

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WANDER LUÍS FERREIRA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A  
INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR:  
O currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais

Mariana-MG

2022

WANDER LUÍS FERREIRA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A  
INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR:

O currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado/Doutorado do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Mariana-MG

2022

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F383a Ferreira, Wander Luis.

A formação inicial de professores(as) de educação física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular [manuscrito]: o currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais. / Wander Luis Ferreira. - 2022. 166 f.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação física. 3. Deficiência física. 4. Inclusão escolar. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 796:37



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Wander Luís Ferreira**

### **A formação inicial de professores (as) de Educação Física e a inclusão de alunos (as) com deficiência no ensino regular: o currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 29 de março de 2022

#### Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Bruno Ocelli Ungheri - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Mônica Rhême - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 08/06/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/06/2022, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0341745** e o código CRC **60841EC0**.

## AGRADECIMENTOS

Esta era para ser a seção mais fácil a ser redigida em minha dissertação, porém todos os sentimentos dentro de mim não são fáceis de serem postos em palavras. Desconheço palavras e expressões que se aproximem do que transborda aqui dentro.

São inúmeras as pessoas que fazem parte desta dissertação, algumas nem mesmo sabem, mas são tijolinhos desta construção. Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ser meu melhor amigo, por me amar e estar em todo o tempo comigo. Ao Senhor, a minha gratidão!

Aos meus pais, Maria da Conceição e Wanderley, que dedicaram as suas vidas a mim e aos meus irmãos, por nos mostrarem sempre o caminho, nos incentivarem a buscar nossos sonhos, e nos servirem de modelo de inspiração, de fé e de amor.

Ao meu filho amado, que tantas vezes brigou para passar um dia que fosse ao meu lado, mas que entendeu, depois, a importância de eu me abster de alguns momentos. Eu te amo, filho!

Aos meus amigos que dividiram comigo todas as angústias do mestrado, todos os créditos a serem cumpridos, todos os trabalhos a serem feitos e tantas outras coisas que edificaram esta formação.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, pela confiança, pelo apoio e pelo tempo dispensado ao orientar este estudo e conduzi-lo com muita paciência diante das minhas limitações.

Ao Prof. Dr. Bruno Ocheli, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Rhãme e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Diniz, pelas significativas contribuições para o trabalho e por serem referências para mim.

Aos demais docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, pelos diversos ensinamentos e contribuições para minha formação.

Aos colegas de pesquisa do grupo FOPROFI. Pude aprender muito com cada um de vocês nestes anos de trabalho.

Muito obrigado!

“... as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

(SANTOS, 2001, p. 38)

## RESUMO

Esta pesquisa decorre da preocupação com a formação inicial de professores(as) de Educação Física para atuar com alunos(as) com deficiência. O trabalho procura responder se os cursos de formação de Educação Física das universidades públicas de Minas Gerais estão formando os(as) futuros(as) professores(as) para o trabalho com alunos(as) com deficiência. Para isso, definimos, como objetivo geral, a análise das propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física, numa perspectiva de inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular. A pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa e foram constituídas, como locus de investigação, as universidades públicas do Estado de Minas Gerais. Os critérios utilizados para a escolha das instituições participantes foram que ofertassem cursos de licenciatura em Educação Física, que estivessem localizadas no Estado de Minas Gerais e que pertencessem ao sistema público de ensino. Os dados foram construídos, inicialmente, a partir de um levantamento da legislação com o intuito de conhecer os documentos que regulamentam a formação de professores(as), em especial a formação de professores(as) de Educação Física nos cursos de licenciatura, como projetos políticos pedagógicos, matrizes curriculares e ementas dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e foram analisados com base no método análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2009). Os achados da pesquisa revelam que as universidades públicas do Estado de Minas Gerais, por meio dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física, incluem, em suas propostas curriculares, disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial e/ou inclusão de alunos(as) com deficiência ou inclusão escolar, mas ainda centram a questão da deficiência a uma perspectiva tradicional de atribuir as características intrínsecas da deficiência às dificuldades de sua escolarização, o que leva esses(as) professores(as) a uma postura de treinamento para esportes adaptados.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Física; Deficiência; Inclusão; Proposta Curricular.

