de estratégias para melhor adequá-los à realidade concreta em que ele está sendo aplicado. A dinamicidade na elaboração do currículo permite que ele seja constantemente reelaborado com o intuito de possibilitar melhorias para um coletivo, inclusive para os alunos que estão diretamente ligados à materialização do currículo. Conforme este autor, os currículos são:

a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (op. cit., p. 17).

Como elucidada San cristán (2000), o currículo está imerso em uma força de interesses político-sociais que representam os anseios e as experiências de um coletivo, cuja válvula propulsora está na forma de organizá-lo e representar as práticas diversas sistematizadas pelo grupo por meio de suas experiências, crenças e hábitos.

Corazza (2001) contribui no sentido de conceber o currículo de uma forma pós-crítica, permitindo construir um pensamento de mudança a partir da prática e, ao mesmo tempo, de imperfeição, de modo a possibilitar um saber que seja articulado com as necessidades da prática pedagógica, já que “funciona como a própria forma de saber pós-crítico: um saber que não permite saber tudo” (p. 18). Dessa forma, a pesquisa pós-crítica enseja tratar o novo por meio do específico com laços de coletividade, destacando como principal tarefa política a ascensão de forma crítica já que “a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção

de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis” (p. 20).

Concebendo esta exposição inovadora do trato do PPC no ensino superior, faz-se necessário dialogar tal proposta com o processo de inclusão, tendo em vista que tanto uma proposta inovadora de conceber o PPC quanto o processo de inclusão falam a mesma língua.

Minetto (2008) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais postulados pelo Ministério de Educação (MEC), em 1998, foram uma importante alavanca para disseminar a ideia de adequação por meio da flexibilização e dinamicidade do ensino, de forma a possibilitar que a inclusão ocorra, definitivamente, na aprendizagem e não fique simplesmente vinculada à socialização. Embora a adaptação seja um avanço para a concepção de um currículo voltado à diversidade, é preciso ter uma visão crítica sobre o ato de adaptar. Isso porque, em muitas situações, a adaptação é realizada de modo imediatista ou não planejada, sem levar em consideração as necessidades dos alunos com deficiência, bem como dos demais alunos, cabendo à escola repensar uma forma de conceber uma adaptação planejada e consciente.

No tocante às adaptações que podem ser instrumentalizadas nas práticas do professorado, é preciso diferenciar duas formas: a não planejada e a crítica-conscientizadora. Uma adaptação não planejada é aquela em que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetivação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais situações podem ser positivas para a inclusão do aluno. Tal forma de adaptação pode levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e descomprometimento com a inclusão.

Por outro lado, uma adaptação crítica e conscientizadora é aquela na qual o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão. Ela perpassa pela estruturação do planejamento do professor, envolvendo ações que possibilitam um espaço fecundo para trabalhar o respeito ao outro, o trabalho mútuo e também o espírito de coletividade. É importante destacar que a concretização do segundo modelo de adaptação exige mais do professor, pois a atitude de consciência exige experiência do professor, bem como habilidade no trato do conhecimento de modo a (re)pensar novas formas de incluir todos os alunos, com e sem deficiência. O perfil deste professor se assemelha ao do professor com caráter inclusivo

e reflexivo, para o qual o limite é incluir todos os alunos, principalmente os que apresentam deficiências severas, no âmbito do ensino regular.

Ao conceber a concretização de um PPC inovador e comprometido com o desafio das diferenças, é necessária a criação de um currículo flexível e aberto que possa prover melhorias para todos os alunos, mediante as necessidades específicas de cada um e por meio das competências, visando uma relação dialética entre os vários protagonistas do ambiente escolar: professor-aluno-diretor-comunidade-família (MINETTO, 2008).

Segundo Imbernón (2002), alguns elementos são primordiais para implementar diversidade de forma elaborada e consciente. O autor ressalta que a disposição de tais medidas de intervenção para o processo de inclusão escolar não estão formatadas, linear e sequencialmente falando. Entre as medidas, destacam-se:

- ❖ Facilitar a flexibilização curricular, de modo que tal flexibilização supere o currículo moldado a partir de uma padronização, porque tal padronização sufoca a aprendizagem do aluno, propondo uma prática aquém da realidade do mesmo; portanto a flexibilidade curricular deve ser construída de forma concreta, significando os conteúdos de modo articulado com o processo de ensino-aprendizagem do alunado;
- ❖ Superar a cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado, e a estruturação conjunta do PPC é um bom exemplo disso;
- ❖ Estabelecer e favorecer as relações intrapessoais e interpessoais entre professores, alunos e comunidade, e um grande passo para avançar nestas relações é a formação de um conselho diretor participativo. De forma que este possa contribuir para discutir e propor um melhor dinamismo e funcionamento do ambiente escolar com a intenção de concretizar medidas de intervenções na prática pedagógica;
- ❖ Considerar a educação mediante as potencialidades e necessidades dos alunos, desenvolvendo atividades abertas que gerem autoestima e nas quais o professor deve buscar valorizar as potencialidades do alunado, bem como potencializá-las para transcender as limitações iniciais de

aprendizado, almejando compreender a diversidade para além dos muros educacionais.

A partir do paradigma lógico-racional, o sujeito passa a ser visto como detentor de uma identidade centralizada e unificada, denotando a constituição de um ser que, por sua vez, é visto como homogêneo e uniforme (HALL, 2005). Tal ponto de vista se encaixa no perfil da concepção que foi atribuída às pessoas com NEE na modernidade, as quais, antigamente, eram concebidas como portadoras de uma ‘doença’, sendo rotuladas como excepcionais, retardadas e incapazes, dentre outras rotulações que levam ao entendimento de se tratar de um ser desprovido de identidade própria.

Relacionando tal pensamento com o processo de inclusão, destaca-se que, atualmente, ainda existe dicotomia entre ensino regular e ensino especial. E que, muitas vezes, o sujeito é direcionado intencionalmente para o ensino especial sem ao menos terem sido estudadas suas potencialidades para verificar se ele pode ser incluído no ensino regular. O que denota o retorno a uma identidade passada, tendo em vista que tal processo segrega o indivíduo das instâncias educacionais onde ele tem pleno direito de exercer seu papel de cidadão.

A confusão entre ensino regular e ensino especial, remete a um pensamento de Canclini (2008), quando este afirma que, no processo de hibridização “poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado” (p. 29).

Um olhar mais realista sobre a organização escolar permite identificar vários entraves à inclusão escolar que, até hoje, resistem e persistem nesta organização com um caráter intrínseco de exclusão. São eles: currículos desarticulados com a realidade social; falta de acessibilidade<sup>12</sup>, principalmente para as pessoas com NEE; falta de procedimentos de avaliação para validar o processo de inclusão, avanços e/ou retrocessos; falta de recursos para fundamentar e fomentar a estrutura escolar nos seus aspectos pedagógicos e estruturais; falta de professores qualificados, e não somente especializados, que têm o desejo de contribuir para a inclusão escolar como algo a ser conquistado e batalhado; organização educacional sucateada com a nova realidade sociocultural da escola.

---

<sup>12</sup> Reconhecendo que a acessibilidade envolve não apenas um lado arquitetônico, ou infraestrutural, mas também o lado mediador educacional, social, econômico-político.

Destarte, para fortalecer o surgimento de um professor inclusivo, urge a formatação de uma formação crítica no sentido de desvendar os processos excludentes que sempre estiveram presentes no cotidiano socioeducativo. E, acima de tudo, reorganizar as posturas práticas e conceituais com a finalidade de encarar o processo de inclusão com seriedade e compromisso. Segundo Mantoan (2003, p. 81),

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis (...) a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Neste contexto, é oportuno pensar como está sendo construída a representação das pessoas com NEE, partindo do pressuposto de que elas estão imersas em um contexto demarcado pelo hibridismo cultural, bem como pela constituição de múltiplas identidades. E, não por menos, a concretização das atuações das pessoas com NEE com transparência no processo de inclusão escolar perpassa pela estruturação de uma sociedade mais democrática e inclusiva em sua essência.

## **2.2. Amálgama entre o processo de inclusão e a construção de um professor inclusivo**

Considerando o contexto histórico, anterior ao movimento de inclusão, poucos eram os alunos inseridos no ensino regular, a maioria era relegada ao ensino especial ou a espaços considerados segregadores. Isto porque se tinha como referência tão somente o aspecto orgânico. Em outras palavras, por focar no aspecto orgânico, somente os alunos que possuíam deficiências leves, e que não comprometiam o trabalho pedagógico do professor, eram escolhidos para serem incluídos; enquanto os ‘outros’ eram direcionados à escola especial. Estes eram rotulados como incapazes antes mesmo de serem inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Com as contribuições de Santos (2008) no que se refere à trajetória escolar de alunos de classes especiais, é possível constatar que está instalado o senso comum de que os alunos com NEE possuem limitações que não podem ser exploradas no ensino

regular, cabendo tão somente se conformar com a ideia de frequentar os mesmos ambientes – as classes especiais. Desta forma, para progredir nos estudos, os alunos com NEE devem provar que não possuem limitações e se adaptar à esquemática pré-determinada de ensino-aprendizagem delineada pela escola, que não possibilita avanços na forma de conceber um ensino articulado com as necessidades específicas de cada aluno. Conforme o estudo de Santos (2008), também foi possível averiguar que as classes especiais não conseguem proporcionar um ensino que ajude o aluno a superar as dificuldades anteriormente trilhadas no processo de ensino-aprendizagem e, assim, os alunos com necessidades especiais acabam ficando estagnados em um ponto do caminho do saber.

Interessante notar que a justificativa para o insucesso na aprendizagem dos alunos sempre recai sobre o próprio aluno, e não no processo de ensino. Cabe pensar em avanços no modo de encarar este processo e sua articulação com o processo de inclusão escolar. Da forma como acontece, fica um sentimento de culpa no aluno e se deixa de identificar falhas e lacunas no processo de ensino, o que impede melhorias e a superação de limitações. Não obstante, ressaltando o sentimento de culpa delegado ao aluno, muitos alunos com NEE são direcionados ao ensino especial sem ao menos terem sido incluídos no ensino regular, denotando a fragilidade escolar.

Sobre a formação de professores com um perfil direcionado para a inclusão, Mendes (2008) destaca a importância da formação de um professor com um perfil inclusivo que possa estimular propostas de intervenção precoce no âmbito da prática pedagógica como forma de enriquecer o processo de inclusão e intensificar atividades fecundas para articular a vivência na diversidade. Neste sentido, com o intuito de incluir os alunos com NEE no âmbito do ensino regular, faz-se necessário haver serviços que possam capacitar tanto os professores em serviço quanto os futuros professores, de modo que seja instalada uma cultura de valorização da diversidade focando o processo de inclusão. E isto perpassa a estruturação de uma formação inicial e de uma formação continuada pautadas em subsídios teórico-metodológicos que instiguem a valorização da diversidade e a luta pela inclusão, sobretudo escolar.

Gomes (2007) identifica, em sua tese, alguns empecilhos na formação de professores em Educação Física diante do processo de inclusão escolar, tendo como pano de fundo a disciplina Educação física especial. O autor realiza uma análise sobre as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em Educação Física em relação aos

portadores de necessidades especiais, pautando-se no Parecer CNE/CES 0058/2004, que tem um enfoque direcionado às PNEs. Também fez uso da Resolução nº 7, de 31/03/2004, elucidando para o leitor os avanços, para as PNEs, no que tange ao ensino.

Especificamente no Parecer CNE/CES 0058/2004, Gomes (2007) elenca quatro preocupações perante o ensino para estas pessoas, são elas: a) em relação ao perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física; b) as competências e habilidades do graduado em Educação Física; c) estrutura e organizações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física e d) fragilidades na concretização da indissociabilidade entre teoria e prática. Interessante também notar a análise dos resultados, na qual o autor fez comparações entre o discurso dos discentes com o dos docentes com vistas a contribuir para o entendimento da problemática da tese. Um exemplo é quando o autor relata a relação da concepção de despreparo para elaborar aulas inclusivas por parte dos discentes com a forma que os docentes estavam elaborando as suas aulas metodologicamente. A maioria não proporcionava aulas práticas com as pessoas com NEE, deixando uma lacuna no processo de formação inicial dos professores.

O ensino deve ser encarado de modo articulado para que haja simbiose entre o que foi concebido para a escola comum e o que foi concebido para a educação especial, de modo que ambas possam enriquecer o processo de inclusão escolar. Para tanto, é importante que haja simbiose entre o professor generalista e o professor especializado, e que esta resulte na contribuição conjunta das carências no campo do saber/ensinar de cada um. Isto é, que o professor generalista possa se enriquecer com os conhecimentos ligados às diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem, ao passo que o professor especializado possa se enriquecer com os conhecimentos ligados à prática pedagógica e à forma de conceber o ensino em uma escola comum.

Mendes (2010) denomina esta simbiose como ensino colaborativo ou coensino, que “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes” (p. 107).

Considerando o importante papel simbiótico entre ambos os professores, Rodrigues (2010) aborda o conceito de tutoria, que complementa o entendimento da importância de vivenciar e concretizar esta relação no universo da Educação Física, podendo ser projetado também para o curso de Pedagogia. Este autor contextualiza o

conceito de tutoria em Educação Física para escolas especiais que apresentam uma gama de alunos com NEE, justificando, assim, a presença deste conceito em todas as relações que envolvem o ensino de Educação Física. No entanto, a concretização deste conceito também pode fazer parte de outros ambientes de ensino que apresentam alunos com NEE. O conceito de tutoria se caracteriza pela colaboração conjunta de dois ou mais profissionais, ou ainda do aluno mais habilidoso com o menos habilidoso. Tal colaboração contribui para ampliar as potencialidades individuais e também para favorecer a transmissão de conhecimento.

No tocante à tutoria entre aluno e aluno, Nabeiro (2010) entende a relevância desta relação na assimilação do conhecimento de Educação Física. Esta tutoria se caracteriza pela relação de um aluno sem deficiência com um aluno com deficiência na qual o primeiro passa por um treinamento para entender melhor como é a deficiência do segundo para que, a partir de então, ambos possam estabelecer uma ponte de conhecimento em que tanto o tutor quanto tutelado ganha. Esta é uma estratégia de ensino que pode ser utilizada pelo professorado para aumentar a participação do alunado nas aulas de Educação Física e de Pedagogia. Importante destacar que nesta relação deve haver um rodízio entre os vários colegas da sala, de modo que todos possam contribuir com o processo de inclusão do colega com NEE.

Tendo como norte o acompanhamento da aprendizagem dos alunos com NEE no contexto do ensino regular, frequentemente estes alunos necessitam do apoio de um profissional especialista que possa acompanhá-los na evolução de suas potencialidades. Este especialista pode ser: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e assistente social, entre outros. Tal apoio Mendes (2008) denomina como 'consultoria colaborativa'. A consultoria colaborativa tem como finalidade encaminhar os profissionais especialistas para dentro da escola com o intuito de auxiliar o professorado a lidar com as necessidades especiais e permitir a evolução da aprendizagem dos alunos com NEE. O professor e o especialista assumem um papel de liderança no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de criar uma prática pedagógica verdadeiramente articulada com o processo de inclusão e com vistas a possibilitar a construção de uma escola inclusiva.

Com a consultoria colaborativa, o grande desafio da inclusão escolar é possibilitar a articulação entre os dois modelos estudados, o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa. Com isso, o processo de inclusão escolar dará um grande

passo para a efetivação de estratégias que possam auxiliar aos alunos com NEE no ensino regular, bem como enriquecer o trabalho interdisciplinar, no qual cada profissional poderá contribuir com conhecimentos pertinentes à sua área.

Ao se discutir a inclusão em um sentido amplo, urge realizar uma inter-relação entre cultura institucional, currículo, prática pedagógica e avaliação, como é postulado por Santos (2003). No que diz respeito à cultura institucional, identificou-se, em Santos (2003), uma crítica sobre a organização do ensino superior quando este diz haver uma relação centralizada e hierárquica de proceder a dinamicidade da prática pedagógica.

Santos (2003), no intuito de construir um ensino que contemple a diversidade, essa autora propõe uma visão crítica ao abordar a ideia da descentralização e desconstrução na estrutura da organização do ensino superior, de modo a possibilitar a flexibilização das relações predominantemente sociais e culturais. De forma que estas ficassem menos rígidas e pré-formadas, levando a uma coletividade das relações pedagógicas (assim como em outras relações existentes no contexto educacional, familiar e social), proporcionando, assim, uma interação entre professores, funcionários, alunos, gestores educacionais e comunidade externa. Sem esta reconstrução é utópico falar em um ensino que atenda efetivamente a todos<sup>13</sup>.

Na prática pedagógica está impressa a atuação do professor do ensino superior, como modelo e referência no que tange às suas concepções em relação aos seus atos enquanto educador. E como parte atuante em todo o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, emergem as reações que demonstrarão quais características se deve atribuir para adotar uma proposta curricular flexível que tenha como base a intencionalidade inclusiva.

Quando se analisa o currículo como algo que é regido pela cultura institucional, entende-se que, a priori, não há como pensar em uma proposta inclusiva que esteja pautada em ideais cada vez mais dominantes, homogêneos e seletivos, nos quais predomina e se preconiza o bom, o melhor, o mais bonito.

Para que se rompa com as raízes de um ensino sempre pautado em padrões de normalização e de segregação, torna-se necessários ter métodos de ensino que primem pela intencionalidade renovadora no currículo. E que tal intencionalidade esteja pautada em atitudes mais inclusivas e menos categóricas. Ora, se nesse currículo está impresso a

---

<sup>13</sup> Sebastian Heredero (2010) aponta que é necessário desconstruir a ideia de escola para todos, sob um viés de inclusão total, sem reconhecer que cada aluno possui competências específicas que devem ser contempladas durante a organização do trabalho pedagógico. Portanto, a inclusão não é total.

intencionalidade de ensino vale ressaltar que para que ele tenha características inclusivas é necessário rever os conteúdos por meio dos processos e métodos de ensino, de forma que estes tenham um significado para quem aprende.

A partir do momento que se pense em incluir as pessoas com NEE no ensino regular, é necessário entender como se tem estruturado o currículo para atender às necessidades destes alunos. Para compreender as escolhas curriculares frente às dificuldades dos alunos é preciso entender como se processa a difusão do conhecimento na sala de aula, como forma de entender como se apreende e como se ensina na escola. Para tanto, é necessário analisar a seleção dos conteúdos marcada por escolhas e caminhos que delimitarão a trajetória do ensino. A partir dos estudos de Mendes (2008) é possível afirmar que as escolhas curriculares feitas pelos professores se pautam em suas próprias experiências, as quais se constituem como práticas rotineiras e carregadas de sentidos para os mesmos. Portanto, o trabalho do professor pode ser caracterizado como um processo solitário e marcado pela falta de acompanhamento pedagógico, resultando na configuração de práticas individualizadas, ainda que “a ação do sujeito individual representa a incorporação de um ethos social” (p. 135).

Tal postura, de conceber as escolhas curriculares, resulta em demarcar e estruturar a apropriação do conhecimento. Desta forma, a escola não consegue atingir os objetivos propostos em decorrência dos conhecimentos não serem articulados com as reais necessidades do ensino e da aprendizagem, não obstante as contribuições destes conhecimentos enquanto função social para materializar um saber cotidiano mais articulado com os saberes sistematizado na escola.