## ABSTRACT

This research stems from the concern with the initial training of Physical Education teachers to work with students with disabilities. In view of the above situation, this work seeks to answer the question whether the Physical Education training courses of the public universities of Minas Gerais are training future teachers to work with students with disabilities. For this, we defined as a general objective to analyze the curricular proposals of the initial formation courses of Physical Education teachers, in a perspective of inclusion of students with disabilities in regular education. This research is guided by the qualitative approach, being constituted as locus of investigation the public universities of the State of Minas Gerais; and the criteria used to choose the institutions participating in the research were to offer degree courses in Physical Education, to be located in the State of Minas Gerais and to belong to the public education system. The data were initially constructed, from a survey of the legislation in order to know the documents that regulate the training of teachers, especially the training of Physical Education Teachers in undergraduate courses, such as pedagogical political projects, matrices curricula and menus of Physical Education teacher training courses. Data were collected through documentary research and will be analyzed based on the content analysis method, as guided by Bardin (2009). Thus, the findings of this research reveal that the public universities of the State of Minas Gerais, through the training courses of (a) teachers of Physical Education, include in their curricular proposals subjects and/or contents about special education and/or inclusion of students with disabilities or school inclusion in the training of Physical Education teachers, but who still focus the issue of disability on a traditional perspective of attributing the intrinsic characteristics of disability to the difficulties of their schooling, leading them to a training posture for adapted sports.

Keywords: Teacher Training; PE; Deficiency; Inclusion; Curriculum proposal.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Universidades públicas do Estado de Minas Gerais (licenciatura e bacharelado)	17
Quadro 2: Categorias, indicadores e índices	22
Quadro 3: Formação de docentes para a Educação Básica	34
Quadro 4: Competências gerais para Docentes da BNC-Formação	36
Quadro 5: Avanço histórico da educação inclusiva no Brasil	68
Quadro 6: Das teorias dos currículos	80
Quadro 7: Eixos temáticos da Educação Física	95
Quadro 8: Períodos marcantes da formação de professores(as) e da formação em Educação Física	99
Quadro 9: PPP das universidades públicas do Estado de Minas Gerais	102
Quadro 10: Matriz curricular das universidades públicas do Estado de Minas Gerais	104
Quadro 11: Presença das disciplinas nas matrizes curriculares	105
Quadro 12: Disciplinas de outros departamentos na matriz curricular de Educação Física	105
Quadro 13: Recortes dos planos de ensino dos cursos de Educação Física nas universidades públicas de Minas Gerais	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da Legislação internacional retirada da Cartilha da FEBRABAN	62
Figura 2: Cultura corporal do movimento	94

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Congresso Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Nacional de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EFA	Educação Física Adaptada
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OB	Obrigatória
OP	Optativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SESu	Secretaria de Educação Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APROXIMAÇÕES</b>	24
<b>1.1 Percurso histórico das universidades no contexto brasileiro: dos cursos imperiais à formação de professores(as)</b>	30
<b>2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
<b>2.1 Aspectos gerais da formação de professores(as) na literatura</b>	38
<b>2.2 Formação do(a) professor(a) de Educação Física</b>	45
<b>3. DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: TEMAS E DEBATES NA EDUCAÇÃO</b>	56
<b>3.1 Noções sobre o conceito de deficiência</b>	56
<b>3.2 Aproximações do conceito de inclusão</b>	64
<b>3.3 Corpo e educação: perspectivas</b>	70
<b>3.4 O corpo do deficiente</b>	72
<b>3.5 Educação e corporeidade: os corpos presentes nas escolas</b>	74
<b>4. UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	78
<b>4.1 Uma visão panorâmica sobre as teorias do currículo</b>	78
<b>4.2 O currículo nos cursos de Educação Física: uma perspectiva histórica</b>	84
<b>5. AS SENDAS DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS</b>	101
<b>5.1 O campo de estudo: o curso de Educação Física nas instituições estudadas</b>	111
<b>5.2 Considerações sobre a formação de professores(as) de Educação Física à luz dos dados cotejados</b>	117
<b>CONCLUSÃO</b>	127
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	130
<b>ANEXOS</b>	140

## INTRODUÇÃO

### **Sobre o autor e aproximação com a temática<sup>1</sup>**

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação(FPIHE) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e integra as pesquisas do Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente (FOPROFI). Tem como temática central a formação inicial de professores(as) da Educação Física na perspectiva da inclusão de alunos(as) com deficiência no Ensino Regular e busca analisar propostas curriculares de cursos de formação inicial de professores(as) nas universidades públicas de Minas Gerais.