Acima de tudo, faz-se necessária a formação de um professor que tenha o compromisso de superar as limitações pedagógicas rumo a uma prática educativa inovadora e que atenda às reais necessidades do alunado. Para a formação de um professor antenado com o processo de inclusão é preciso considerar tanto o professor reflexivo quanto sua formação. Conforme Vitaliano e Valente (2010),

devem contemplar a reflexão sobre a prática de modo a estabelecer relações com os aspectos sociais, políticos e culturais presentes de seu contexto, com os conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, bem como contar com a identificação dos atributos pessoais do professor que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todo este processo deve ser realizado, o máximo possível, de forma coletiva. (p. 39).

Neste momento, destaca-se o papel de uma formação ampliada que instigue o aluno de licenciatura a transcender sua capacidade de forma a ter uma educação voltada para o mundo, que o leve ao conhecimento da própria capacidade, bem como das potenciais capacidades que ele possa atingir. E que tal formação esteja totalmente coerente com um ensino que se pautar por práticas inclusivas fecundas para concretizar o processo de inclusão.

Segundo os apontamentos de Mendes (2008), nota-se uma carência na forma de conceber o conhecimento, marcada por práticas, muitas vezes, imediatistas e destituídas de uma elaboração que considere a individualidade de cada aluno, almejando configurar um ensino que considere as diferenças dos alunos perante o processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, o autor ressalta a urgência da elaboração de outro conhecimento que busque atender as necessidades do aluno e, não muito além, a estruturação de outro modelo de escola que supere a forma imediata e tradicional de ensino, na qual a reprodução e o espírito acrítico tem um papel articulador.

Além disso, a partir dos estudos de Mendes (2008), Dallabrida (2008) e Santos (2008), verifica-se que os professores preferem um ensino padronizado, recheado de padrões e regras pré-estabelecidas, no qual haja a prevalência de uma homogeneização do ensino para um coletivo de alunos, em detrimento do atendimento das individualidades e peculiaridades do alunado.

A padronização do ensino resulta em formar um aluno abstrato, destituído de um legado histórico e de conhecimentos acumulados paulatinamente, em vez de focar em um aluno concreto, quando se considera sua realidade e se valoriza suas potencialidades. A padronização se mostra tão marcante que os professores fazem um diagnóstico para averiguar as diferenças do alunado, sendo que algumas são mais importantes do que outras, aumentando, assim, as desigualdades dentro da sala de aula (MENDES, 2008). Em outras palavras, tal mapeamento resulta em fazer um diagnóstico daqueles alunos que, definitivamente, serão incluídos na prática pedagógica do professor e, por outro lado, daqueles alunos que serão excluídos dessa prática pedagógica do professor, e com isso este último grupo intensificará o processo de fracasso escolar determinado pelas carências escolares em incluir aos alunos com dificuldades.

Segundo Santos (2003), para que o ensino superior contemple uma proposta inclusiva urge a necessidade de se buscar olhares que estejam atentos as outras questões

que não sejam apenas as habilidades cognitivas ou a memorização de conteúdos e conceitos. Flexibilizando, assim, o currículo para que o ensino alcance a todos de fato.

É imprescindível que o professor conheça e detalhe a sua própria postura enquanto educador, pois tal postura se torna determinante no processo de inclusão do aluno com NEE, uma vez que atitudes inclusivas não podem ser simplesmente impostas por leis e indicativos legais, não obstante serem estes instrumentos de importância inquestionáveis. Porém, é algo que vai além do cumprimento de leis, já que o processo de inclusão pressupõe o engendramento de práticas inclusivas que possibilitem culturas institucionais com variadas formas de incluir as pessoas com NEE na prática pedagógica.

Em consequência deste novo pensar educacional, proposto para atender às diferenças, é preciso estabelecer um diálogo muito próximo entre a intencionalidade de ensino e a avaliação, ter a direção de como a segunda está pontuada, ou seja, quais os objetivos do ato de avaliar. Se o objetivo da avaliação é simplesmente medir, comparar, ou, ainda, discutir as lacunas que ficaram durante o processo de aprendizagem, esta discussão é que deverá dar os indicativos de novas metodologias, quando for o caso.

Embora avaliar seja necessário, se não houver uma ressignificação dos objetivos da avaliação, não se pode falar em um ensino que contemple a todos, pois este funciona como um mecanismo de in/exclusão. Para que os resultados sejam de uma avaliação inclusiva, é preciso ressaltar que cada indivíduo responde de diferentes maneiras ao que lhe foi ensinado. E isto deve ser garantido durante todo o processo, e não de forma fragmentada.

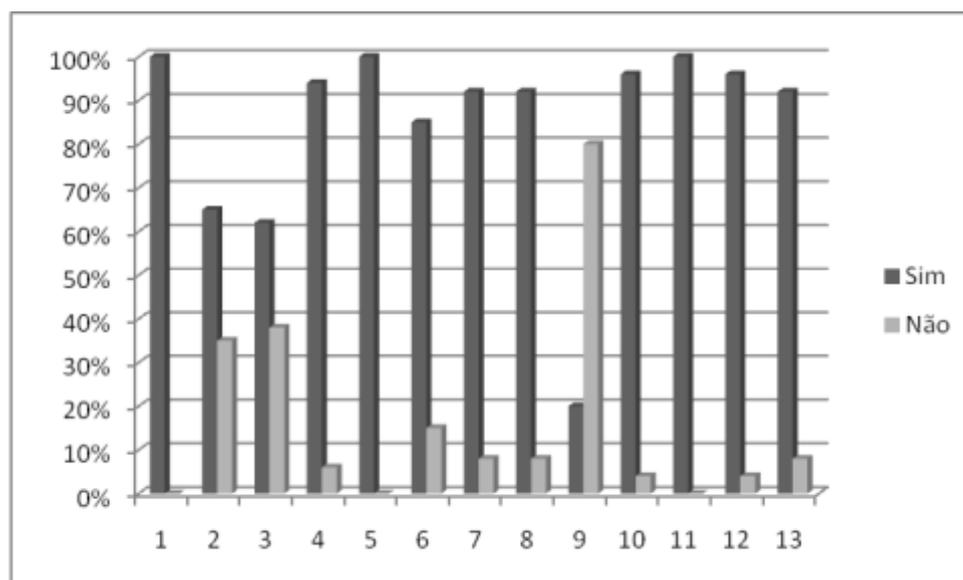
Destarte, uma proposta que contemple o ensino inclusivo no ensino superior terá que repensar muitos dos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, pois as diferenças exigem dos educadores posturas que vão além das habilidades científicas ou didáticas tradicionais. Tornam-se indispensáveis atitudes que contemplem o outro como sujeito capaz de ser ensinado, desde que se ensine da maneira que ele possa aprender, ou seja, exige-se, dos profissionais, desdobramentos que muitas vezes nem todos estão dispostos a fazer.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

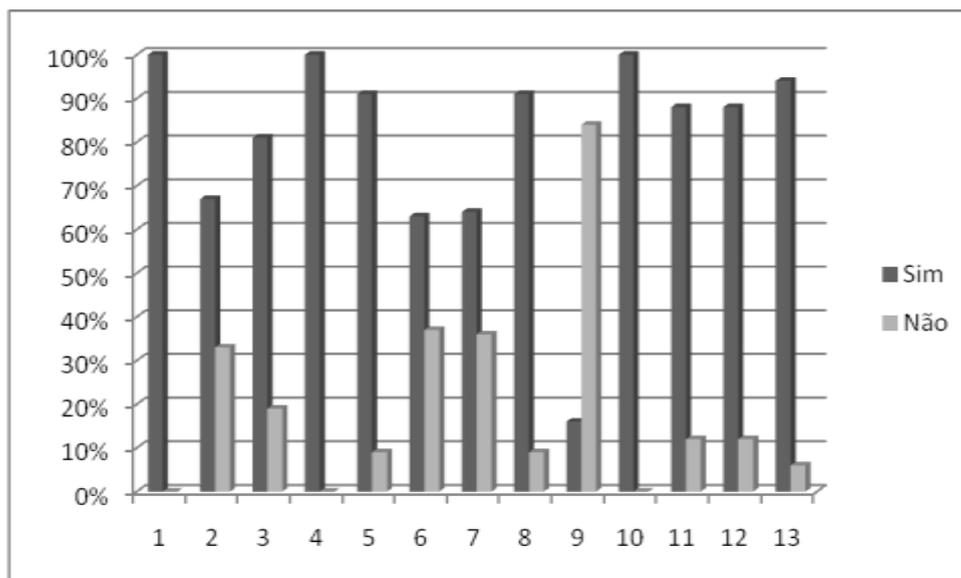
#### 3.1. Análise do questionário dos discentes

Este tópico apresenta a análise do questionário aplicado aos discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que fizeram a disciplina Educação especial. Os discentes de Educação Física, 26 no total, cursavam o quinto semestre no momento da pesquisa. Os de Pedagogia cursavam o terceiro semestre e consistiam em um grupo de 32 discentes.

O questionário direcionado aos discentes possui 17 questões, sendo que 13 delas são de concordância (SIM) ou discordância (NÃO) e quatro são de múltipla escolha. Os dados referentes aos questionários dos discentes dos cursos de Educação Física podem ser visualizados na Figura 1 e os dados do curso de Pedagogia estão na Figura 2.



**Figura 1-** Tabulação dos dados do questionário aplicado aos discentes de Educação Física



**Figura 2-** Tabulação dos dados do questionário aplicado aos discentes de Pedagogia

Ressalta-se que o percentual de 100% refere-se a 26 discentes do curso de Educação Física e a 32 discentes do curso de Pedagogia.

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão escolar é contínuo e inacabado, o questionário foi aplicado aos discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia na intenção de averiguar seus conhecimentos em relação ao processo de inclusão escolar. Além disso, buscaram-se as mediações deste processo com a realização da disciplina de Educação Especial para ambos os cursos. Desta forma, a opinião dos discentes no tocante à temática trabalhada neste estudo é importante para compreender as práticas e os discursos inclusivos que permeiam o ensino superior, essencialmente nos cursos de licenciatura. Estes têm o objetivo de formar professores comprometidos em disseminar o processo de inclusão escolar em suas futuras atuações.

A primeira questão foi bastante genérica e questionou sobre a compreensão do termo inclusão escolar. A totalidade dos discentes de Educação Física e de Pedagogia, 100% dos questionários respondidos, entende o conceito de inclusão escolar e demonstra que o termo inclusão tem gerado um movimento em prol do processo de inclusão escolar na contemporaneidade que é de conhecimento de todos. Por isso deve-se lutar para que ele seja conhecido e compreendido na formação dos futuros professores. Além disso, com a realização da disciplina Educação especial os discentes tiveram contato com esta temática. Assim, seria um equívoco afirmar que estes

discentes não sabem o que quer dizer o termo inclusão escolar tendo em vista que concluíram a disciplina Educação Especial.

Conforme Bueno (2008), o conceito de inclusão escolar é metaforicamente relacionado com a palavra heresia para se caracterizar como um conceito que vai além dos modelos pré-estabelecidos. Isto resulta em um novo paradigma para a educação, que agora necessita incluir todos os sujeitos no ambiente escolar, prezando por uma educação que valorize as diferenças.

É preciso compreender como tem sido interpretado o termo inclusão escolar na contemporaneidade. Por ser um conceito que aborda a inclusão daqueles alunos que sempre foram excluídos e marginalizados historicamente do ambiente escolar (CARMO, 2002), ele tem demarcado novos desafios e agruras para a escola que, por sua vez, necessita reestruturar a sua forma de lidar e difundir o conhecimento (MANTOAN, 2003). O termo inclusão escolar propõe novos rumos e horizontes para a educação e, sobretudo, busca não apenas o acesso, mas também a permanência do grupo de excluídos no âmbito do ensino regular.

Embora haja um crescimento paulatino na presença dos alunos com deficiência no ensino regular, a vivência no âmbito da prática pedagógica pressupõe uma reflexão sobre os avanços e/ou retrocessos no processo de inclusão escolar destes alunos no ensino regular.

A segunda questão procurou identificar quais discentes estudaram com um aluno com deficiência no seu processo de formação da educação básica, almejando averiguar e refletir sobre as lacunas no processo de inclusão escolar. Do total, 65% dos discentes de Educação Física e 67% dos discentes de Pedagogia nunca estudou com um aluno com deficiência.

Tal porcentagem deixa velada a ínfima quantidade de alunos com NEE em proporção aos alunos sem deficiência, apesar de que, na atualidade, o discurso de inclusão prega a inserção de todos os alunos no ensino regular, sejam eles com deficiência ou não. Este contexto demonstra a complexidade que a temática inclusão escolar representa no âmbito da educação brasileira, no qual se valoriza a diferença e se potencializa a diversidade sociocultural. No entanto, há que se considerar que os alunos que responderam à pesquisa frequentaram o ensino fundamental antes das novas políticas de inclusão escolar. Por isso o número reduzido de alunos com NEE nas salas de aulas.

Nesta linha de pensamento, identificou-se, na pesquisa de Vitaliano e Manzini (2010), a urgência abordada pelos interlocutores da pesquisa em fortalecer o número de projetos de pesquisa e extensão ligados à área de educação especial. Por meio destes projetos se busca intensificar as práticas inclusivas no âmbito do ensino para articular o ensino, a pesquisa e a extensão visando o processo de inclusão escolar. Aumentando o número de projetos nas áreas ligadas à educação especial espera-se que haja uma catarse<sup>14</sup> construtiva para suprir as carências da convivência entre os alunos com NEE e os demais alunos. Já que para Mantoan (2003, p. 72), “o ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar!”.

Do total de respondentes, 35% dos discentes de Educação Física e 33% dos discentes de Pedagogia afirmaram ter estudado com um aluno com NEE, mostrando que o processo de inclusão escolar tem tido um crescimento na inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Acredita-se que o movimento de inclusão só faz sentido quando o lema ‘escola para todos’ é aplicado na realidade, de modo que a escola possa se tornar um espaço que contemple a diversidade e por meio dela possa enriquecer mutuamente o seu processo de ensino e aprendizagem.

Bueno (2008) aponta, em um ensaio no qual analisa as produções ligadas à inclusão nos cursos de pós-graduação no país, que há uma ínfima produção de trabalhos relacionados à inclusão no universo da área de Educação Física. Então, é preciso compreender como pode ser articulada a temática inclusão escolar com os fundamentos que norteiam a área de Educação Física, dos quais muitos deles ainda permanecem confusos e carregados de conflitos nesta área. Também é necessário compreender como pode ser estruturada a formação de professores de forma a revelar a configuração de um professor inclusivo no universo da área de Educação Física e possibilitar a participação de todos os alunos na sala de aula.

---

<sup>14</sup> Segundo Gasparin (2005), a catarse representa a quarta etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual se torna nítida a síntese de que há uma nova postura mental do alunado, que deve ser capaz de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático. Neste momento o professor deve criar meios avaliativos, sejam eles formais ou informais, para averiguar o quanto o aluno se aproximou da solução das questões levantadas e dos objetivos construídos e ilustrados no ponto de partida, ou seja, verificar a efetivação da aprendizagem.

Na terceira questão os discentes foram indagados se os alunos com NEE devem ser matriculados em escolas especiais. Nas respostas, 62% dos discentes de Educação Física e 81% dos discentes de Pedagogia coadunaram com a ideia de que eles não devem ser matriculados em escolas especiais.

O ensino deve ser pensado de modo a encarar a articulação entre o ensino regular e o ensino especial de modo que ambas possam enriquecer o processo de inclusão escolar. Para tanto, é importante que também haja uma simbiose entre o professor generalista e o professor especializado que resulte na contribuição conjunta no campo do saber/ensinar de cada um. No contexto escolar tem-se o suporte do AEE como mediador do ensino dos alunos com e sem NEE, de modo a tornar um importante ambiente para potencializar as carências bem como cultivar as potencialidades do alunado. Parecem apontar como indicativo positivo a inclusão escolar, na qual o estar junto é real.

Conforme Mendes (2008), o processo de simbiose entre o ensino regular e o ensino especial é chamado de ensino colaborativo ou coensino, cuja intencionalidade é prezar pela prestação de serviço na e pela área de educação especial. Por isso, cabe aos mediadores do processo de inclusão escolar, o professor generalista e também o especializado, colaborarem no planejamento, ensinamento e avaliação dos protagonistas dos processos de inclusão escolar, que são os alunos com e sem NEE.

Em contrapartida, 38% dos discentes de Educação Física e 19% dos discentes de Pedagogia afirmaram que os alunos com NEE devem ser matriculados e direcionados para o ensino especial. Cabe ressaltar que muitos alunos com NEE são direcionados ao ensino especial sem ao menos serem analisadas as potencialidades de eles serem incluídos no ensino regular. Santos (2008) verificou, na trajetória dos alunos com NEE, que muitos deles são encaminhados erroneamente para o ensino especial sem um prévio diagnóstico e sem haver também um reconhecimento das competências de serem escolarizados no ensino regular. E isto se torna uma lacuna para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar.

Importante ressaltar que é preciso fazer uma contextualização histórica junto aos discentes, futuros professores, na própria instância da formação inicial de professores. Tal postura pode capacitá-los a ter um olhar mais otimista sobre a inclusão destes alunos no ensino regular mediante uma reestruturação do ensino e da aprendizagem nas futuras instâncias escolares de trabalho. Sem mudanças na organização da escola

comum nem todos os alunos podem ser incluídos no ensino regular pelo fato de faltar uma adequação curricular apropriada para atender a todos, especialmente àqueles que possuem deficiências mais severas.

Fazendo uma reflexão sobre a opinião dos discentes do curso de Educação Física, é preciso articular o conhecimento pertinente à área de educação especial com os conhecimentos específicos da área de Educação Física, destacando a inclusão da cultura corporal como mediadora das práticas corporais. Tal ponto de vista é coerente com a articulação das disciplinas Educação especial e Educação física adaptada, sobretudo porque ambas fazem parte deste curso e são importantes incentivadoras para a formação, passando a possibilitar a concretização do processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

E ainda, é possível inferir que os percentuais dos questionários referentes à permanência dos alunos com NEE no ensino regular podem estar relacionados com as dificuldades ainda presentes na escola, como o problema da acessibilidade, principalmente as dificuldades relacionadas às relações interpessoais permeadas pelos estereótipos e preconceitos.

Cabe destacar que a disciplina Educação física adaptada tem a função de ministrar conteúdos específicos da área, promovendo práticas que sejam adequadas para os alunos com NEE, essencialmente os que possuem deficiências. Como forma de incentivar a participação dos mesmos nas aulas de Educação física, de modo a permitir a permanência destes alunos em um contexto escolar do qual eles foram excluídos e marginalizados. Percebe-se que na área de Educação Física são comumente exacerbadas as práticas esportivas que fazem apologia ao esporte de alto rendimento, o qual se configura, muitas vezes, com práticas excludentes, valorizando tão somente a vitória em detrimento de abordar a diferença das bases social, psicológica e biológica dos vários sujeitos, que possuem suas particularidades.

De acordo com Mantoan (2003), isso pode levar a uma resistência do processo de inclusão escolar por parte do professorado, que pode não buscar se adequar à nova realidade. Mediante isso, esperam uma receita pronta para trabalhar com os alunos com NEE, como uma fórmula mágica para lidar com alunos com deficiência e/ou as dificuldades de aprendizagem como, por exemplo, a partir de aulas, manuais, regras transmitidas e conduzidas por formadores do mesmo modo que ensinam nas salas de aula. Segundo esta autora,

ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis (...) a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (op. cit, p. 81).

A quarta questão tratou da opinião dos discentes sobre utilizar a adaptação nas atividades em sala de aula para os alunos com NEE. Nesta questão se obteve um divisor de águas entre as respostas das turmas de Educação Física e de Pedagogia. Enquanto 94% dos discentes de Educação Física responderam com discordância para a adaptação das atividades em sala de aula para os alunos com NEE, 100% dos discentes de Pedagogia consentiram sobre utilizar a adaptação nas atividades em sala de aula para os alunos com NEE.

O discurso de adaptação comumente propagado no âmbito da escola comum tem se tornado um imperativo para dissipar práticas pedagógicas com uma grande carga de imediatismo, ou seja, não possibilitando aos professores planejar conscientemente estas práticas com a finalidade de incluir os alunos com NEE e os demais. Desta forma, as aulas são desprovidas de um acompanhamento das potencialidades dos alunos com NEE pelo fato de o professorado não ser orientado sobre as especificidades de determinados quadros, cabendo tão somente ser direcionadas para classes especiais ou multifuncionais.

Também está muito presente no discurso legal e nas práticas pedagógicas propostas pelo curso de licenciatura o conceito de adaptação curricular que é uma mera ideia de arranjo nas atividades. Adaptação implica em rever o currículo, o conteúdo e a avaliação, e não apenas a técnica.

No âmbito da Educação Física o termo adaptação está presente na cotidianidade das práticas esportivas, tanto é que a disciplina principal para abordar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar se chama Educação física adaptada, o que denota a valorização das práticas nas aulas desta área. Entretanto, percebe-se que a maioria dos discentes pesquisados de Educação Física não concordou com a utilização da adaptação nas aulas. Novamente se pode inferir que estes discentes estão se referindo às adaptações somente no nível das técnicas e práticas.

Segundo a apostila do MEC, intitulada 'Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais', é possível destacar que as adaptações curriculares são classificadas como sendo de pequeno porte e/ou de grande porte.

As adaptações curriculares de pequeno porte são classificadas como não significativas e envolvem tão somente modificações simples na prática pedagógica por parte dos professores com a intenção de incluir os alunos com NEE. Já as adaptações curriculares de grande porte são classificadas como significativas por representar mudanças mais profundas no currículo, envolvendo as instâncias superiores que programam o processamento deste currículo com a finalidade de ele contemplar as necessidades de todo alunado, essencialmente os alunos com NEE.

Como já relatado, o trabalho pedagógico no cotidiano escolar é concebido de forma a abordar tão somente as adaptações curriculares de pequeno porte, cuja atenção está na presteza e perspicácia de cada professor, individualmente, em conceber a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Enquanto aquelas de grande porte, sempre demarcadas por fronteiras políticas, financeiras, ideológicas e culturais, ficam veladas por um currículo fechado e pré-moldado, que pouco contribui para avançar em propostas afirmativas de inclusão escolar. Portanto, urge aliar as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte com o intuito de construir reformas significativas e não significativas que relacionem a responsabilidade do sucesso do processo de ensino e aprendizagem perante todos os envolvidos na escola: diretor, coordenadores, professores, alunos, funcionários, familiares e demais membros da comunidade escolar.

Neste sentido, para além de uma postura imediatista de encarar o PPC e as práticas pedagógicas, este estudo concebe a realização de uma postura crítica e conscientizada ao propor a efetivação do projeto de curso. Isto porque, com esta postura é possível construir um PPC onde se planeje coletivamente as necessidades do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que esteja atenuado com as demandas a partir das competências do alunado. E por meio disso é possível construir uma prática pedagógica que realmente seja inclusiva e possa abarcar os alunos com NEE no processo de inclusão escolar.

Entendendo que a presença de disciplinas que abordem a temática inclusão é mister para a mediação do processo de inclusão escolar, a quinta questão indagou se há a necessidade da presença de uma disciplina na grade curricular que aborde

conhecimentos sobre as características dos alunos com NEE. Reconhecendo a importância de instigar sobre esta temática para a concretização do processo de inclusão escolar, 100% dos discentes de Educação Física e 91% dos discentes de Pedagogia afirmaram que é importante haver uma disciplina que contribua com o processo de formação e que instigue a reflexão de sujeitos para sua prática. Assim como desafio os discentes a se sentirem motivados em colaborar com os alunos com NEE e, desta forma, criar uma importante ferramenta para fortalecer o processo de inclusão escolar.

Por outro lado, 9% dos discentes de Pedagogia afirmaram não ser necessária uma disciplina que aborde a temática da inclusão na formação de professores, o que permite inferir que estes discentes estão insatisfeitos com a disciplina cursada. Ou, talvez, não têm a pretensão de trabalhar com alunos com NEE em sua atuação futura, apesar de o curso ser de licenciatura e, portanto, acredita-se que os discentes devem se sentir motivados em trabalhar com estes alunos no âmbito escolar, pois hoje não há mais uma possibilidade de escolha.

Para implementar uma disciplina que aborde os conhecimentos ligados ao processo de inclusão escolar é preciso que os discentes valorizem a presença de uma disciplina que aborde tais conhecimentos, como, por exemplo, a disciplina Educação especial. É uma forma de incentivar as práticas inclusivas, assim como haver uma formação inicial de professores com vistas às necessidades específicas dos alunos. Por meio de tais posturas se pode pensar nos preenchimentos das lacunas que permeiam o processo de formação de professores, focando o processo de inclusão escolar, possibilitando o desmantelamento de práticas excludentes que sempre foram motivo de segregação dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular.

No caso específico da UFGD, os cursos de licenciaturas não possuem disciplinas optativas que possam suprir as carências de disciplinas relacionadas ao processo de inclusão escolar, fato que os discentes demonstram que é uma lacuna para a formação inicial de professores. Com tal tratamento do complexo curricular, cabe às demais disciplinas relacionarem, em seus conteúdos temáticos, o processo de inclusão escolar juntamente com as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE. E por meio disso os professores possam, simbioticamente, possibilitar uma práxis como forma de reflexão da própria prática (SACRISTÁN, 2000).

Na sexta questão procurou-se identificar se a disciplina Educação especial conseguiu atingir os objetivos propostos com o intuito de possibilitar uma formação

ampliada de acordo com o que foi esboçado como planejamento à priori pela mesma no que tange às mediações do professor que ministra tal disciplina. Neste sentido, 85% dos discentes de Educação Física e 63% dos discentes de Pedagogia consideraram satisfatória a conclusão desta disciplina.

Por meio do próprio PPC da UFGD a ementa da disciplina Educação especial contempla os seguintes conteúdos temáticos:

Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e bilingüismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (PPCs, p. 31; 39).

Os cursos de Educação Física e Pedagogia possuem os mesmos conteúdos temáticos no tocante à disciplina de Educação Especial, de acordo com suas ementas. A disciplina Educação especial contempla o mesmo objetivo, que é prezar pela formação de futuros professores de modo que estes dominem os conceitos e princípios básicos da inclusão escolar. E, sobretudo possam difundi-los em suas futuras atuações no âmbito do ensino.

Percebe-se que esta disciplina conseguiu atingir os objetivos propostos, promovendo a assimilação dos conhecimentos ligados ao processo de inclusão escolar. Sobretudo, esta disciplina desempenhou o seu papel de mediadora do discurso de inclusão escolar, estimulando os futuros professores a avistar um processo possível e realizável no âmbito escolar no ensino regular.

Em contrapartida, 15% dos discentes de Educação Física e 37% dos discentes de Pedagogia se posicionaram em discordância sobre o êxito desta disciplina na formação em prol do processo de inclusão escolar. Isto posto, esta parcela de discentes terá várias dúvidas sobre formas de ensino e de trabalho com os alunos com NEE. Ressalta-se que os discentes focam nas deficiências, ensejando que esta disciplina aborde cada peculiaridade das deficiências. Contudo, segundo Vitaliano e Manzini (2010), é preciso tomar cuidado pela valorização do cunho biológico e médico no entendimento de tais peculiaridades.

Ao analisar o relato que comenta a necessidade de conteúdos referentes aos aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos e outros, avaliamos que estes

merecem cuidados, visto que os aspectos biológicos e psicológicos, muitas vezes usados para compreender as deficiências, têm contribuído para reforçar a sua segregação, tendo em vista que os professores consideram a limitação biológica apresentada pelo aluno pode limitar a sua aprendizagem. (p. 74).

Observa-se, pelo fragmento acima, que os discentes focam na falsa concepção de que os conhecimentos biológicos, fisiológicos e psicológicos, dentre outros, são suficientes para compreender as peculiaridades de cada deficiência. Entretanto, tais conhecimentos só vão intensificar o olhar estereotipado diante dos alunos com NEE, isto porque o foco será no problema da deficiência do aluno, em detrimento da potencialidade que a mesma pode oferecer para o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno com NEE. Tal entendimento é apontado por Michels (2005), quando este falar sobre o enfoque médico-psicológico, que foca tão somente nas características biológicas do indivíduo, tomando uma visão simplista e errônea de se conceber a ideia de NEE.

Com a finalidade de entender como a disciplina Educação especial tem se materializado na formação inicial de professores nos cursos estudados, a sétima questão investigou se esta disciplina proporcionou subsídios para melhor entender as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE em um contexto inclusivo. Nesta perspectiva, 92% dos discentes de Educação Física e 64% dos discentes de Pedagogia coadunaram com a eficácia da disciplina ao abordar a temática inclusão, ensejando incluir os alunos com NEE no ensino regular.

Há que se destacar que não se pode focar tão somente na disciplina Educação especial a função de facilitar a disseminação de subsídios e conteúdos para melhor compreender os alunos com NEE, pois se faz necessário que haja uma interdisciplinaridade. Portanto, é preciso pensar no papel das várias disciplinas do curso em desempenhar uma colaboração mútua para contextualizar a teoria e a prática de determinada disciplina, relacionando-a com as peculiaridades do alunado, essencialmente dos alunos com NEE.

Tal ponto de vista pode ser considerado um vir a ser para o processo de inclusão escolar, isto porque a tarefa de detentores dos conhecimentos pertinentes aos alunos com NEE, e da área atinente ao processo de inclusão escolar, muita vezes, está centralizada somente nos (as) professores (as) da disciplina Educação especial e áreas afins.

Por outro lado, 8% dos discentes de Educação Física e 36% dos discentes de Pedagogia discordaram que a disciplina Educação especial forneceu subsídios para melhor entender as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE. A realidade de insucesso da disciplina Educação especial demonstra certo receio no tocante à formação inicial de professores para o processo de inclusão escolar.

A oitava questão conjecturou se os discentes consideram a necessidade de outras disciplinas que abordem as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em termos gerais, 92% dos discentes de Educação Física e 91% dos discentes de Pedagogia afirmaram que é importante ter outra disciplina que aborde os conhecimentos e peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais como forma de melhor explicar como se constitui o processo de inclusão escolar destes alunos.

Para tanto, urge saber quais são as necessidades e potencialidades destes alunos, sem focar tão somente no fator biológico das deficiências, o que seria um retrocesso para a inclusão destes alunos na prática pedagógica. Destarte, é sensato aliar conhecimentos sobre características e sinais biológicos das deficiências a uma pedagogia do ato de ensinar e de aprender, pois, por meio de tal aliança é possível avistar conhecimentos que podem auxiliar o desenvolvimento dos alunos com NEE a partir de suas competências e potencialidades, respeitando limites, porém tendo-os como ponto de partida e ponto de chegada.

Diante da explicitação destes dados, nota-se que os discentes, futuros professores, entendem que há a necessidade da inserção de novas disciplinas que possam fornecer subsídios para o processo de inclusão dos alunos com NEE na prática pedagógica, trazendo subsídios para melhor incluí-los no âmbito do ensino regular. Com isso, os discentes teriam bagagem teórica e prática e poderiam se considerar preparados para trabalhar com estes alunos.

Por outro lado, fica subentendido um aspecto de busca por uma receita de bolo por parte dos discentes, cuja intenção é saber uma maior quantidade de conhecimentos a serem reproduzidos em suas instâncias escolares de trabalho. Cabe aos cursos analisados na pesquisa conseguir aliar o surgimento de novas disciplinas com as demandas de conteúdos das outras disciplinas, no sentido de que possa haver um casamento de conhecimentos e saberes.

À margem deste processo, 8% dos discentes de Educação Física e 9% dos discentes de Pedagogia afirmaram não ser necessária outra disciplina que aborde as peculiaridades dos alunos com NEE. Cabendo tão somente ter uma formação baseada nas disciplinas Educação especial e Educação física adaptada para o curso de Educação Física, mesmo considerando o curto espaço e tempo desta (s) disciplina (s). Eles parecem não sentir falta de conteúdos ou espaços para discussão nestas disciplinas, julgando-as como suficientes.

Quiçá estas questões sejam ponto de partida para discussões entre as áreas de educação geral e da educação especial, cuja intenção estará, por um lado, entre a inclusão de novas disciplinas incentivadoras do processo de inclusão escolar, inclusive para a inclusão dos alunos com NEE no contexto do ensino regular. Por outro, a simbiose entre as várias disciplinas do curso com a finalidade de angariar forças para difundir os conhecimentos do processo de inclusão escolar, tendo como pressuposto primário a interdisciplinaridade. Contudo, cabe analisar, na articulação, a intenção em prol do processo de inclusão escolar, a fim de sempre reservar um espaço fecundo que garanta a concretude deste processo no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Ademais, por conhecerem a concepção do conceito de inclusão escolar, os discentes estão querendo aprofundar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar. E isto é altamente positivo para tal processo, bem como para a criação de culturas de inclusão no âmbito da educação básica.

No que se refere à nona questão, considerou-se determinante para delinear os rumos a serem trilhados pelo processo de inclusão escolar com vistas a possibilitar o ingresso, acesso e permanência dos alunos com NEE no ensino regular. Tal pergunta procurou averiguar se os discentes se sentem preparados para trabalhar/ensinar um aluno com NEE em um contexto cada vez mais diverso e permeado por diferenças. Dos respondentes, 80% dos discentes de Educação Física e 84% dos discentes de Pedagogia se autorrotularam como incapazes de trabalhar com estes alunos.

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão escolar necessita de professores empenhados em lidar com estes alunos em sua prática pedagógica, sendo que o êxito deste processo é garantir a materialização da inclusão dos alunos com NEE, tal atitude de despreparo é um grande déficit para o processo.

Vários estudos recentes de autores como Vitaliano e Manzini (2010), Bueno (1999), Silva e Krug (2008), Caetano (2009), Cocate *et al* (2008), dentre outros,

também denunciavam esta realidade, de que os futuros professores, bem como os que estão atuando na educação básica, sentem-se despreparados para atuar no processo de inclusão escolar, demonstrando incapacidade de atender as necessidades dos alunos com NEE.

Tal posicionamento se torna um marco paradigmático para o processo de inclusão escolar, isto é, ao mesmo tempo em que é necessário superar os velhos hábitos e crenças que rondam este processo, não permitindo sua propagação e concretização. Este processo precisa se adequar ao novo contexto inclusivo, que prega o total direito da permanência dos alunos com NEE no ensino regular. Segundo Caetano (2009, p. 27), tal realidade pode ser acompanhada no relato a seguir.

os professores regentes diziam se sentir despreparados e desamparados para atuar e realizar a inclusão na prática. A resposta mais comum dada pelos professores era a de que não receberam formação adequada para a realização de um trabalho que contemplasse a inclusão escolar. Também destaco professores regentes e alunos concludentes que tinham como argumento que não concordavam com a “inclusão” da forma como vinha se realizando, ou seja, apenas “jogando” o aluno em sala.

É sabida a importância de que sejam criadas culturas de inclusão no âmbito escolar. A realidade em que se vive hoje demonstra que muitos professores têm receio e/ou medo e, assim, afirmam com veemência que não estão preparados para trabalhar com os alunos com NEE. E, sobretudo, acabam resistindo ao processo de inclusão escolar, não buscando formação para superar as carências.

Na pesquisa realizada por Souza (2009a), na qual foram entrevistados dez discentes do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), constatou-se que a maioria dos discentes se identificou como despreparados para lidar com o processo de inclusão escolar com os alunos com NEE, sendo necessário intensificar a temática de inclusão nos cursos de formação inicial de professores, essencialmente os ligados à modalidade licenciatura.

Vitaliano e Manzini (2010) destacam que os professores devem ir além da reciclagem, que apresenta somente conhecimentos acabados que não condizem com a prática. E por isso são difundidos de forma errônea e equivocada, não conseguindo concretizar uma prática pedagógica coerente com a realidade dos alunos com NEE e com a realidade da própria escola.

Diante de tal situação, é preciso que se almeje formar um professor inclusivo que não se julgue mal preparado para encarar o movimento de inclusão escolar sem ao menos tentar reconhecer que cada aluno tem sua singularidade (IMBERNÓN, 2000; MANTOAN, 2003; MENDES, 2008; SANTOS, 2008;). Portanto, deve ser valorizado o seu tempo de aprendizado e ressaltadas as suas potencialidades, e isso permite uma nova concepção de homem: concreto e diferencial. Neste sentido, faz-se necessário se pensar em outro perfil de professor que possa agregar o processo de inclusão escolar em sua prática pedagógica e, assim, este possa se tornar um professor inclusivo. Este professor é aquele que, conhecedor dos direitos dos alunos com NEE, tentará esboçar uma prática pedagógica que os contemple no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, 20% dos discentes de Educação Física e 16% dos discentes de Pedagogia, julgam-se preparados para lidar com o processo de inclusão escolar. Esta seria umas das posturas ideais para um recém-formado em licenciatura, sentir-se preparado para ensinar os alunos com NEE, já que eles são alunos como os demais e têm o digno direito de serem incluídos na prática pedagógica. Para tanto, cabe ao futuro professor superar suas expectativas e adentrar na infundável busca pelo conhecimento com vistas a melhorar o entendimento da realidade dos alunos com NEE no contexto do ensino regular.

Destarte, a questão da preparação dos discentes para atuar no processo de inclusão escolar é ponto primordial a ser tratado na formação inicial de professores por meio de iniciativas que promovam a autoestima e o otimismo para incluir os alunos com NEE na prática pedagógica. Isto com a finalidade de formar futuros professores que tenham caráter inclusivo e reflexivo e, acima de tudo, sejam mediadores de uma transformação da escola, construindo um ambiente para a inclusão escolar, já que não adianta um professor desejoso por tal processo se o ambiente escolar não possuir recursos materiais, humanos, financeiros e políticos para a concretização e continuação de tal processo.

Vitaliano e Manzini (2010) afirmam que, apesar do pensamento pessimista, que, por sua vez, resulta em um posicionamento contrário ao processo de inclusão escolar, é preciso pensar no vir a ser e no vir a se tornar deste processo.

Sendo assim, concordamos que é possível que os graduandos, futuros professores, tenham valores e crenças contrários ao processo de inclusão. Mas, acreditamos que o curso pode oferecer análises, conhecimentos e

experiências que lhes possibilitem ressignificar tais aspectos de modo a virem a perceber o processo de inclusão dos alunos com NEE com a convicção de que é a melhor forma de educá-los. (p. 92).

Buscando concretizar um processo de inclusão escolar com vistas a satisfazer as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE, a décima questão indagou se é preciso ter diferentes ferramentas didático-pedagógicas para lidar com os alunos com NEE. Considerando que tais ferramentas envolvem uma série de recursos materiais para estes alunos com a finalidade de atender as especificidades que cada quadro contempla como, por exemplo, o uso do braille para os alunos com deficiência visual. Quase a totalidade dos discentes de ambos os cursos, 96% de Educação Física e 100% de Pedagogia, concordaram com a implementação de ferramentas didático-pedagógicas especiais para assegurar a permanência dos alunos com NEE no âmbito de ensino regular.