Inicialmente, relato meu percurso acadêmico para encontrar as razões que despertaram meu interesse pela investigação<sup>2</sup>. A formação inicial de professores(as) de Educação Física para atuação na educação básica sempre foi alvo de minhas preocupações desde cedo, quando ainda era discente do curso de Educação Física da Faculdade Santa Rita-Fasar, em Conselheiro Lafaiete-MG.

No 5º período da faculdade, tive a oportunidade de atuar como professor de Educação Física na rede estadual de ensino, na qualidade de designado. Durante esse percurso, constatei situações que aconteciam durante as aulas de Educação Física e que chamavam minha atenção. Percebi, naquele instante, que alguns(mas) alunos(as) não participavam das aulas e ficavam excluídos(as) de todas as atividades da disciplina. Esse ponto foi fundamental para descobrir que eram alunos(as) com algum tipo de deficiência.

Diante dessa situação, fiz uma análise com relação à minha formação inicial e concluí que faltavam conhecimentos em relação ao trabalho com alunos(as) com deficiência, pois pouco ou quase nada nas aulas era dedicado ao trabalho com esse grupo. Havia, no máximo, uma disciplina que apresentava uma discussão em relação à pessoa com deficiência e, quando isso acontecia, era a partir do modelo médico, que definia a deficiência em termos

---

<sup>1</sup> Embora reconheça que a introdução de um trabalho acadêmico possa ter gênero textual próprio, decidimos incluir, neste espaço, a apresentação do autor, a proposta de pesquisa e o quadro metodológico da pesquisa, tendo em vista uma adequada coerência e coesão textual.

<sup>2</sup> Por se tratar da história de vida do pesquisador, neste primeiro momento, será usada a primeira pessoa do singular.

médicos, com diagnósticos, sintomas e condições. Dessa forma, os professores envolvidos na minha formação inicial traziam uma concepção de deficiência como consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença.

Sendo assim, vi a necessidade e a importância de cursar uma formação continuada e ingressei no programa de especialização da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), voltado para o trabalho com esportes e atividades físicas para deficientes. Nesse momento, buscava conhecimentos que contribuíssem para a minha prática docente para trabalhar com pessoas com deficiência (PCD), mesmo que fosse por meio de esportes ou atividades físicas.

A partir dessa especialização, foi possível adquirir alguns conhecimentos fundamentais para a minha vivência com PCD. Nesse contato com elas, percebi a importância que a Educação Física tinha no processo de inclusão e de socialização. Foi uma grande experiência na minha vida e também em minha formação.

Essa experiência me constituiu como profissional, além de outras que realizei, por intermédio da convivência com os(as) alunos(as) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Ouro Preto-MG, por meio das olimpíadas das APAEs, quando pude acompanhar outras delegações das APAEs. Foi um momento único, pois auxiliei as equipes de futsal e apitei, como árbitro, alguns jogos.

Logo no início dessa experiência na APAE de Ouro Preto-MG, me senti perdido, percebia que, mesmo com a especialização em esportes e atividades físicas para deficientes, isso ainda não era o suficiente, pois precisa conciliar a teoria à prática. Logo após conviver com esse grupo de alunos(as) da APAE, percebi que, naquele momento, me encontrava com algo que faltava na minha formação. Notei claramente como se dava o processo de socialização e integração dessas pessoas na sociedade. Observei que a Educação Física Escolar, por meio dos seus variados conteúdos, tem um enorme papel transformador da sociedade, pois traz, nos seus ensinamentos, a importância de se trabalhar o corpo e de como esse corpo pode ser inserido na sociedade, a partir da psicomotricidade. Para corroborar meu entendimento do papel transformador da Educação Física Escolar na sociedade, cito Mello (1996, p. 5), quando assinala que a psicomotricidade é “uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. Também recorro a Fonseca (2004, p. 10), que enfatiza que:

a psicomotricidade subentende uma concepção holística do ser humano, e fundamentalmente de sua aprendizagem, que tem por finalidade associar dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos; ou, numa linguagem mais neurocientífica, associar o corpo, o cérebro e os ecossistemas envolventes, ou seja, tudo o que faz um movimento ser inteligente ou psicologicamente elaborado e controlado.

Dessa forma, entendo que a Educação Física Escolar é um campo de formação que introduz e integra o(a) aluno(a) na cultura corporal de movimento, que forma o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Com o passar do tempo, fui chamado para participar de uma colônia de férias em um clube de Ouro Preto-MG. Ao chegar a esse clube, me pediram para trabalhar com os(as) alunos(as) da APAE do município, que, por causa de suas deficiências, se encontravam segregados(as) e protegidos(as) em instituições como a própria APAE e passaram a representar a nova ética do entendimento da diferença e das possibilidades de realização das pessoas deficientes. Foi outro momento enriquecedor, pois, a cada dia, tinha de preparar uma atividade diversificada para esses(as) alunos(as).

Aprendi muito nesse período, pois trabalhar com esses(as) alunos(as) e com suas limitações exigiu de mim que estudasse permanentemente. Enfim, foi uma experiência incrível, pois pude refletir sobre o entendimento da palavra deficiência e introduzir novas reflexões, especialmente no que diz respeito à participação plena na vida comunitária, ao direito de ser diferente e a viver uma vida digna e respeitosa. Sendo assim, é necessário pensar a deficiência com “menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional [...]” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 41). Ao final dessas experiências, sou capaz de afirmar que olhar o sorriso e a alegria estampados nos rostos desses(as) alunos(as) não tem preço.

Além disso, toda essa vivência me fez refletir sobre as aulas de Educação Física Escolar, em que todos têm de participar das mesmas atividades propostas. Foi quando comecei a me inquietar sobre como os cursos de formação de professores(as) de Educação Física estão formando seus discentes para o trabalho com alunos(as) com deficiência.

Atualmente, trabalho na rede estadual e municipal de Ouro Preto-MG, com turmas do 1º ao 9º ano. Vejo que todas essas turmas possuem alunos(as) com um determinado tipo de

deficiência. Isso fez com que eu passasse a estudar e fazer cursos voltado para esse grupo, mas observei que o melhor “curso”, nesse momento, seria a vivência na prática.

Hoje em dia, mesmo com a falta de material e de estrutura nas escolas, percebo que estou mais preparado para trabalhar com esse grupo, pois a vivência por meio de esportes, lutas, danças, jogos, capoeira e esportes de aventuras me fez ver que esses(as) alunos(as) são capazes de realizar todos os movimentos e de participar de todas as atividades, assim como as pessoas ditas “normais”. Relato uma experiência que tive em uma turma de 8º ano em que um dos alunos contava com o auxílio de um andador para se locomover. Quando cheguei nessa escola, fiquei sabendo que, desde o Ensino Fundamental I, esse aluno não participava das aulas de Educação Física. Então, conversei com a direção e pedi para marcar uma reunião com a mãe dele. De início, a mãe e a direção da escola mostraram muita resistência à minha proposta, mas consegui mostrar a importância dele participar das aulas de Educação Física com sua turma. Deram-me, então, um voto de confiança.

Reuni a turma na sala e expliquei que as minhas aulas de Educação Física eram pautada na inclusão, que todos participam de forma igualitária e que as aulas não eram para formar atletas, mas para trabalhar a cultura corporal de movimento, importante para seus corpos. Aí expliquei que o colega com deficiência iria participar de todas as aulas e que todos iriam respeitar as limitações de cada um.