Sendo assim, em nível de formação inicial de professores, faz-se necessário que os futuros professores tenham contato com os recursos materiais que podem ser úteis para a autonomia dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular. Isso porque pode facilitar a aprendizagem dos mesmos, tendo em vista que estamos na era da inclusão digital e é de suma importância tais alunos serem beneficiados pelos novos recursos tecnológicos.

Em plena era da inclusão digital, tem-se a ascensão das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no âmbito escolar para auxiliar aos alunos com NEE, e os demais alunos, a se apropriar dos conteúdos de uma forma mais interativa e educativa. O que é um novo desafio para o professorado do século XXI, pois, além de lidar com a inclusão dos alunos com NEE nas práticas pedagógicas, concomitantemente ele terá a missão de lidar com as TICs nas suas práticas para facilitar a permanência destes alunos no ambiente escolar inclusivo. Se o processo de inclusão escolar é recente para o contexto escolar, as TICs são ainda mais recentes, denotando assim, cada vez mais, uma formação inicial de professores polivalente e ampliada.

Os estudos de Hummel e Vitaliano (2010) versam sobre a formação de professores para a inserção da informática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE no ensino regular e verificaram as dificuldades dos professores em se apropriar das novas tecnologias para incluir estes alunos. Portanto, a presença das TICs não é o bastante para promover uma melhoria na inclusão escolar dos alunos com NEE,

pois tal inclusão depende de um planejamento que possa ter uma postura de intervenção e construção na inclusão de tais alunos. Para tanto, as autoras supracitadas sugerem,

Sobre os conteúdos teóricos e metodológicos a serem trabalhados no processo de formação, salientamos que os professores devem ser informados sobre as tendências apresentadas pelos *softwares*: se são instrucionistas ou construcionistas, bem como sua aplicabilidade, vantagens e desvantagens. Especialmente para atender as necessidades que sentem no cotidiano da sala de aula, é importante que os professores tenham acesso e saibam utilizar os *softwares* aplicáveis às diversas disciplinas curriculares, como por exemplo, os que permitem a realização de cálculos matemáticos, a produção de textos e de atividades artísticas. Outro conteúdo importante são os conhecimentos dos programas que permitem acessibilidade ao computador, ampliação de letras, adaptação de teclado e mouse e outros, assim como adaptações de *Hardware*, órteses e próteses que podem auxiliar a ampliar a destreza do aluno na utilização do computador. (op. cit, p. 152).

Sobre a presença de recursos materiais e humanos no ambiente escolar, é possível constatar que a escola atual carece da presença de tais recursos, ficando estagnada em um modelo de escola tradicional que passa a se adaptar com práticas pouco efetivas e organizadas. Sem contar que em algumas escolas a presença desses recursos não é assimilada em termos de instrumentalização, o que resulta na não apropriação de posturas de intervenção da prática pedagógica.

Com a intenção de entender a parte prática do processo de inclusão escolar, a décima primeira questão indaga se os discentes consideram que seja preciso haver aulas práticas com os alunos com NEE como forma de ampliar o olhar de que eles possuem sobre estes alunos. Almejando transcender os muros do ensino superior, 100% dos discentes de Educação Física e 88% dos discentes de Pedagogia concordaram com a ideia de que é preciso haver uma experiência prática com estes alunos no intuito de proporcionar uma percepção positiva e otimista em relação a eles.

Sem dúvida, esta percepção é coerente com o processo de inclusão escolar, já que, na realidade, os discentes terão contato com os alunos com NEE, e cabe ter uma visão otimista sobre a experiência gratificante e unívoca que terão com estes alunos. Pode-se pensar que esta experiência prática será garantida pelos estágios obrigatórios, haja vista que os alunos com NEE estarão presentes nas salas de aula, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, acredita-se que a disciplina Educação especial não é a única responsável por esta oportunidade. Faz-se necessário, a todo momento, romper as barreiras atitudinais que são altamente sensíveis

para o processo de inclusão escolar por envolver valores, crenças e hábitos culturalmente internalizados no cotidiano.

É importante destacar a unanimidade dos discentes de Educação Física perante esta questão. Tal ponto de vista é equivalente à própria peculiaridade do curso, que possui uma grande carga horária de disciplinas com um teor eminentemente prático. Isto pressupõe que os futuros professores sejam instrumentalizados com os conhecimentos referentes à cultura corporal e às práticas esportivas para os alunos com NEE com aproximações que tangenciam um processo que alia a prática pedagógica à potencialidade de intervenção por meio das competências destes alunos.

Oliveira e Araújo (2012) afirmam que os discentes são influenciados pelos conhecimentos e saberes dos seus professores-formadores no tocante às pessoas com deficiência e que fica nítido, em suas narrativas, que suas práticas irão se materializar conforme lhes foi ensinado. Embora o discente demonstre autonomia e competência necessária para efetivar o processo de inclusão escolar, cabe aos professores formadores articular a disciplina Educação especial em conformidade com as potencialidades e necessidades dos alunos com NEE.

Uma possibilidade é a disciplina Educação especial, assim como a disciplina Educação física adaptada, possibilitar práticas com os alunos com NEE mediante a vivência dos esportes paraolímpicos, devidamente adequados ao âmbito escolar, modificando regras e possibilitando mudanças para atender as necessidades dos alunos com NEE.

Em contrapartida, 12 % dos discentes de Pedagogia demonstraram receio na vivência com alunos com NEE ao se posicionarem desfavoráveis em ter alguma experiência com estes alunos; experiência que, por sua vez, poderia significar um grande salto para a formação pessoal e profissional. Tal salto se refere à possibilidade de estes futuros professores poderem utilizar as vivências dos alunos com NEE em suas futuras atuações de ensino. Novamente se verifica que há um equívoco: os discentes não se atentam para os estágios e imaginam, ainda, que poderão escolher não trabalhar com as pessoas com NEE.

Tal ponto de vista demonstra uma postura errônea por parte deste grupo de discentes, tendo em vista que durante o estágio supervisionado eles, provavelmente, terão em suas salas de aulas alunos com NEE. Portanto, eles terão que desenvolver aulas práticas para a inclusão destes alunos no âmago da prática pedagógica, mesmo que no

curso de Pedagogia esta disciplina não tenha uma carga horária específica para disciplinas com um teor eminentemente prático. Ressalta-se que a participação em aulas práticas com alunos com NEE pode ser profícua para o crescimento dos futuros professores, pois poderão realizar intervenções pedagógicas para inclusão de tais alunos em suas futuras atuações.

Considerando que os cursos analisados são de licenciatura e, portanto, têm a função de formar futuros professores para atuar na educação básica, a décima segunda questão ensejou identificar se os discentes, quando chegarem ao estágio supervisionado<sup>15</sup> de formação de professores, acreditam que terão alguma convivência enquanto prática pedagógica com os alunos com NEE. Sobre esta questão, 96% dos discentes de Educação Física e 88% dos discentes de Pedagogia consentiram sobre a possibilidade concreta de trabalhar com os alunos com NEE durante o estágio supervisionado.

No PPC de ambos os cursos está prevista a realização do estágio supervisionado como forma de relacionar teoria e práticas pedagógicas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Os PPCs de ambos os cursos descrevem o estágio supervisionado como um importante meio para compreender a gestão educacional, “na medida em que prevê ações integradas de gestão e docência quer nos espaços formais como não formais, tanto na dimensão da educação infantil como na dimensão dos anos iniciais do ensino fundamental” (p. 65).

Sem dúvida, o estágio supervisionado pode ser um mediador para uma práxis de inclusão escolar com vistas a aliar os conhecimentos referentes à disciplina Educação especial com os adquiridos durante o estágio supervisionado. Em outras palavras, a teoria anteriormente trabalhada na disciplina Educação especial será contemplada na prática pedagógica por meio do estágio supervisionado, o que possibilita um movimento de reflexão e criticidade para retornar à teoria, modificando-a.

---

<sup>15</sup> Como previsto na legislação na Resolução CNE/CP Nº 2, de 18 de fevereiro de 2002, o estágio supervisionado deve ter no mínimo 400 horas. No curso de Pedagogia o estágio é de 576 horas, distribuídas ao longo da segunda metade de desenvolvimento do curso, sendo 288 horas destinadas para a educação infantil e 288 horas para os anos iniciais do ensino fundamental. Já no curso de Educação Física tem 480 horas, também distribuídas ao longo da segunda metade de desenvolvimento do curso, sendo 180 horas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, 150 horas para os anos finais do ensino fundamental e 150 horas para o ensino médio.

Não obstante a importância da prática da inclusão escolar no âmbito do ensino regular, 4% dos discentes de Educação Física e 12% dos discentes de Pedagogia acreditam que no estágio supervisionado não terão vivência com os alunos com NEE. Tal ponto de vista pode ser um modo de defesa para encobrir o medo e a incerteza de trabalhar com os alunos com NEE em suas futuras atuações de ensino. E se poderia, aqui, discutir desde a falta de informação e/ou de interesse em relação às políticas de educação até os medos e preconceitos subjacentes a esta afirmação. Contudo, o que deve ficar claro é a lacuna deixada pela disciplina em relação à questão de direitos das pessoas com NEE, conquistados a duras penas e longos anos.

Considerando que no estágio supervisionado os discentes poderão trabalhar em lugares não formais, e partindo do pressuposto de que nestes lugares também pode haver pessoas com NEE que, afinal, são, antes de tudo cidadãos livres, é um equívoco pensar que não encontrarão pessoas com NEE em seus estágios supervisionados.

Segundo o Parecer CNE-CP nº 28/2001, a prática é concebida como componente curricular de modo que possa ser indissociável da teoria, tornando-se uma relação que almeja a prática no âmbito do trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura. Isto porque tal modalidade de ensino está intrinsecamente relacionada com a formação de professores que atuarão na educação básica, e, como tal, deverão ser sujeitos capacitados para atender ao alunado em uma perspectiva humanística e ampliada, já que esta deve ser a premissa para assimilação dos valores morais, éticos, políticos e sociais por parte de todos.

Isto posto, o estágio supervisionado está em constante mediação com a prática como componente curricular dos cursos, o que torna indispensável a construção de uma atuação crítica e consciente diante do processo de inclusão escolar. A intenção é ampliar o olhar dos futuros professores, pautando suas práticas pedagógicas a fim de incluir todos os alunos mediante as diferenças e necessidades de cada um. Conforme Ribeiro (2012), o atual contexto de formação inicial de professores carece de estudos que realmente investiguem as limitações, mediações e potencialidades da relação entre a área de educação especial e o processo de inclusão escolar.

É preciso pensar criticamente na forma tradicional e reprodutiva de como são concebidos os conhecimentos teóricos e as práticas escolares que torna o momento do estágio supervisionado apenas como mediador da prática durante o curso, o que pode ser equivocado e errôneo para uma formação inicial ampliada e crítica. Tal pensamento

pode causar sentimentos de frustração, decepção, ansiedade e insegurança no ingresso dos estagiários nas escolas (MIRANDA, 2008).

Por isso a preocupação em se pensar em realizar a disciplina Educação especial como intervenção no processo de formação inicial de professores, o que pressupõe uma valorização desta disciplina. Em outras palavras, não efetuar a intervenção do estágio supervisionado nos passos iniciais, e muito menos nos passos finais do processo de formação de professores. Portanto, por um lado, a disciplina não deve ser apresentada tão cedo que possa significar uma assimilação precoce e pouco produtiva para relacionar com os conhecimentos das outras disciplinas. Por outro lado, não tão tarde que possa significar uma babel de discursos e práticas inclusivas durante o estágio supervisionado, sem condições de articulação com princípios distantes.

A décima terceira questão indagou se os discentes concordavam com a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. O montante de 92% dos discentes de Educação Física e de 94% dos discentes de Pedagogia concordou com a inclusão escolar dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular. Esta concepção de aceitação da inclusão dos alunos com NEE é positiva e otimista para o processo de inclusão escolar, isso porque os discentes, ao conceber a inclusão destes alunos, estão sendo protagonistas para dissipar e incentivar esse processo dentro e fora dos muros educacionais.

Mesmo com um número significativo de discentes concordando com a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, um pequeno grupo, 8% dos discentes de Educação Física e 6% dos discentes de Pedagogia, posicionou-se em contrário à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Dois caminhos podem ser seguidos na análise desta discordância: um versa sobre a concepção destes discentes de que o ensino regular não é o melhor local para educar estes alunos, deixando-os a mercê da escola especial com a suposta ideia que eles serão mais bem atendidos na escola especial; o outro caminho seria pensar que há despreparo por parte deste grupo de discentes para educar os alunos com NEE no ensino regular. Portanto, os dois caminhos confluem para uma única ponte: o desafio dos futuros professores de Educação Física e de Pedagogia em receber os alunos com NEE em suas práticas pedagógicas com a finalidade de fortalecer o processo de inclusão escolar de modo que este possa continuar progredindo e rompendo barreiras atitudinais, culturais e educacionais.

Como forma de constatar a importância da disciplina Educação especial no processo de formação em prol do processo de inclusão escolar, na décima quarta questão os discentes foram interpelados sobre se esta disciplina deve ser obrigatória ou optativa. Dos discentes, 100% de Educação Física e 97% de Pedagogia concordaram com a ideia de que esta disciplina deve ser obrigatória.

Tal postura é importante para o futuro da disciplina, bem como para o processo de inclusão escolar, já que os discentes concordam com a ideia de que a presença desta disciplina na graduação tem sido relevante para uma formação pautada em valores inclusivos e, sobretudo, deve continuar a ter relevância na grade curricular para ambos os cursos.

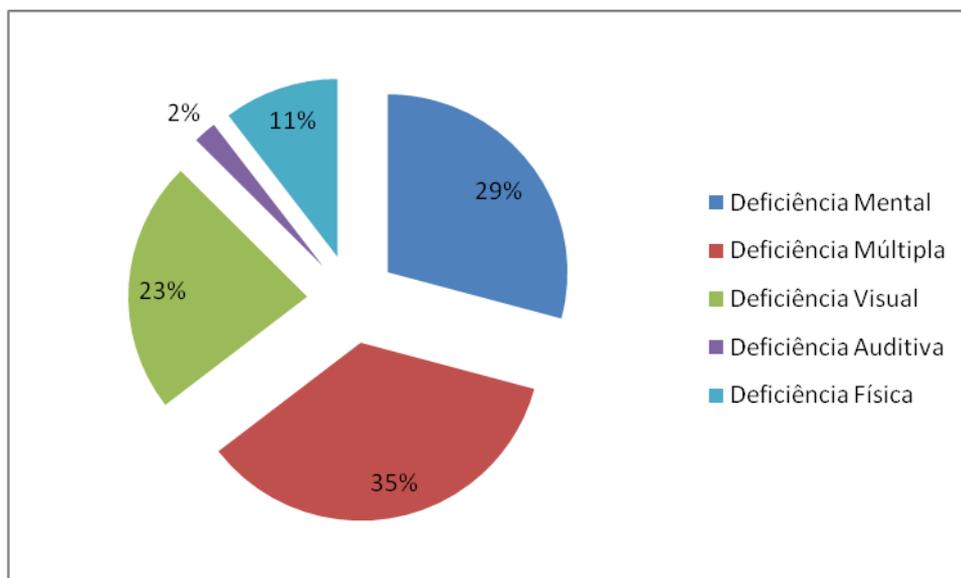
No entanto, 3 % dos discentes de Pedagogia demonstraram que a melhor opção é que a disciplina Educação especial seja optativa, de modo que somente quem tiver interesse em trabalhar com os alunos com NEE a cursará, demarcando, novamente, uma visão simplista e equivocada de encarar o processo de inclusão escolar. Novamente aparece a ideia de que haverá opção de escolha em relação à clientela. Desta forma, urge concretizar uma reflexão: será que na vida ou na escola os discentes não terão nenhuma vivência com um aluno com NEE? Tal reflexão não permite amplas e longas respostas, e sim um teor de otimismo que ajudaria nos caminhos a serem percorridos pelo processo de inclusão escolar.

Há que se destacar que o fato de a disciplina Educação especial ser obrigatória em ambos os cursos é um fator altamente benéfico para sua consolidação e seu desenvolvimento perante as outras disciplinas dos cursos. Isto por ela ser mediadora do processo de inclusão escolar, bem como ser uma válvula propulsora para induzir as outras disciplinas a tratar temas transversais sobre a inclusão escolar. Ressalta-se ainda que a disciplina é obrigatória nos cursos de Educação Física e Pedagogia na UFGD e que isto não é uma realidade da maioria das UFs no Brasil.

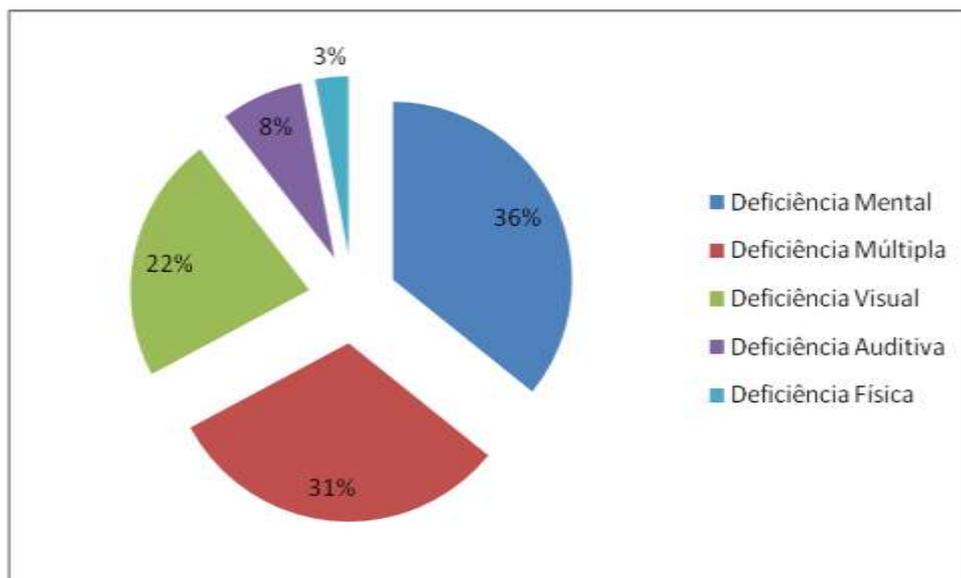
Outra alternativa para intensificar a discussão e a reflexão do processo de inclusão escolar em ambos os cursos seria promover disciplinas optativas que versassem sobre este processo, abordando temáticas que poderiam ser dialogadas com as outras disciplinas do curso. Porém, a articulação de disciplinas optativas em ambos os cursos tem o ponto negativo de que elas poderão assumir o espaço destinado à disciplina Educação especial, tornando-a optativa também. Além de que este pode ser um meio

paliativo de resolver a problemática do processo de inclusão escolar, tendo em vista que nem todos os alunos terão o desejo de cursar tal disciplina se ela for optativa.

Com a intenção de averiguar quais necessidades educacionais especiais parecem trazer mais desafios aos discentes, levando-se em consideração os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino e aprendizado, na décima quinta questão foram elencadas algumas das mais comuns para entender qual o ponto de vista dos discentes sobre as deficiências física, mental, auditiva, visual e múltipla, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e sobre as altas habilidades. Seguem, nas figuras 3 e 4, os percentuais dos quadros mais desafiadores dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, respectivamente.



**Figura 3-** Deficiências mais desafiadoras para os discentes do curso de Educação Física



**Figura 4-** Deficiências mais desafiadoras para os discentes do curso de Pedagogia

Como é possível verificar, os discentes são mais temerosos, primeiramente, em relação às deficiências mental (29% dos discentes de Educação Física e 36% dos discentes de Pedagogia) e múltipla (35% dos discentes de Educação Física e 31% dos discentes de Pedagogia). Por serem consideradas como mais severas, os alunos com estas deficiências são os que exigem maior atenção e conhecimento do professorado, que devem ter a capacidade de atender às necessidades e as potencialidades dos alunos que têm estas deficiências – isto se pautando em uma formação que considere estes alunos como potenciais para serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo a escola o espaço destinado ao saber, ao que é cognitivo, inteligente e, principalmente, pautado no sucesso acadêmico, o termo saber se mostra coerente com as futuras dificuldades. Com isso, a intenção não é admitir um processo de inclusão escolar realizado de qualquer modo, em que todos os alunos com deficiências sejam incluídos no ensino regular sem assistência e apoio pedagógico, tornando-se um empecilho para a permanência dos mesmos bem como um motivo para decretar o fracasso escolar.

Nesse sentido, deve-se pensar em um modelo colaborativo, como o postulado por Mendes (2008), como forma de superar as limitações impostas para o trabalho com esses dois tipos e com as demais deficiências, no qual a união entre o professor generalista e o especializado possa contribuir para a concretização de um processo de inclusão com a diversidade que permeia a escola.

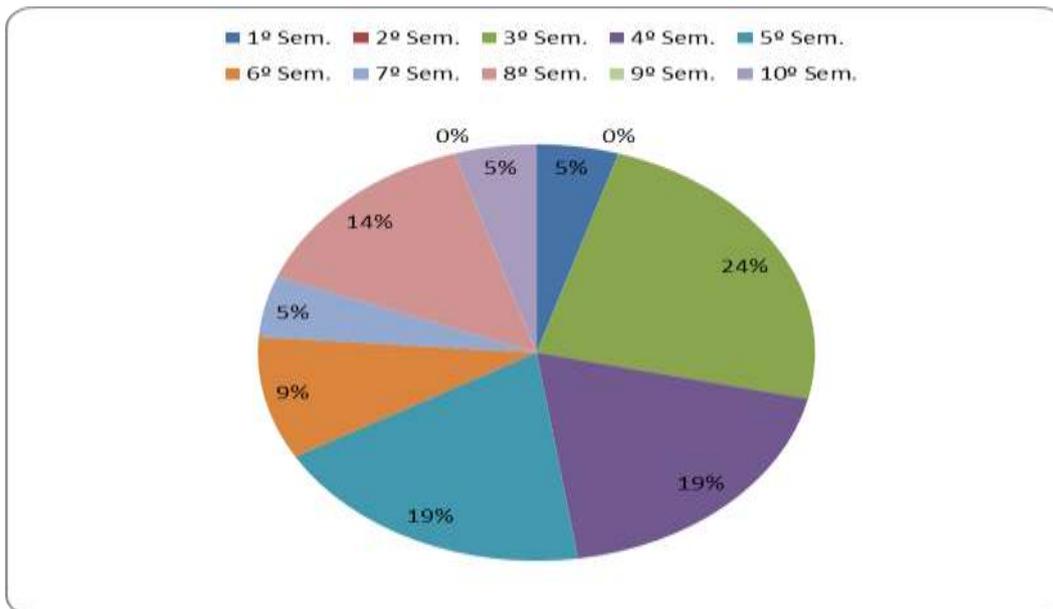
Um total de 23% dos discentes de Educação Física e 22% dos discentes de Pedagogia se sente desafiado a trabalhar com os alunos com deficiência visual. Talvez, um atenuante deste desafio seja o fato de muitos destes alunos não terem conhecimento do braille. Neste caso, cabe ter um professor especializado que possa decodificar para a língua portuguesa o que for produzido pelos alunos com deficiência visual.

Nesta mesma linha de pensamento, uma pequena parcela dos discentes, 2% dos de Educação Física e 8% de Pedagogia, analisa que a deficiência auditiva seria desafiadora. Importante destacar que em ambos os cursos há a presença da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma importante mediadora no processo de inclusão escolar, particularmente para os alunos com deficiência auditiva. A presença desta disciplina é uma forma de capacitar os futuros professores para que tenham uma noção desta linguagem e, posteriormente, continuem seus estudos para aprimorar a apreensão e a assimilação da mesma.

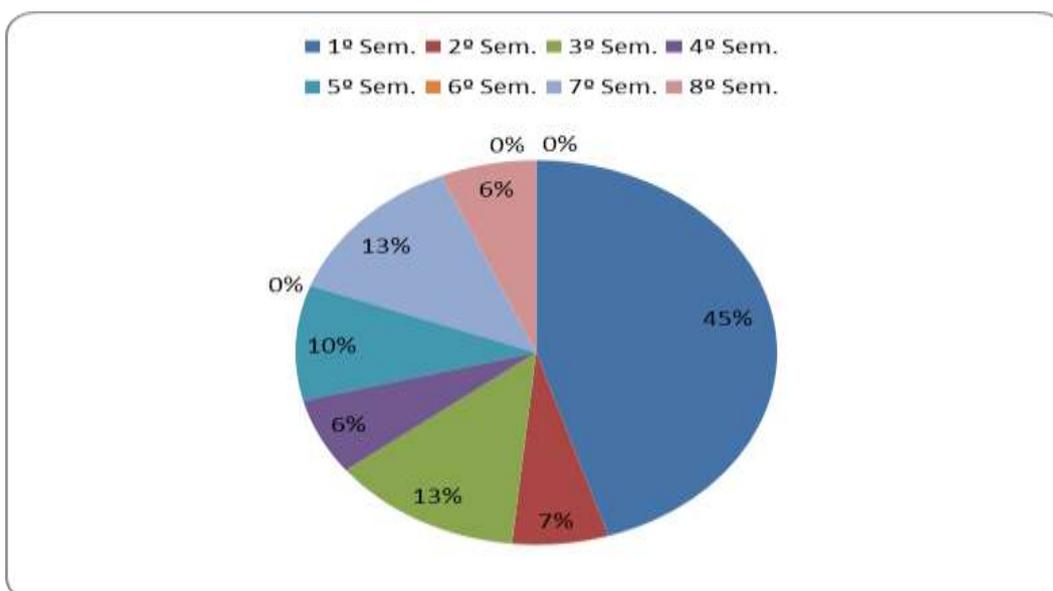
A última deficiência analisada foi a física, na qual 11% dos discentes de Educação Física e 3% de Pedagogia disseram se sentir desafiados em trabalhar com alunos que possuem este tipo de deficiência. Há que se destacar que, muitas vezes, a dificuldade em incluir estes alunos está ligada às barreiras de infraestrutura do espaço no qual estes alunos estão incluídos. Muitos lugares possuem uma estrutura sucateada e inacessível, que não permite o livre acesso deste alunado a todas as dependências do espaço formativo, o que é uma limitação para o aprendizado destes alunos.

Procurando ampliar a análise da disciplina Educação especial no contexto da grade curricular com vistas a fortalecer o processo de inclusão escolar, a décima sexta questão almejou compreender como esta disciplina está articulada na grade curricular dos cursos de graduação estudados com o intuito de favorecer o processo de inclusão escolar, tornando-o mais efetivo e profícuo para a realidade da escola.

Nas figuras 5 e 6 é possível visualizar a opção dos discentes de Educação Física e de Pedagogia, respectivamente, no que tange a qual período/semestre julgam ideal para que seja ministrada a disciplina Educação especial.



**Figura 5-** Período escolhido para a disciplina de Educação Especial no curso de Educação Física



**Figura 6-** Período escolhido para a disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia

Mediante a análise dos dados desta questão, foi possível constatar que os discentes concordam que a disciplina Educação especial deve ser articulada nos passos iniciais da formação, o que, por sua vez, poderia render bons frutos para o fecundo processo de inclusão. Isto pode estar relacionado à ideia de que, ela sendo ministrada no início do processo de formação, isto poderá melhorar a interdisciplinaridade da

disciplina com as demais do curso, de modo que os discentes possam instigar e provocar os docentes das outras disciplinas a trabalhar com temáticas transversais que tenham como pano de fundo a inclusão escolar. O discente poderia, com este repertório, já no início do curso, construir uma visão otimista criticando os conhecimentos das demais disciplinas.

Outro fator positivo em decorrência de tal articulação são os benefícios que isto pode trazer para o estágio supervisionado, momento no qual os discentes aprenderiam lidar e propor estratégias para os alunos com NEE, caso tenham em suas aulas estes alunos. Por outro lado, no tocante à distribuição da disciplina Educação especial, é possível identificar que uma pequena parcela aponta a ideia de oferecê-la na etapa final do processo de formação. Esta articulação poderia levar em conta o amadurecimento dos discentes visando possibilitar uma melhor apreensão dos conhecimentos ligados à inclusão. Acredita-se, no entanto, que a melhor escolha seria a articulação da disciplina nos passos iniciais da formação, já que os benefícios para uma formação no processo de inclusão são mais profícuos e vantajosos com tal articulação, pois, como já foi dito, permitiria a articulação com os demais conteúdos apreendidos e com mais possibilidades de construção de espaços de discussão sobre inclusão, diferença, diversidade e direitos durante toda a formação.

A décima sétima questão apontou os recursos que os discentes utilizariam para incluir os alunos com NEE em suas aulas. Por meio da análise dos dados coletados foi possível constatar que os pesquisados sabem listar vários recursos didático-pedagógicos para incluir esses alunos. Desta forma, os discentes almejam aplicar estes recursos nas limitações que a deficiência possa trazer, em detrimento de almejem aplicá-las nas potencialidades destes alunos como forma de possibilitar um avanço no processo de aprendizagem. Dentre os recursos para auxiliar na inclusão dos alunos com NEE tem-se: braille, bolas confeccionadas, bolas com chocalhos para deficiência visual, professores qualificados, professores especializados, recursos tecnológicos, dentre outros.

### 3.2. Análise da disciplina Educação especial na FAED/UFGD

Parte-se aqui do pressuposto de que a disciplina Educação especial é somente parte de um contexto geral na área de educação especial. Neste sentido, faz-se necessário estudar como se materializam as articulações desta disciplina com as demais por meio da análise das matrizes curriculares do complexo curricular dos cursos de Educação Física e Pedagogia.

Considerando que o currículo é um processo, bem como uma construção coletiva intimamente ligada às experiências do professorado no trato da prática enquanto intervenção e movimento em construção (SACRISTÁN, 2000), faz-se necessário estudar a matriz curricular na FAED/UFGD como forma de reconhecer como se processa sua articulação com as demais disciplinas. Para o citado autor, o currículo é uma práxis que se reflete na prática, pois, além de planejado, ele também é avaliado coletivamente pelos pares envolvidos no processo.

Adentrando nos estudos da disciplina Educação especial da FAED/UFGD, unidade onde são alocados os cursos de Educação Física e de Pedagogia, é preciso estudar como ela se configura, pedagogicamente falando, no âmbito do trabalho materializado pelo PPC enquanto planejamento e pela matriz curricular. Tal planejamento internaliza valores, crenças e hábitos sistematizados e não sistematizados pelos sujeitos que agregam seus valores neste capital intelectual (BOURDIEU, 1983).

De acordo com o PPC dos cursos de Educação Física e Pedagogia da instituição em questão, a ementa da disciplina Educação especial contempla os seguintes conteúdos temáticos:

Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e bilingüismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (PPCs, p. 31; 39).

A disciplina Educação especial tem a missão de contextualizar os conhecimentos gerais sobre o processo de inclusão escolar demonstrando as peculiaridades da política de educação especial de inclusão, população-alvo, posturas que levem à valorização e à aceitação da diferença no âmbito da prática pedagógica. Prezando pelo conhecimento

das adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar e, por fim, uma formação de professores que instigue a realidade de uma educação inclusiva.

A referência da disciplina Educação especial é possibilitar entendimento, ressaltando a condição de tratar a formação inicial de professores, sobre as potencialidades dos alunos com NEE por meio de aspectos humanos que resultem em melhoria da autoestima e das competências que possibilitem enxergar tais potencialidades.

Neste sentido, uma educação inclusiva assume o papel de promover o acesso dos alunos com NEE ao ensino regular por meio de uma educação baseada em competências, de modo que estes alunos possam ter permanência e sucesso de acordo com o seu processo de ensino e aprendizagem. Não obstante este acesso, o ensino regular pautado em uma educação inclusiva também permite a ida dos alunos com NEE para os espaços de ensino especial como forma de contornar as carências.

É pertinente demonstrar que os conceitos de inclusão e de educação especial possuem contextualizações diferenciadas, ainda que um complemente o outro no processo de inclusão escolar. Santos (1999) demonstra que os conceitos de desigualdades e de exclusão se apresentam justapostos, porém, com ressalvas para os mecanismos hierárquicos de exclusão. Não obstante os discursos velados de inclusão, a exclusão insiste em se tornar mais resistente ao discurso e a se materializar na prática, não possibilitando a ascensão de muitos grupos que seriam contemplados pela inclusão. Justamente o conceito de inclusão é contraposto ao conceito de exclusão, característica do sistema capitalista, que comumente impõe um modo de ser e um *habitus* de viver que não são equivalentes aos valores simbólicos (BOURDIEU, 1983) da realidade dos alunos com NEE.

O lugar da disciplina Educação especial no currículo deverá ser repensado no intuito de melhorar a simbiose dos professores, bem como as práticas inclusivas. Portanto, almeja-se promover que a teoria seja concretizada pela prática, e esta por sua vez, dialeticamente possa ressignificar a melhoria da teoria pela materialização de mudanças, reformas e revoluções no que tange a conceber a prática pedagógica com cunho crítico e consciente.

A disciplina Educação especial, nos currículos de ambos os cursos, possui a carga horária de 72 horas e está prevista para ser cursada no terceiro semestre. Em ambos os cursos, o terceiro semestre é visto como o momento ideal por possibilitar a

flexibilização no trabalho coletivo e pedagógico de uma futura modificação e, diante deste aspecto, pode-se pensar em mudanças em prol do processo de inclusão escolar no âmbito do ensino superior. Acredita-se que tal estratégia de tempo deve transpor o cunho ideológico com a finalidade de não ficar somente na teoria e na elaboração do PCC. E, portanto, possa concretizar as mudanças plausíveis no ano seguinte, por meio da própria prática e dos relatos dos professores, através de reuniões em grupo.

A disciplina Educação especial é obrigatória na UFGD. Isto, infelizmente, não é realidade em todo o Brasil, visto que não há uma legislação que exija a presença desta disciplina nos currículos.

Diante do exposto, supõe-se que os professores das outras áreas afins não dominem os conteúdos e os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar, particularmente, o ensino de alunos com NEE e da área de educação especial. O que fazer para diminuir tal carência na docência? Múltiplas alternativas podem ser esboçadas para lidar com esta carência e limitação de conhecimento. E este estudo propõe sugestões que possam ser adequadamente estudadas para evitar confusões de discursos e de práticas inclusivas no processo de inclusão escolar.

Um dos caminhos a serem trilhados, com vistas à diminuição da carência na docência perante o processo de inclusão escolar, seria realizar um trabalho colaborativo do qual o fazer pedagógico possa se tornar uma intervenção coletiva. Para tanto, urge a realização de projetos de pesquisa e extensão que possam envolver o corpo de docentes e de discentes. Assim, a formação inicial de professores construirá um processo de ensino e aprendizagem que possa auxiliar a troca mútua de conhecimentos. O intuito é possibilitar entendimento da realidade dos alunos com NEE por meio de um trabalho que valorize as competências em detrimento da valorização das limitações que são sensíveis a cada deficiência.

A partir do momento que ambos os cursos concebem a disciplina nos passos iniciais da formação inicial de professores, pode-se ter a presença de dois aspectos: o primeiro é que esta disciplina seja concebida como somente teórica, sem almejar a concretização de seus fundamentos e ensinamentos na prática; o segundo aspecto é a omissão desta disciplina para fundamentar posturas inclusivas no estágio supervisionado, tendo em vista que, se ministrada no primeiro semestre os discentes poderão não construir, de forma autônoma, um pensamento de articulação de tais posturas com as outras disciplinas, inclusive com o estágio supervisionado.

Nesse sentido, propõe-se que a disciplina seja oferecida de forma interdisciplinar com temas transversais, com a finalidade de favorecer um vir a ser colaborativo entre os vários docentes de ambos os cursos. Os temas transversais seriam o nível elementar para o processo que, associado às tensões e conduções positivas e negativas no caminho do ensino, se materializariam no amadurecimento de um trabalho colaborativo do professorado em construir um projeto de curso que seja interdisciplinar. Interdisciplinar em ser processo de inclusão: reflexivo, crítico, articulado, inacabado e sempre significando um pensar a própria realidade.

A interdisciplinaridade é uma proposta crítica e coletiva de encarar o processo de formação inicial de professores, superando a fragmentação de conhecimentos e atribuições dos docentes, comumente praticados nos cursos de graduação. Portanto, é condição peculiar que a formação inicial de professores forme futuros professores que possam pensar coletivamente a sua prática pedagógica em suas futuras atuações de ensino, de modo a conceber um processo de ensino e aprendizagem que seja coerente com as necessidades e demandas de todos os alunos, inclusive os alunos com NEE.

Na pesquisa de Vitaliano e Manzini (2010) há um ponto de partida neste sentido, quando os participantes anunciaram a necessidade de articulação entre as áreas de educação e de educação especial. Os autores apontam que as disciplinas pertencentes às estas duas áreas podem trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia, a ideia seria tratar os conhecimentos ligados à inclusão escolar como temas transversais nas outras disciplinas do curso.

Por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e Pedagogia, outra disciplina que tem sua parcela de contribuição direta no processo de inclusão escolar é a de Libras. Sendo legalmente regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, esta disciplina permite a ampliação da formação de professores a partir do momento que possibilita o aprendizado de outra linguagem enquanto mecanismo de comunicação entre os sujeitos – os surdos e os não surdos. Neste sentido, o processo de inclusão escolar pressupõe que o sujeito esteja disposto ao aprendizado, pois na sociedade ele conviverá com pessoas com deficiência e, assim, deverá aprender os mecanismos de comunicação do outro que pertence ao seu próprio meio social.

Além das disciplinas Educação especial e Libras, pertencentes às matrizes curriculares dos cursos estudados, outras disciplinas também podem ser listadas como

potenciais para auxiliar a disciplina Educação especial no processo de inclusão escolar. São elas: Tópicos em cultura e diversidade etnoracial, Didática, Educação física adaptada (para o curso de Educação Física), Estágio supervisionado, Currículo da educação infantil I e II, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Educação física escolar I e II, dentre outras.

Com uma gama de disciplinas articuladas com os objetivos propostos pela disciplina Educação especial é possível pensar em um processo de ensino que se pautar por uma aprendizagem coerente com o processo de inclusão escolar. Sobretudo para o melhor entendimento das especificidades dos alunos com NEE e a consistente permanência destes alunos no processo de aprendizagem.

Anteriormente a realização no terceiro semestre, como nos cursos estudados as disciplinas estavam no 4º e 5º semestres dos cursos, pode-se pensar que isso favoreceria a articulação com outras disciplinas. Contudo, como forma de favorecer esta articulação, a disciplina Educação especial poderia ser oferecida no terceiro semestre, o que não seria precoce demais, já que o discente teria passado por algumas disciplinas teóricas e básicas de ambos os cursos. Além disso, ainda se tem os demais semestres e, principalmente, os estágios supervisionados, nos quais os discentes poderiam ter tempo para discutir, com os demais professores, além dos professores supervisores, os conteúdos e as práticas observadas e vivenciadas no campo.