Começamos com uma brincadeira como pegador, em duplas. Ver a alegria do aluno com deficiência participando de todas as brincadeiras foi muito gratificante. Hoje em dia, todos os colegas “brigam” para fazer duplas com ele, pois as aulas que ministro são adaptadas para todos e, para isso, na maioria das vezes, nem é necessário o uso de tanto material esportivo. Mesmo assim, uma preocupação ainda estava “martelando” minha cabeça. Se, no início de minha carreira, tive bastantes dificuldades no trabalho com alunos(as) com deficiência, além de escutar vários colegas de profissão dizerem, em reuniões e cursos, que não se sentiam preparados para o trabalho com esses(as) alunos(as), percebia que alguma coisa ainda precisava ser revista.

Diante dessas situações e das angústias dos(as) professores(as) nas reuniões e nos encontros que participamos, que diziam que não tinham formação adequada para o trabalho com alunos(as) com deficiência, e pensando se havia, ou não, formação adequada para esse tipo de trabalho, resolvi fazer um projeto de pesquisa voltado para a formação inicial dos(as) professores(as) de Educação Física e participar da seleção do mestrado oferecido pelo



PPGE/UFOP. Fui aprovado no processo seletivo de 2020, na linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

### **Aproximações investigativas: o projeto de pesquisa**

Diante da problemática instalada e do desejo de realizar a pesquisa, com fins a ampliar o debate sobre essas questões, optou-se por realizar um levantamento das dissertações e teses disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Scielo e nas bibliotecas virtuais das universidades públicas do Estado de Minas Gerais, para perceber o conhecimento já elaborado pelo campo. Esse levantamento possibilitou maior aprofundamento nas buscas em relação à formação inicial dos(as) professores(as) para atender a alunos(as) com deficiência numa perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa decorre de uma preocupação com a formação inicial de professores(as) de Educação Física para atuar com alunos(as) com deficiência. O trabalho procura responder se os cursos de formação de Educação Física das universidades públicas de Minas Gerais estão formando os(as) futuros(as) professores(as) para o trabalho com alunos(as) com deficiência. Para isso, definimos, como objetivo geral, a análise das propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física, em uma perspectiva de inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: 1) verificar se as matrizes curriculares incluem disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial e/ou inclusão de alunos(as) com deficiência ou inclusão escolar na formação dos(as) professores de Educação Física; 2) analisar se os conteúdos adotados indicam inclusão escolar dentro dos aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos(as) com deficiência, ou se estão centrados na perspectiva tradicional de atribuir as características intrínsecas da deficiência às dificuldades de sua escolarização, o que leva os(as) professores(as) a uma postura de treinamento para esportes adaptados.

Partimos da hipótese de que os cursos de formação de professores(as) de Educação Física têm proporcionado, por meio do currículo, um contato mínimo e superficial com relação ao trabalho desses(as) futuros(as) professores(as) com alunos(as) com deficiência, a partir de uma perspectiva inclusiva, ressalvadas as experiências com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as residências pedagógicas<sup>3</sup>, projetos de extensão<sup>4</sup>, estágios e disciplinas interdisciplinares<sup>5</sup> que possibilitam maior vivência inclusiva.

A pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982, s/p), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto”, de forma que o pesquisador colhe, analisa e trabalha com dados especialmente descritivos.

Foram constituídas, como lócus de investigação desta pesquisa, as universidades públicas do Estado de Minas Gerais. Os critérios utilizados para a escolha dessas instituições foram que ofertassem cursos de licenciatura em Educação Física, que estivessem localizadas no Estado de Minas Gerais e que pertencessem ao sistema público de ensino.

Os dados foram construídos, inicialmente, a partir de um levantamento da legislação com o intuito de conhecer os documentos que regulamentam a formação de professor(as), em especial a formação dos(as) professores(as) de Educação Física nos cursos de licenciatura. Em relação às instituições pesquisadas, tivemos acesso aos projetos político-pedagógicos, às matrizes curriculares e às ementas dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física.

A respeito desse processo, Bardin (2009) acredita que ele faz parte da organização para a análise, em uma fase que denomina de pré-análise, quando se procede à identificação e à organização dos documentos que serão utilizados pelo pesquisador, considerando seus objetivos de pesquisa. Esses documentos selecionados constituirão o corpus, definido como o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2009).