Uma formação inicial de professores com esta perspectiva será um grande incentivo para os discentes, que poderiam ter como modelo seus preceptores ligados ao estágio supervisionado, tanto o professor da disciplina de estágio como também os professores que os supervisionam no estágio na escola. Dessa forma, os formadores também podem continuar os seus estudos na perspectiva da inclusão escolar por meio de uma formação continuada. Tendo em vista que o vir a ser do processo de inclusão escolar é aumentar o acesso dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular e, assim, a permanência destes alunos está diretamente relacionada ao sucesso desse processo.

Isto posto, a formação inicial de professores torna uma constante busca pelo conhecimento e uma constante construção do saber por meio da prática pedagógica. Neste sentido, “não uma formação aligeirada, lacunar, mas uma formação que permita aos futuros professores assumirem sua tarefa, bastante completa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva” (MELO, 2008, p. 87).

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva<sup>16</sup> significativa para o discente se identificar com a atuação, já que o estágio “é o momento em que o estagiário verá um *flash* de sua possível atuação no futuro. Ainda como aprendiz ele pode espelhar-se na prática do outro e dá chances ao outro de também se ver, ainda, aprendendo. Permite-lhe vivenciar a ética da profissão e enriquecer seu relacionamento humano” (op. cit, p. 125).

Por meio da análise dos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia<sup>17</sup>, nota-se que o estágio supervisionado nestes cursos se apresenta em vários níveis de ensino, isto é, desde a educação infantil até o ensino médio. Este modelo oportuniza, aos discentes, o acesso aos conhecimentos nos diferentes níveis de ensino no que se refere à peculiaridade do processo de ensino e aprendizagem de cada estágio de desenvolvimento do alunado. Neste modelo os discentes podem internalizar um aprendizado para suas futuras atuações de modo polivalente e consciente, pois conhecerá o processo de aquisição do conhecimento de forma singular ao nível de ensino bem como ao nível potencial do alunado.

Articulando tal amplitude do estágio supervisionado de ambos os cursos, ao abordar as várias instâncias de ensino no processo de ensino e aprendizagem, com o processo de inclusão escolar, é possível conjecturar que ele renderá bons frutos para a melhor percepção dos discentes perante as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE. Há que se destacar que os discentes poderão ter uma visão ampliada de como são efetivadas as práticas inclusivas.

Esta postura interventora pode significar um momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos na disciplina Educação especial, bem com das outras disciplinas do curso, ressaltando o compromisso dos cursos em possibilitar a aproximação, mediação e colaboração entre estas duas áreas do conhecimento que, por si só, não conseguem proporcionar uma educação para todos, e muito menos ampliar os olhos para além do prisma do igual, conforme, tradicional e exclusivo.

---

<sup>16</sup> Conforme Lima (2008, p. 108), os professores formadores, os professores em serviço e os futuros professores estão habituados, sob uma crença de igualdade, ordem e progresso, por um modo de pensar fragmentado, mecanicista, causal, linear e descontextualizado, acentuando e permanecendo o distanciamento da práxis inclusiva.

<sup>17</sup> Conforme os PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o estágio supervisionado consiste em um período de dois anos, sendo que no curso de Educação Física ele contempla a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, ao passo que no curso de Pedagogia contempla a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Acima de tudo, além dos cursos de Educação Física e de Pedagogia estruturarem seus PPCs com aproximações com o processo de inclusão escolar e com a realidade dos discentes do ensino superior, faz-se necessário que o PPCs destes cursos tenham correspondência com o projeto político pedagógico da escola em que os discentes atuarão como professores, de modo que tal relação possa significar atender aos objetivos de ambas as instituições formadoras.

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (CNE-CP, Parecer nº 27/2001).

No contexto do estágio supervisionado como mediador das relações entre a instituição formadora e a instituição a ser realizada a intervenção pedagógica, há que se destacar, conforme Melo (2008), Miranda (2008) e Silva (2008), cada *locus* de estudo no tocante à área do conhecimento de cada sujeito-investigador, procedimentos metodológicos aplicados e ambiente de intervenção do estágio supervisionado, que pensar o estágio supervisionado como uma plena indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, a teoria não pode coexistir sem a presença da prática, pois uma visão crítica e consciente de um vir a ser reflexivo e transformador pautado em uma união colaborativa será profícuo para estabelecer uma formação inicial de professores com um espírito de constante mudança e transformação da própria prática pedagógica.

Desta forma, o estágio supervisionado deve ser estruturado com o intuito de transcender o âmbito do ensino e concretizar uma constante reflexão-ação sobre a prática com a finalidade de repensar a teoria que a precede. Em outras palavras, a estruturar o ensino atrelado à pesquisa como forma de ampliar a atuação neste estágio para a concretização de um momento de regência que possa significar a afirmação dos conhecimentos internalizados durante as disciplinas do curso, em detrimento de encará-lo como um momento somente de observação ou de atividade obrigatória.

Considerando que a construção do PPC é sempre coletiva e envolve os anseios de um vir a ser profissional para o mercado de trabalho, faz-se necessário organizar o PPC de modo a contemplar a formação inicial de professores com vistas a possibilitar um processo de inclusão escolar que constantemente o reorganize de modo coerente com a inclusão dos alunos com NEE.

Conceber o PPC como um planejamento estratégico que se constitua como um trabalho pedagógico e coletivo materializado pela triagem, acolhimento, constatação, reflexão e a intervenção mais coerente e coesa com as necessidades e/ou potencialidades dos alunos com NEE. Eis que o processo de inclusão escolar deve contemplar a avaliação constante em detrimento de um ensino tradicional que contemple somente como constatação quantitativa, sem considerar as competências que foram construídas pelo alunado.

### **3.2. Sistematização do mapeamento e levantamento das UFs**

Almejando realizar um levantamento das universidades federais (UFs) no tocante à presença da disciplina Educação especial nos cursos de Educação Física e de Pedagogia, este subtópico apresenta o mapeamento destas instituições federais no que se refere aos seguintes elementos: nomenclatura, obrigatoriedade, alocação por semestre e carga horária dessa disciplina (Apêndice 2).

Tal levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2011 por meio do sítio do MEC, no qual foi possível mapear 55 instituições federais das cinco regiões do Brasil. Feita a identificação das instituições em âmbito nacional, o próximo passo foi realizar a busca das matrizes curriculares em cada universidade. A título de análise, este estudo se baseia somente nas instituições nas quais foi possível encontrar os elementos buscados sobre a disciplina Educação especial.

No levantamento se obteve, como resultado, 39 instituições:

FURG;

UFAL;

UFBA;

UFES;

UFF (somente para Educação Física);

UFFS;

UFG;  
UFGD;  
UFJF (somente para Educação Física);  
UFLA;  
UFMG;  
UFMS;  
UFMT;  
UFOP;  
UFPA;  
UFPB;  
UFPE;  
UFPR;  
UFRB (Somente para Educação Física);  
UFRGS;  
UFRJ;  
UFRN;  
UFRPE;  
UFRR (somente Pedagogia);  
UFRRJ;  
UFS;  
UFSC;  
UFSCar;  
UFSM;  
UFTM (somente para Educação Física);  
UFU;  
UFV;  
UnB;  
UNICAMP (somente para Educação Física);  
UNIFAL (somente para Pedagogia);  
UNIFESP;  
UNIR (somente Educação Física);  
UNIVASP (Somente para Educação Física);  
USP.

Em dezesseis das UF's encontradas não foi possível constatar os elementos estudados nos sítios das instituições em virtude de estar fora do ar ou de na instituição não haver um ou nenhum dos cursos estudados.

No que tange às nomenclaturas abordadas pela disciplina, igual ou covalente, à Educação especial, pode-se listar: Educação física especial; Fundamentos da educação para pessoas com necessidades especiais; Educação física com cuidados especiais; Educação física adaptada; Fundamentos da educação inclusiva; Libras; Fundamentos da educação especial; Educação física: metodologia do ensino das atividades físicas adaptadas; Tópicos avançados em atividade física adaptada; Educação física: ginástica especial; Educação do deficiente mental; Educação de surdos; Educação física para portadores de deficiência; O ensino do Braille e as tecnologias associadas; Psicologia e a educação inclusiva; Educação especial em uma perspectiva inclusiva; Metodologia do ensino na educação de pessoas com necessidades especiais I, II e III; Educação física: metodologia do ensino da educação física especial; O educando com necessidades educacionais especiais; Educação para o deficiente mental; Métodos, técnicas e recursos didáticos para o deficiente mental; Princípios, métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino do PNEE; Programação de ensino para o deficiente mental; Psicologia do excepcional I; Psicologia do excepcional II; Introdução à educação especial; Seminários em tecnologias na educação: educação especial; Seminário educação inclusiva; tecnologias na educação especial; Tópicos especiais em educação especial; Metodologia de ensino e pesquisa em educação física adaptada; Estudos de libras; Educação física: educação e inclusão; Educação física, adaptação e inclusão; Seminário de estudos: Educação física e deficiência mental: eu também quero participar!; Seminários de estudos: a pessoa com deficiência na abordagem histórico-cultural; Introdução à educação especial; Tópicos especiais em educação especial; Tópicos especiais em inclusão social; Educação física e atividade motora 1; Teoria da atividade física adaptada; Teórico-metodológicos da educação especial; Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão; Educação física escolar: portadores de necessidades especiais I e II; Políticas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais; Políticas sociais e educação especial - construção de práticas interssetoriais; Educação especial: abordagens e tendências na área da deficiência intelectual; Educação especial: abordagens e tendências na área da deficiência visual; Educação física e esportes adaptados; Prática pedagógica em educação física adaptada; Estágio

supervisionado em educação especial; Didática especial para portadores de deficiência; Psicologia da educação dos portadores de necessidades especiais; Educação especial e inclusão; Educação especial, docência e processos inclusivos; Educação de surdos; História da educação e cultura de pessoas surdas; Pessoa portadora de necessidades especiais: normalização e integração; Políticas e práticas pedagógicas relacionadas à educação especial; Educação especial: conceitos, concepções e sujeitos; Educação inclusiva: fundamentos e metodologia.

Verificou-se que há uma gama de disciplinas covalentes à de Educação especial, com várias formas de denominar as disciplinas que abordam os princípios e fundamentos do processo de inclusão escolar e a realidade dos alunos com NEE. Há de se destacar que ainda existem instituições que rotulam esta disciplina com o termo portador de necessidades especiais. Desta forma, o próprio nome da disciplina já pressupõe que ela se constituirá de aspectos ligados à segregação escolar e também da integração escolar enquanto processo de exclusão e um vir a ser de outras exclusões.

Diante dos elementos analisados, pode-se destacar que a maioria das UFs oferta a disciplina Educação especial como obrigatória. Tal oferta permite que a disciplina tenha um espaço no currículo e, por sua vez, possa se articular com as outras disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso analisado. Entretanto, somente o espaço no currículo não é suficiente, pois em se tratando da carga horária da disciplina, esta é baixa na maioria das universidades, que possibilitam uma carga igual ou abaixo de 60 horas.

Diante da baixa carga horária, acredita-se que a disciplina Educação especial, na Pedagogia, e a disciplina Educação física adaptada (EFA), na Educação Física, necessitam ir além e não ser apenas uma disciplina isolada no currículo dos cursos. Isto porque somente a presença de uma disciplina comprometida com o processo de inclusão escolar não parece suficiente para a concretização do processo. Diante desta perspectiva, cabe às UFs repensarem sobre a configuração e figuração dos recursos humanos e materiais que estão investindo na disciplina Educação especial, enquanto componente obrigatório e pertencente à área da educação especial e em prol de uma educação inclusiva com a finalidade de formação de futuros professores para serem agentes do processo de inclusão escolar.

Na atualidade a disciplina Educação física adaptada (EFA) tem se tornado uma importante mediadora para o processo de inclusão no universo de Educação Física. Seu

objetivo é o de possibilitar a difusão de fundamentos teórico-práticos dos vários conhecimentos que compõem a área de Educação Física, desde a saúde até a escola. Neste contexto, se na formação inicial e continuada o professor não teve nenhuma disciplina relacionada com a inclusão escolar, como, por exemplo, a Educação física especial ou Educação física adaptada, isto irá acentuar o desmantelamento de práticas inclusivas em suas aulas. Portanto, os futuros professores terão dificuldades em incluir os alunos com NEE no âmago da prática pedagógica, relegando-os a ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Relacionando este filtro para ambientes segregados com a área de Educação Física, tal relação se torna um pouco mais agravante e, por que não, tendenciosa. Isto porque muitas práticas remetem a ressaltar valores que enaltecem a exclusão e a não valorização do outro, das quais muitas delas não são perceptíveis à sensibilidade do professor. Partindo, aqui, do pressuposto de que é cultural repetir certas práticas que excluem os alunos menos hábeis e que não possuem coordenação motora para realizar uma série de movimentos cuja prática de determinada modalidade esportiva exige. Tal realidade é mais empecível quando se aborda as pessoas que possuem alguma deficiência, que exigem uma atenção redobrada do professorado, pois necessita que a prática seja pensada perpassando pela estruturação do planejamento do professor.

O professor, enquanto sujeito de mediação do processo de ensino e aprendizagem, assume o papel de condutor em prol de um processo de ensino que não deve se limitar a somente assimilar o que é posto e reproduzir uma prática desvinculada da realidade do grupo com alunos com NEE. Acima de tudo, para além da figura do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem em simbiose com o processo de inclusão escolar, há que se destacar que é necessário também que haja uma articulação entre o campo da estrutura, e esta pode ser centralizada ou descentralizada. Com o campo particular da estratificação de interesses e valores materiais traduzidos em códigos pré-moldados de manutenção do poder de uma classe sob a outra, isto porque o campo científico resulta em demarcar os limites e as distâncias de um consenso para retroalimentar as desigualdades (BOURDIEU, 1983).

No tocante à oferta da disciplina ser obrigatória ou optativa, este ponto merece uma discussão sobre a intenção de cada universidade na formação dos futuros professores como agentes do processo de inclusão escolar. Ressaltando-se, novamente, que não há qualquer dispositivo legal que a indique como obrigatória.

Acredita-se que seria bom, para o fortalecimento deste processo, que houvesse a oferta de disciplinas complementares nas modalidades obrigatória e optativa mutuamente nos cursos de licenciatura, especialmente de Educação Física e de Pedagogia. Isso porque é essencial que haja uma disciplina obrigatória para ser o suporte de tal processo, bem como uma ou mais disciplinas optativas que podem ser ofertadas para possibilitar uma formação ampliada para o futuro professor.

Parece alarmante as UFs que disponibilizem uma carga horária abaixo de 60 horas e/ou também a oferta como optativa, porque para o processo de inclusão escolar é importante ter uma disciplina obrigatória com a finalidade de permitir subsídios concretos perante as outras disciplinas. Entende-se que, ao ofertar somente uma disciplina optativa, a instituição pode estar abrindo uma lacuna na formação inicial do professor a partir do momento que nem todos os discentes a cursarão. Os que não a cursarem continuarão leigos diante dos conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar, como a política de inclusão, a didática para os alunos com NEE, a flexibilização curricular, a prática pedagógica inclusiva, dentre outros. Sairão incólumes das possíveis reflexões.

Dentre as UFs que possuem maior carga horária pode-se citar a UFG, que exige 90 horas para a disciplina Educação física adaptada; a Universidade de São Paulo (USP), que também exige 90 horas para a disciplina Educação especial - fundamentos, políticas e práticas escolares; a Universidade Federal de Viçosa (UFV), 120 horas para a disciplina Estágio supervisionado em educação especial; e a Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), 120 horas para a disciplina Libras. Exceto a USP, ainda que não se trate efetivamente da disciplina Educação especial ou EFA, as outras podem garantir espaços profícuos de discussões e compreensões. As outras duas universidades que proporcionam mais de 90 horas possuem uma fragilidade no currículo, há somente uma disciplina obrigatória com carga horária elevada, mas com a ausência de outras disciplinas diretas que possam dar suporte à disciplina Educação especial, como, por exemplo, as disciplinas que tratam de currículo, prática pedagógica e estágio supervisionado.

Outra questão a ser analisada se refere às universidades que oferecem uma gama de disciplinas optativas no modelo baseado em créditos, no qual o discente tem a escolha de realizar a disciplina que melhor se adeque aos seus anseios pessoais e profissionais. Entretanto, urge realizar uma reflexão acadêmico-profissional no que se

refere às escolhas dos discentes por meio de sua própria ótica de conceber o mundo e as relações socioculturais. Como já foi constatado nos estudos com os discentes na FAED/UFGD, um pouco mais da metade do grupo conviveu com uma pessoa com deficiência e, talvez, por esta razão eles podem realizar escolhas que não contemplem uma vivência e convivência com os alunos com NEE, especialmente àqueles com deficiências mais severas. Podem imaginar que já possuem experiência suficiente. Diante desta perspectiva de juízo de escolha no que tange às suas convivências em grupo, os discentes podem se distanciar do processo de inclusão escolar e deixar de contemplá-lo em suas práticas pedagógicas em suas futuras atuações de ensino. Fato que se mostra negativo para o progresso de tal processo enquanto catarse de uma sistematização de mudanças de posturas e hábitos do professorado.

Acentua-se a importância de que a disciplina Educação especial seja obrigatória como mediadora do processo de inclusão escolar e, não obstante a carência de carga horária em um diálogo interdisciplinar para o processo de inclusão escolar, que haja a simbiose de múltiplas disciplinas no currículo. Desta forma, pode-se pensar em uma formação de professores que seja autônoma e, ao mesmo tempo, com troca de competências que auxiliarão a manter a indissociável teoria e prática no fazer e no intervir da prática pedagógica.

Há que se destacar que em algumas UFs não foi possível averiguar a carga horária, fato que impossibilitou uma análise para contribuir para o processo de inclusão escolar em contexto mais amplo, bem como para uma formação inicial de professores pautada neste processo.

Dentre as UFs que se baseiam no sistema de créditos, pode-se citar a USP e a Universidade de Brasília (UnB). Levando em consideração o contexto histórico em que as mesmas foram criadas, elas apresentam avanços ao proporcionar uma gama de disciplinas voltadas para a temática. Porém, é preciso pensar o sistema de créditos enquanto um ciclo que possa articular duas ou mais disciplinas atinentes às áreas de educação especial e de educação geral como forma de possibilitar uma formação inicial ampliada e que possa ser um estímulo para avançar na escolha de uma formação continuada dessas áreas. Importante ressaltar que o processo de inclusão escolar é considerado como algo mais complexo e processual do que a simples inserção de uma disciplina, pois enaltece também projetos sociais de cunho político, administrativo, econômico, ideológico, entre outros. Abarca um contexto amplo, que envolve as áreas

de educação especial, currículo, didática, prática de ensino, entre outros. E, também, uma contraposta de posturas conservadoras e arraigadas de se tratar o trabalho pedagógico nas licenciaturas, que não possibilitam avanços na educação para todos e de todos.

Desse modo, entende-se, aqui, como formação continuada, um processo contínuo que possibilite ao professor refletir sobre a sua própria prática pedagógica e que, por meio disso, possa materializar os conhecimentos adquiridos, no caso àqueles ligados à inclusão escolar dos alunos com NEE. Tendo como cerne a realidade da escola em que exerce suas atividades laborais enquanto professor e como protagonista o alunado sob a ótica das necessidades e potencialidades de todos os alunos, essencialmente os alunos com NEE.

É preciso conceber o processo de formação de professores enquanto um mecanismo inacabado e em constante busca por estratégias que possam se adequar às singularidades de aprendizagem do alunado. Almejando conceber uma ponte inclusiva entre os conhecimentos sistematizados (aqueles que são cientificamente formalizados no âmbito da escola) com os conhecimentos não sistematizados (aqueles que são acumulados pelo alunado mediante suas experiências e vivências enquanto sujeito em construção). Espera-se que tal ponte possa ressignificar uma abordagem de ensino e aprendizagem que acolha a disciplina Educação especial como parte de um todo, cujo protagonista no processo de ensino e aprendizagem é o próprio aluno, em detrimento da centralização do saber tão somente na figura do professor precariamente dito como **herói** ou o **talento**<sup>18</sup> de uma educação geral (MENDES et al, 2010).

Em relação à alocação por semestre, dentre as 39 UFs que foram analisadas, constam três situações pertinentes para análise. São elas: a) a primeira se refere às UFs que proporcionam a realização da disciplina Educação especial no início do curso, com carga horária de 30 a 75 horas; b) A segunda se refere às UFs que proporcionam esta disciplina no meio do curso, com carga horária igual ou inferior a 60 horas; e c) A terceira se refere às instituições que promovem esta disciplina no final do curso da formação inicial de professores.

Em relação à primeira situação, diante da carga horária necessária para o processo de aprendizagem para inclusão escolar, nota-se que ela é insuficiente para proporcionar a interdisciplinaridade no complexo curricular de cada curso, haja vista os

---

<sup>18</sup> Grifos nossos.

temas, conteúdos e estratégias previstos nas ementas. Neste sentido, considerando que nos cursos a disciplina Educação especial tem um caráter teórico, tal alocação pode ser apenas um amontoado de discursos e práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior e, sobretudo, uma consequência para as futuras atuações de ensino dos discentes. Esse aligeiramento de reflexões inclusivas podem desvencilhar posturas que não coadunam com o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, não significando mudanças na forma de conceber um ensino pautando em uma educação inclusiva e que seja total no seu acesso e para todos em sua permanência.

Já em relação à segunda situação, pode-se afirmar que ela está em um momento ideal para possibilitar a interdisciplinaridade com as outras disciplinas do curso, bem como uma disciplina a ser explorada pedagogicamente no estágio supervisionado. Contudo, possui baixa carga horária. Portanto, a tendência, para a melhoria dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, se refere à realocação no currículo de modo que ela possa ser cultivada no próprio curso, especificamente, em se tratando daqueles alunos que possuem necessidades mais severas e pouco estudadas. Tal atitude de mudança pode melhorar a postura de resiliência por parte dos discentes diante de situações difíceis de serem tratadas durante a prática pedagógica em aceitar os alunos com NEE.

Por último, no tocante à terceira situação, algumas UFs articulam a disciplina Educação especial no último ano do curso e, por esta razão, principalmente o estágio supervisionado terá suas carências teórico-metodológicas ligadas à área de educação especial. Sem contar que pode ser um divisor de águas em relação ao aproveitamento da disciplina na prática construtiva do final de curso, pois os discentes poderão se sentir mais despreparados e avançar menos do que podiam se esta disciplina fosse alocada em um momento anterior ao estágio supervisionado.

Uma preocupação que deve ser mantida é a de que, cursar a disciplina após ou mesmo concomitantemente aos estágios não trará possibilidades de reflexões sobre direitos, lutas e, principalmente, respeito à diferença e à diversidade. Atenta-se para estas questões é imprescindível para que seja possível avançar nas discussões sobre as políticas educacionais de atendimentos às pessoas com NEE e, mais ainda, em relação ao processo de aprendizagem e às práticas inclusivas.

Corre-se o risco de se manter e até de se cristalizar conceitos equivocados e preconceituosos sobre as possibilidades de inserção e de sucesso destas pessoas na escola.

Também há que se pensar que temas polêmicos e que envolvem diretamente histórias de vida e anos de segregação, violência e exclusão não deveriam ser apresentados no cartão de despedida, no momento em que se espera a beca e no qual tudo é urgente, porém, nem sempre necessário.

No fim do curso esta disciplina ficaria sufocada apenas em sua restrita carga horária, sem chances para o diálogo interdisciplinar que acredita-se ser a saída mais proveitosa.

## 4. CONCLUSÃO

Com a finalidade de desvendar como se elucida o processo de inclusão escolar no âmbito do ensino superior, especificamente, no âmbito da FAED/UFGD, este trabalho almejou focar nos cursos de Educação Física e de Pedagogia sob o pensamento de os mesmos estarem intimamente ligados à prática pedagógica no trato de conceber este processo no âmbito da educação básica. Partindo do pressuposto de que ambos têm a característica de serem licenciatura, este estudo almejou contextualizar a importância da formação inicial de professores para a construção de um professor com caráter inclusivo.

Ao professor inclusivo cabe a tarefa de conhecer as potencialidades dos alunos com NEE, bem como o dever de prezar pela permanência dos mesmos no contexto escolar, pois é por meio de um contexto inclusivo que é possível enxergar a materialização do processo de inclusão escolar.

Aos professores em formação, foco deste estudo, é importante que internalizem posturas que coadunem com o progresso do processo de inclusão escolar, porque tal ressignificação permitirá uma mudança na concepção de homem e de mundo dos discentes ao permitir a ascensão de culturas de inclusão. Assim, é preciso que os discentes sejam protagonistas diante deste processo ao desmitificar a ordem da normalização do alunado. Comumente, tal postura de normalização representa um legado negativo para a história das pessoas com NEE.

Pautando-se nos marcos legais que coadunam com o processo de inclusão escolar, essencialmente, a partir da Declaração de Salamanca, destaca-se que houve um avanço no sentido de possibilitar novas maneiras de conceber a teoria e a prática. Entretanto, não obstante os avanços de tal processo, nota-se que ainda há uma confusão de discursos e de práticas que sejam inclusivas aligeiradas por um marco paradigmático entre o velho e o novo, em que aquele sufoca este ao se buscar a adequação aos novos mecanismos e dispositivos de acesso e permanência do processo de inclusão escolar.

No sentido dos novos mecanismos e dispositivos, destaca-se a disciplina Educação especial como mediadora do processo de inclusão escolar com a finalidade de aproximar as duas grandes áreas: educação especial e educação geral. Ressalta-se que tal aproximação não é uma tarefa fácil e ainda marcada por agruras, pois exige que seja repensado sobre um novo modelo de PPC que contemple as diferenças, assim como a

interdisciplinaridade enquanto processo de trocas de saberes e de competências. Portanto, o processo de inclusão escolar pressupõe uma constante busca pelo ato de incluir e pelo ato de praticar, haja vista os marcos legais que só denunciam avanços no âmbito da teoria, deixando, muitas vezes, o lado da prática em regressão e descaso.

Destaca-se ainda que o valor material e articulador atribuído à adaptação deve transcender seu caráter eminentemente não planejado que, por sua vez, resulta em encarar a prática pedagógica somente com ações e atitudes erroneamente não articuladas com as necessidades do alunado. Muitos preocupam-se em adaptar as ações somente no momento da realização da atividade, sem abarcar as necessidades específicas do alunado em termos de competências que os alunos com NEE podem desenvolver para, potencialmente, avançar na aprendizagem.

Desta forma, a adaptação não planejada deve evoluir para a adaptação crítica-conscientizadora. A postura do professor deve conceber a prática pedagógica mediante um planejamento coletivo, no qual se dever ter o conhecimento das potencialidades a serem exploradas pelos alunos em um contexto inclusivo. Ao conceber as potencialidades, o professor materializa o seu trabalho pedagógico de modo a possibilitar uma confluência para os princípios do processo de inclusão escolar.

Para o contexto do ensino regular, o AEE é um importante mediador da adaptação crítica-conscientizadora a partir do momento que possibilita bases concretas de conhecimento para o professor generalista. Conhecendo o AEE ele melhor compreenderá as necessidades específicas de aprendizado do alunado sem ficar preso somente às limitações e à sua própria incapacidade, que na verdade é um estado primário de autoestima do processo de inclusão escolar.

Com o intuito de fortalecer a inclusão escolar e se adequar este processo utilizando-se o AEE, seria válido o imbricamento da tríade ensino-pesquisa-extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES), de forma que o ensino possa ser subsidiado pela pesquisa. Ao mesmo tempo em que a extensão possa vir a promover um trabalho com a sociedade e não somente sobre ela, sem trazer contribuições que possam mudar e transformar a forma de ser e de viver dos sujeitos.

Com isso, denota-se uma carência severa na formação inicial de professores com vistas a melhor incluir os alunos com NEE. Há uma confusão de discursos e práticas na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas que, por sua vez, podem

resultar em práticas com barreiras para o processo de inclusão escolar nas futuras atuações de ensino desses professores.

Diante a análise do questionário dos discentes, constata-se que eles têm consciência do processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, pois sabem o que significa, como intervêm e quais recursos são suficientes para concretizá-lo. No entanto, temem não ter autoestima suficiente para concretizar este processo na prática por causa do despreparo e de uma formação inicial que seja atinente às necessidades dos alunos com NEE.

Encarando o processo de inclusão escolar como um movimento inacabado e em constante mudança, é coerente que haja um pensamento pessimista por parte dos futuros professores em lidar com os alunos com NEE. Cabe aos cursos de Educação Física e de Pedagogia construir um pensamento contínuo de autoestima baseado em posturas concretas de otimismo e segurança. Esta construção só é possível por meio de um trabalho pedagógico pautado em um coletivo de professores que avistem os discentes como protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, cujos conhecimentos não sistematizados deverão ser incluídos junto aos sistematizados.

A intencionalidade de considerar os conhecimentos abarcados pelos discentes se refere a possibilitar um espaço na construção do PPC enquanto um mecanismo planejado que possa incluir as necessidades e as demandas do grupo. Portanto, acentua-se a importância de uma construção coletiva, reflexiva e planejada do PPC que possa facilitar a concretização de uma práxis educativa pautada na junção entre teoria e prática.

No tocante ao conhecimento das deficiências do alunado, os discentes demonstraram que já convivem com as mesmas, porém não conseguem intervir nas deficiências mais severas, como a deficiência múltipla e a mental. No caso do curso de Educação Física, uma parcela significativa de discentes consentiu que a deficiência física é um empecilho para a prática pedagógica, pois, na maioria dos casos, os discentes não tiveram a oportunidade de estudar com alunos com esta deficiência, abrindo uma lacuna no que se refere a uma formação ampliada e reflexiva.

Embora os discentes tenham consentido no sentido de estar dispostos a adotar medidas teórico-metodológicas no âmbito da prática pedagógica para incluir os alunos com NEE, por outro lado eles se assumiram despreparados para lidar com os alunos com NEE. Tal sentimento de despreparo pode ser analisado como um mecanismo de

defesa, isso porque a partir do momento que adotam tal sentimento, eles irão disseminar os conhecimentos que aprenderam com seus precursores, cuja formação se pode conjecturar que pouco significou no entendimento do processo de inclusão escolar diante dos alunos com NEE.

Em um contexto cada vez mais inclusivo aumentam as responsabilidades do professorado quando se autodeclaram como preparados para lidar com o processo de inclusão escolar. Contudo, os meios e fins adotados pela educação básica para construir uma estrutura fecunda para a ascensão deste processo pouco mudou desde a Declaração de Salamanca. Portanto, o despreparo do professorado não deve ser assumido como pauta principal; a estrutura e a infraestrutura das universidades e das escolas são as responsáveis pela concretização deste processo.

Diante de uma situação de despreparo, os professores da área de educação geral devem assumir um espírito de humildade e resiliência no sentido de possibilitar o auxílio dos professores da área de educação especial por meio de estratégias e competências que possam atender as necessidades e potencialidades do alunado. Quiçá tal simbiose seja porta de acesso para os alunos com NEE à educação básica e a permanência dos mesmos no processo de inclusão escolar para além dos muros educacionais, como: sociedade, universidade e cultura.

Destarte, partindo do pressuposto de condição de despreparo, urge um redimensionamento do que é proposto pela diretriz política de educação especial, juntamente com o que é proposto pelas políticas de educação, de modo que possa acontecer a simbiose do conhecimento acumulado com o intuito de construir um perfil de professor (inclusivo e reflexivo) que atenda com competência o processo de inclusão escolar, essencialmente a inclusão dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular.

Posto isto, instala-se um dilema: inserir outras disciplinas para subsidiar o processo de inclusão escolar ou reestruturar o currículo de modo que a disciplina Educação especial consiga subsidiar tal processo, seja pelo aumento da carga horária bem como pelo auxílio de outras disciplinas do curso enquanto temas transversais Educação especial. Eis um dilema para se pensar em um vir a ser inclusivo.

A partir das análises das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da FAED/UFGD pode se concluir, sobre os aspectos determinantes para a articulação da disciplina Educação especial perante o currículo, que: a) a carga horária é baixa para possibilitar que esta disciplina atinja todos os objetivos propostos pela sua

ementa, já que isso perpassa pela interdisciplinaridade nos cursos, e b) há inadequação na alocação desta disciplina nos passos iniciais da formação que, por um lado, possibilita uma visão geral sobre os princípios e os conceitos de inclusão escolar, por outro lado, não consegue dialogar com as outras disciplinas e, ainda, não permite um processo de ensino e aprendizagem pautado em vertentes que instiguem a prática desta disciplina e nas demais.

Diante da lacuna na alocação desta disciplina, urge repensar o estágio supervisionado como um momento ímpar na formação inicial de professores, de modo que eles possam consistir em um senso de protagonistas por parte dos discentes com a observação efetiva e também a regência nas instituições educacionais do ensino regular. Tal postura de encarar o momento de estágio supervisionado tem o intuito dos discentes conhecerem a realidade dos alunos com NEE, almejando identificar as suas potencialidades em detrimento de ficarem focados em suas limitações.

Considerando as matrizes curriculares em um âmbito geral, constatou-se que a disciplina Educação especial está tendo uma carga horária ínfima na maioria das instituições. O preocupante é que ela está como suporte secundário das outras disciplinas e, muitas vezes, sem se articular com as demais disciplinas, pois em muitas UFs ela está alocada no ponto de partida ou no ponto de chegada do curso. Além disso, em algumas UFs ela tem uma carga horária inferior a 60 horas e, ainda, está alocada no último ano do curso, o que resulta em uma lacuna na formação inicial de professores. Já nas UFs que têm uma carga horária superior a 60 horas, notou-se que as mesmas não possuem outras disciplinas que possam dialogar com a de Educação especial. Tal fragilidade deixa a dúvida se esta disciplina tem o seu teor prático contemplado nas outras disciplinas eminentemente com cunho prático nos cursos de Educação Física e de Pedagogia.

A relação de simbiose entre o ensino superior e a educação básica só vem a acentuar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem com ligação com o processo de inclusão escolar. Há que se destacar que tal relação só se concretizará se os professores de ambos os ensinos esboçarem, planejarem e executarem um projeto coletivo que possa ser um vir a ser de culturas de inclusão na escola, sociedade, família e nas relações interpessoais dos sujeitos, com a finalidade de ir além do ensino ao contemplar a pesquisa como um infundável caminho para o conhecimento, pois será

uma ponte para contextualizar a teoria com a prática de modo a tornar tal relação indissociável e profícua para reestruturar um ensino adequado para todos.

Sob esta ótica, urge a realização de mais pesquisas investigativas que possam problematizar as lacunas na formação inicial de professores frente ao processo de inclusão escolar, tornando-se um mecanismo crítico e consciente para denunciar tal processo sob a perspectiva de cada universidade. Sobretudo, ir além do mecanismo conformista, acrítico e reacionário que permeia a educação como controle do sujeito, não permitindo que ele transcenda as suas limitações ontológico-sociais.

Acima de tudo, a tendência na contemporaneidade para acentuar o papel do professor inclusivo é incluir propostas que valorizem o trabalho colaborativo, possibilitando a articulação de vários profissionais com um único propósito: a união de esforços para fortalecer o processo de inclusão em conformidade com a diversidade presente no meio educativo.

Dessa forma, importante que o professor inclusivo de Educação Física e os Pedagogos estabeleçam relações interdisciplinares com outros professores e também outros profissionais que podem contribuir para a concretização do processo de inclusão. Além disso, faz-se necessário articular a disciplina Educação especial com todo o complexo curricular da Educação Física e da Pedagogia. Com isso, almeja-se um trabalho coletivo pautado na missão de favorecer, teórico-metodologicamente, os conhecimentos ligados à inclusão escolar, cujo alvo perpassa pela estruturação de um trabalho colaborativo entre os professores das diversas disciplinas, essencialmente aquelas com um cunho prático.

## Referências

ABNT- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. NBR 9050. Rio de Janeiro, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.

BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Renato Ortiz (org). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf)>. Acesso em: 31/03/2011

\_\_\_\_\_. *Portaria N.º 1.793, 27 de dezembro de 1994*. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 30/10/2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987. *Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo*. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=59](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59)>. Acesso em 13/02/2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 17/2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)> . Acesso em: 11/02/2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE-CP nº 27 de 2001. *Dispõe sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 01/08/2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE-CP nº 28 de 2001. *Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 01/08/2012

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 22/07/2011

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 22/07/2011

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 11/02/2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil.../\\_Ato2011.../2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../_Ato2011.../2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em: 12/10/12.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. *In: MENDES, E. G, ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (orgs). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 31- 47.

CAETANO, A. M. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito do Santo*. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARMO, A. A. Aspectos Históricos e Filosóficos da deficiência. *In: Caderno texto de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/ Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC, SEESP, p. 10-15, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

COCATE, P. G. et. al, *Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino*. In: Revista Digital, nº 126- Buenos Aires, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacao-para-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>>. Acesso em: 22/05/2012.

CHACON, M. C. M. *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Repostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CORAZZA, S. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação. 3ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 abril. 2011.

FOUCAULT, M. *Os anormais. Curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.52.

\_\_\_\_\_, M. *História da loucura na idade clássica*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 26º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, n.3, set/dez, Marília, 2006, p. 299-316.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

GATTI, B.A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed. São Paulo: Argos, 2008.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. M. *Análise da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná*. 2007. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, F. *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JESUS, D. M., ALVES, E. P. *Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada*. In: *Revista Professores e Educação Especial: formação em foco.*, v.2, Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 17-28.

KRUG, H. N., SILVA, M. S.da. *A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental*. In: *Revista Digital*- Buenos Aires. Ano 13- nº 123, ago de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>>. Acesso em: 22/05/2012

LANCILLOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 85)

LIMA, N. S. T. *Por uma práxis educativa inclusiva e responsável*. In: *Revista @mbiente educação*, v. 1, n. 2, p. 104-112, ago/dez, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento* (Niterói), Niterói, v. 7, n. 5, p. 11-18, 2003

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINETTO, M. de. F. *Currículo na educação: entendendo esse desafio*. 2ªed. Curitiba/PR: IBPEX, 2008.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C., MIRANDA, M. I. *Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: SP, 2008, p.85-113.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.33, Rio de Janeiro, set/dez. 2006. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>> Acesso em: 16 jul de 2008.

\_\_\_\_\_. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G, ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (orgs). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 92- 122.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L., SANTOS, R. A (orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 109-162.

MENDES, G. M. L. et al. Professores de Educação Especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, G. M. L, ALMEIDA, M. A. *DAS MARGENS AO CENTRO: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. p. 123-141.

MICHELS, M. H. *Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como reiteração do modelo médico-psicológico*. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007)> Acesso em: 19/11/2012

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C., MIRANDA, M. I. *Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: SP, 2008, p.15-36.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de Educação Física inclusiva. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (orgs). *DAS MARGENS AO CENTRO: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. p. 401-406.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. In: *Cadernos de Pesquisa em Administração*. São Paulo, v. 1, nº 3, p.1-5, 2º sem. 1996.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais da inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L., SANTOS, R. A (orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 25-42.

OLIVEIRA, A. P. T de M, ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: Um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: *35ª Reunião Anual da Anped*, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. Educação Especial: desafio de garantir igualdade aos diferentes. In: PICONEZ, S. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24ª ed. São Paulo: Papirus, 2012, p. 115- 128.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1989

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. In: *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 2003, p. 73-81. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>>. Acesso em: 27/10/2011

RODRIGUES, J. L. A tutoria em Educação Física em Escola Especial com perspectiva inclusiva. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (orgs). *DAS MARGENS AO CENTRO: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. p. 393-400.

ROUSSEAU, J. J., Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens. In: *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da Desigualdade entre os homens*. Tradução de Marina Ermantina de Almeida Prado Galvão 3ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 131-243

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: Oficina do CES nº135. Coimbra, 1999, p. 44.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In: *Revista Movimento- Faculdade de Educação UFF*, nº 7, mai, 2003, p. 78-91.

SANTOS, R. A. Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L., SANTOS, R. A (orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 415-465.

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. In: *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v.32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SOUZA, C. J. . Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de Educação Física. In: *XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Salvador- Bahia., 2009a.

\_\_\_\_\_, C. J. . Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de Educação Física. In: *4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2009, Dourados- MS. Babel de discursos e práticas inclusivas na formação de professores de Educação Física, 2009b.

\_\_\_\_\_, C. J. . *Licenciaturas e a exclusão da inclusão: um olhar sobre os PPCs*. In: VII CONPEEX, Goiânia, 2010. Anais do Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão- CONPEEX , 2010, p. 7644 – 7648

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes,

2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-45.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília- SP, v.13, n. 3, p. 399-414, 2007.

VITALIANO, C. R., MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010, p. 50- 112.

VITALIANO, C. R., VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010, p. 31-48.

VITALIANO, C. R., HUMMEL E. I. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. In: VITALIANO, C. R (org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010, p. 113-159.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### Questionário aplicado aos discentes



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado realizado por Calixto Júnior de Souza junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEDU da Faculdade de Educação, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Morgana de Fátima Agostini Martins. A pesquisa tem por objetivo conhecer e avaliar os conhecimentos sobre o processo de inclusão bem como o papel da disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura de Educação Física e Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

#### Instruções

Leia com atenção as questões e responda assinalando uma das alternativas. Assinale SIM para sua concordância e NÃO para sua discordância em relação a pergunta.

Na questão 14, peço que reflita se prefere que a disciplina de Educação Especial seja optativa e/ou obrigatória.

Na questão 15, peço que reflita quais deficiências podem ser mais desafiadoras para o seu caminho pessoal e profissional. Ressalta-se que pode ser mais de uma opção.

Na questão 16, peço que escolha um semestre que você prefere para ser ministrada a disciplina de Educação Especial.

Na questão 17, peço que escreva quais recursos seriam necessários na sua opinião, para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Se precisar, use o verso da folha.

Agradeço sua colaboração e informo que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Estou à disposição,

Calixto Júnior de Souza

calixtin hobby7@hotmail.com

- 1) Você sabe o que é inclusão escolar?  
Sim ( ) Não ( )
- 2) Você já estudou com algum aluno com deficiência?  
Sim ( ) Não ( )
- 3) Você já assistiu algum filme ou leu algum livro que aborde algum tipo de deficiência?  
Sim ( ) Não ( )
- 4) Você é favorável em utilizar a adaptação nas atividades em sala de aula para os alunos com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 5) Há a necessidade de uma disciplina na grade curricular que aborde conhecimentos sobre as características dos alunos com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 6) Se você já cursou uma disciplina de Educação Especial, você pode afirmar que ela conseguiu atingir os objetivos propostos?  
Sim ( ) Não ( )
- 7) A disciplina de Educação Especial proporcionou subsídios para melhor entender as necessidades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 8) São necessárias outras disciplinas que abordem as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 9) Você se sente preparado para trabalhar/ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 10) É preciso ter diferentes ferramentas didático-pedagógicas para lidar com os alunos com necessidades especiais?  
Sim ( ) Não ( )
- 11) Você considera que seja preciso aulas práticas com os alunos com necessidades educacionais especiais?  
Sim ( ) Não ( )

12) No estágio de formação de professores, você acredita que terá contato com um aluno com necessidade educacional especial?

Sim ( ) Não ( )

13) Você concorda com a inclusão dos alunos de necessidades especiais no ensino regular:

Sim ( ) Não ( )

14) Na sua opinião, a oferta da disciplina Educação Especial na grade curricular do curso deve ser:

( ) obrigatória ( ) optativa

15) Pensando nos recursos pedagógicos e nas estratégias de ensino, qual deficiência traria maiores desafios para sua prática?

Deficiência Visual ( ) Deficiência Auditiva ( ) Deficiência Mental ( )

Deficiência Física ( ) Deficiência Múltipla ( )

16) Qual semestre letivo (do seu curso) você considera ideal cursar a disciplina de Educação Especial?

1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º ( ) 10º ( )

17) Quais recursos você utilizaria para incluir esses alunos em suas aulas?

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

### Mapeamento das grades curriculares das UFs

Universidade	Disciplina de inclusão em Educação Física	Semestre	Carga horária	Disciplina de inclusão na Pedagogia	Carga horária	Semestre
1. UNIR	-Educação Física Especial obrigatória <sup>i</sup>	7°	80h	-Não aparece.	-	-
2. UFAC	-Não foi possível localizar		-	-Não possui nenhum documento	-	-
3. UNIFAP	-Educação Física Especial – obrigatória <sup>ii</sup>	5°	75h	-Fundamentos da Educação para Pessoas com Necessidades Especiais- obrigatória	75h	7°
4. UFAM	-Não é fornecido no site	-	-	- Site em manutenção	-	-
5. UFPA	-Educação Física: Educação Física com cuidados especiais- obrigatória	4°	51h	Fundamentos da Educação Especial- optativa	60h	5°
	-Educação Física Adaptada- obrigatória	7°	51h			
	-Fundamentos da Educação Inclusiva- obrigatória	8°	68h			
6. UFRR	-Não possui curso de Educação Física	-	-	-Fundamentos da Educação Especial- núcleo básico	60h	-
7. UFAL	-Educação Física: Metodologia do Ensino das Atividades Físicas Adaptadas- obrigatória	5°	60h	-Educação Especial- obrigatória	40h	4°
	-Tópicos Avançados em Atividade Física Adaptada- eletiva	-	40h	-Libras- obrigatória	60h	8°
	-Libras- obrigatória	7°	60h			
8. UFBA	-Educação Física: Ginástica Especial- obrigatória	5°		-Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais- obrigatória	68h	5°
				-Educação do Deficiente Mental- optativa	68h	
				-Educação de Surdos- optativa	68h	

				-Libras- optativa	68h		
<b>9.</b>	<b>UFMA</b>	Não foi possível estabelecer contato.		Não foi possível estabelecer contato.			
<b>10.</b>	<b>UFPB</b>	-Educação Física: Educação Física Especial-	3°	30h	-Educação Especial-obrigatória	3°	60h
		-Educação Física para Portadores de Deficiência-	5°	60h	-Libras- obrigatória	7°	60h
<b>11.</b>	<b>UFPE</b>				-Fundamentos da Educação Inclusiva-obrigatória	4°	60h
					-Fundamentos das Libras- obrigatória	7°	60h
					-O Ensino do Braille e as Tecnologias Associadas-optativa	-	60h
					-Psicologia e Educação Inclusiva- optativa	-	60h
		-Educação Física: Educação Física Adaptada- obrigatória	6°	45h	//		
					Campus de Caruaru:		
					-Educação Especial-obrigatória	7°	60h
					-Libras- obrigatória	9°	60h
					-Educação e Inclusão Social <sup>iii</sup>	-	45h
<b>12.</b>	<b>UFPI</b>	Não foi possível estabelecer contato.					
<b>13.</b>	<b>UFRN</b>	<i>Campus Macau e Campus Natal</i>					
		-Educação Física Inclusiva <sup>iv</sup>	6°	90h	-Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva- obrigatória	3°	60h
					-Libras	4°	60h
					-Metodologia do Ensino na Educação de Pessoas com Necessidades	-	60h

				Especiais I, II e III			
<b>14.</b>	<b>UFS</b>	-Educação Física: Metodologia do Ensino da Educação Física Especial ( <b>optativa</b> )	-	60h	-Fundamentos da Educação Inclusiva-obrigatória	7°	60h
<b>15.</b>	<b>UnB</b>	-Educação Física: Educação Física Especial-optativa  -Introdução a Educação Especial- optativa		4 créditos  4 créditos	-O Educando com Necessidades Educacionais Especiais -E Fundamentos da Educação para o Deficiente Mental -Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para o Deficiente Mental -Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para o Ensino do PNEE -Programação de Ensino para o Deficiente Mental Psicologia do Excepcional I -Psicologia do Excepcional I  -Introdução a Educação Especial -Seminários em Tecnologias na educação:Educação Especial -Seminário Educação Inclusiva -Tecnologias na Educação Especial  -Tópicos Especiais em Educação Especial 1	Obrigatória  Optativa  Optativa  Optativa  Optativa  Optativa  Optativa	8 créditos  8 créditos  8 créditos  5 créditos  8 créditos  12 créditos  6 créditos  2 créditos  8 créditos  4 créditos  4 créditos
<b>16.</b>	<b>UFG</b>	<i>Campus Goiânia</i>  - Educação Física: metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	7°	90h	Não possui nenhuma disciplina ligada à disciplina de Educação Especial	- -	
<b>17.</b>	<b>UFMT</b>	-Educação Física: Educação Física Adaptada- obrigatória  Libras- obrigatória	3°  8°	60h  45h	<i>Campus Cuiabá</i>  Libras- obrigatória  Educação Especial	8°  Optativa	60h  60h

	<i>Campus Ponta do Araguaia:</i>			<i>Campus Rondonópolis</i>			
	Educação Física Adaptada	5°	64h	Libras-obrigatória	8°	64h	
	Libras- obrigatória	8°	64h				
<b>18.</b>	<b>UFMS</b>	Educação Física: Especial-obrigatória	8°	68h	Estudos de libras-obrigatória	2°	85h
		Estudos de Libras-obrigatória	8°	68h	Educação Especial-obrigatória	2°	85h
		Educação Física Especial-optativa	Optativa	34h	Fundamentos da Educação e Diversidade	Optativa	68h
				Prática e Seminário de integração do núcleo educação e diversidade	Optativa	68h	
<b>19.</b>	<b>UFGD</b>	<i>IN locus</i>					
<b>20.</b>	<b>UFES</b>	-Educação Física: Educação e Inclusão-obrigatória	5°	60h	-Introdução à Educação Especial	4°	60h
		-Educação Física, Adaptação e Inclusão-obrigatória	6°	60h			
		-Fundamentos de Libras-obrigatória	8°	60h			
		-Seminário de Estudos: “Educação Física e deficiência mental: Eu também quero participar!”	>	30h			
		-Seminário de Estudos: “A pessoa com deficiência na abordagem histórico-cultural”	>	30h			
<b>21.</b>	<b>UFF</b>	-Educação Física: Fundamentos da Educação Especial	Optativa	60h	Não foi possível estabelecer contato.		
		-Tópicos Especiais em Educação Especial	Optativa	60h			
		-Tópicos Especiais em Inclusão Social	Optativa	60h			

<b>22.</b>	<b>UFJF</b>	-Educação Física: Educação Física Adaptada- obrigatória	4°	30h	Não foi possível estabelecer contato.	
		-Aprendizagem Motora	5°	75h		
<b>23.</b>	<b>UFLA</b>	-Educação Física: Atividade Motora Adaptada I	5°	34h	Não possui este curso presencialmente.	
		-Biomecânica da Atividade Física. (pré-requisito)	6°	34h		
<b>24.</b>	<b>UFMG</b>	-Educação Física: Tópicos Especiais em Educação Física e Esportes (optativa- 4°, 5°, 6°, 7° e 8° período)	optativa- 4°, 5°, 6°, 7° e 8° período	30h	Escola e Diversidade: interfaces políticas e sociais	3°
		-Teoria da Atividade Física Adaptada-obrigatória	3°	30h	Política de diversidade na educação brasileira: desafios para gestão	Optativa
					Fundamentos de Libras e Braille	Optativa
<b>25.</b>	<b>UFOP</b>	Campus Ouro Preto//			Campus Mariana:	
		-Educação Física: Educação Física: Necessidade Educacional Especial- obrigatória	4°	60h	Necessidades Educacionais Especiais-obrigatória (Pessoas, alunos, deficientes, excepcionais?)	7°
<b>26.</b>	<b>UFRRJ</b>	-Educação Física Adaptada- (não especifica os períodos...)	8°		Campus de Seropédica	4°
		-Libras	7°		Teórico-Metodológicos da Educação Especial	
					Libras	8°
<b>27.</b>	<b>UFSCar</b>	<i>Campus de São Carlos</i>			-	
		-Educação Física: Educação Física Adaptada (...)	6°	60h	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	10°
		Libras	7°	30h		4 créditos

<b>28.</b>	<b>UNIFESP</b>	Campus Baixada Santista- Educação Física: Não possui nenhuma disciplina ligada a			Pedagogia: Não possui nenhuma disciplina ligada a inclusão.		
<b>29.</b>	<b>USP</b>	Educação Física: Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais I-obrigatória  Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais II- obrigatória  Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade	5°  6°  Optativa	90h	Educação Especial-Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares-obrigatória  Políticas de Atendimento à Alunos com Necessidades Educacionais Especiais  Políticas Sociais e Educação Especial: a Construção de Práticas Intersetoriais  Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Intelectual-eletiva  Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Visual  // E Fundamentos de Educação Especial-obrigatória- Campus de São Paulo	3°  Eletiva  Eletiva  Eletiva  Eletiva  6° p.	90h  60h  60h  60h  60h  30h
<b>30.</b>	<b>UFU</b>	Educação Física: Educação Física e Esportes Adaptados obrigatório  Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada	3°  4°	60h  60h	Educação Especial-obrigatória  Libras 1 e 2	4°  Facultativa	90h  60h
<b>31.</b>	<b>UFV</b>	Educação Física: Educação Física Adaptada I- obrigatória  Educação Física: Educação Física Adaptada II	7°  optativa	60h  45h	Fundamentos da Educação Especial I-obrigatória  Estágio Supervisionado em Educação Especial-obrigatória  Didática especial para portadores de deficiência  Fundamentos da Educação Especial II-optativa	5°  6°  5°  5°	60h  120h  60h  60h

<b>32. UNIRIO- Universidade Federal do Rio de Janeiro ???</b>	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
<b>33. UFRJ</b>	Educação Física: Educação Física Adaptada- obrigatória	2°	?	Fundamentos da Educação Especial	4°	60h
<b>34. FURG</b>	Educação Física: Educação Física Adaptada- optativa	6°	30h	Pedagogia/ Hab. Magistério: Não contem nenhum disciplina.  Psicologia da Educação dos Portadores de necessidades Especiais- obrigatória  Libras <sup>v</sup>	7°  7° e 8°	60h  120h
<b>35. UFRGS</b>	Educação Física: Fundamentos da Educação Física Especial- obrigatória  Libras	5°  8°	60h  30h	Educação Especial e Inclusão- obrigatória  Libras- obrigatória  Educação Especial, docência e processos inclusivos  Educação de surdos  Educação: a criança e o adolescente excluídos da escola  História da Educação e Cultura das Pessoas Surdas  Libras 2  Pessoa Portadora de Necessidades Especiais: Normalização e Integração	1°  2°  8°  Eletiva  Eletiva  Eletiva  Eletiva	45h  30h  30h  45h  60h  45h  45h  30h
<b>36. UFPR</b>	Educação Física: Introdução à Educação Física Adaptada- obrigatória	4°	60h	Libras <sup>vi</sup>	3°	60h
<b>37. UFSM</b>	Educação Física: <u>Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA)</u> // Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais	5°	Créditos	Educação Especial: Fundamentos- obrigatória  Educação Especial: Processos de Inclusão-	1°  3°	30h  30h

	(5º período-obrigatória),				obrigatória		
<b>38. UFSC</b>	Educação Física: Física: Física Educação Física Adaptada Libras	4º 8º	72h 72h		Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial- obrigatória  Libras  Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos- obrigatória  Educação de Surdos  Fundamentos da Língua de Sinais I e II	6º  7º 9º  Optativa  Optativa	54h  72h 72h  72h 72h
<b>39. UFFS</b>	Educação Física: Não tem esse curso na universidade.				Campus de Chapecó //  Educação Especial e Inclusão- obrigatória  Libras <sup>vii</sup>	7º e 9º  7º e 8º	60h  60h
<b>40. UNIFAL-MG</b>	Educação Física: não contem esse curso na universidade.				Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologia 1-obrigatória  Fundamentos e Metodologia 2	5º 6º	60h 60h
<b>41. UFCG</b>	Educação Física: Não contem esse curso na universidade.				Não foi possível estabelecer contato.		
<b>42. UFSJ</b>	Não foi possível estabelecer contato.				Não foi possível estabelecer contato.		
<b>43. UNIPAMP A</b>	Educação Física: Campus Uruguaiana: Libras-obrigatória Educação Física Adaptada	5º 8º	60h 60h		Não foi possível estabelecer contato.		
<b>44. UFRB</b>	Educação Física: Física: Física para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-obrigatória  Libras- obrigatória	6º 7º	68h 68h		Não foi possível estabelecer contato.		

45.	UFT	Educação Física: Não possui o curso de Educação Física.			Não foi possível estabelecer contato.		
46.	UFTM	Educação Física: Atividade Física Adaptada- obrigatória	6º	45h	Pedagogia: Não tem o curso de Pedagogia nessa instituição.		
47.	UNIVASF	Educação Física: Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais-obrigatória  Libras-obrigatória	4º  7º	60h  60h	  Pedagogia: Essa universidade não contém o curso de Pedagogia.		
48.	UFRPE	Educação Física: Educação Física Inclusiva- obrigatória Libras- obrigatória	5º  6º	45h  60h	Libras- obrigatória  Educação Inclusiva-obrigatória	7º  6º	45h  45h
49.	UFRA	Não contem os cursos de Educação Física			e de Pedagogia.		
50.	UFVJM	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
51.	UFCS de Porto Alegre	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
52.	Universidade de da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
53.	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
54.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		

55. <b>Universidade do AABC</b>	Não foi possível estabelecer contato.			Não foi possível estabelecer contato.		
---------------------------------	---------------------------------------	--	--	---------------------------------------	--	--

---

<sup>i</sup> Não foi possível visualizar a seriação/período;

<sup>ii</sup> Este curso contém 8 (oito) semestres;

<sup>iii</sup> Este curso contém 9 (nove) semestres;

<sup>iv</sup> Este curso em particular possui 6 (seis) semestres;

<sup>v</sup> Somente foi possível visualizar a habilitação;

<sup>vi</sup> Este curso contém 10 (dez) semestres;

<sup>vii</sup> Este curso possuiu 9 (nove) semestres no matutino (diurno) e 10 (dez) semestres no noturno;