Os dados coletados por meio da pesquisa documental e foram analisados com base no método análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2009). Nele, a mensagem configura-se como ponto de partida e deve ser explorada e compreendida pelo pesquisador. Sua leitura atenta pode propiciar novas descobertas, confirmar ou desmitificar as hipóteses levantadas.

---

<sup>3</sup> Iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>4</sup> Promove a interação entre a universidade e a sociedade.

<sup>5</sup> Promove as relações entre duas ou mais disciplinas, ou ramos do conhecimento neste contexto.

## Aproximações metodológicas da pesquisa

O caminho metodológico deste estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental. Esse processo envolveu estudos documentais, uma técnica muito valiosa que traz contribuições relevantes para o trabalho, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Nesse sentido, por se tratar de instituições de ensino superior públicas, optamos por referenciá-las de forma direta, a partir da utilização dos nomes ou das siglas.

A pesquisa foi realizada nas universidades públicas do Estado de Minas Gerais e os critérios utilizados para a escolha dessas instituições foram que ofertassem cursos de licenciatura em Educação Física, que estivessem localizadas no Estado de Minas Gerais e que pertencessem ao sistema público de ensino. Cabe destacar que as instituições apresentadas a seguir, no Quadro 1, se encontram no Estado de Minas Gerais e são referências na área de formação de professores(as).

Quadro 1: Universidades públicas do Estado de Minas Gerais (licenciatura e bacharelado)

UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais: licenciatura e bacharelado
UFV- Universidade Federal de Viçosa: licenciatura e bacharelado
UFU- Universidade Federal de Uberlândia: licenciatura e bacharelado
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora: licenciatura e bacharelado
UFLA - Universidade Federal de Lavras: licenciatura e bacharelado
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto: licenciatura e bacharelado
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei: licenciatura e bacharelado
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: licenciatura e bacharelado
UNIMONTES- Universidade Estadual de Montes Claros: licenciatura e bacharelado
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais: licenciatura e bacharelado

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao Quadro 1, foi possível observarmos que 10 universidades públicas do Estado de Minas Gerais possuem cursos de Educação Física, mas modalidades licenciatura e bacharelado.

Sobre a construção dos dados, inicialmente, foi feito um levantamento da legislação. A respeito desse processo, Bardin (2009) considera que o corpus precisa obedecer a alguns princípios, que dizem respeito a quatro regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Pela regra da exaustividade, o pesquisador deve recolher toda a documentação a respeito da temática investigada, a partir de algum tipo de delimitação – no nosso caso, foram os documentos que, atualmente, estão em vigência para a formação de professores(as) do curso de Educação Física. A regra da representatividade refere-se à possibilidade de se pautar a análise de dados por amostragem, desde que o material seja parte representativa do universo investigado. A regra da homogeneidade prevê que os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora deles (BARDIN, 2009). Seguindo a regra de pertinência, o pesquisador pauta a seleção dos documentos pelos objetivos de sua pesquisa e estabelece, entre eles, coerência absoluta.

Reconhecemos a relevância da seleção e da utilização das fontes documentais, uma vez que contribuem para direcionar a análise e para apresentar o que já temos assegurado em termos de legislação. Trata-se de uma análise que procura observar se o que está sendo exercido na prática corresponde ao que está estabelecido em lei. No caso desta pesquisa, consideramos fundamental trabalhar com os seguintes documentos:

- Parecer CNE/CES nº. 138/2002, aprovado em 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física;
- Parecer CNE/CES nº. 58/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física;
- Parecer CNE/CES nº. 584/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física;
- Resolução CNE/CES nº.7, de 31 de março de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena;
- Resolução CNE/CES nº.6, de 18 de dezembro de 2018, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.

Esses são os documentos responsáveis por conduzir os cursos de graduação/licenciatura plena em Educação Física, e que definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação inicial dos(as) professores(as).

Para Oliveira *et al.* (2003, p. 4), o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados. A organização da análise dos dados fundamenta-se nos três princípios ressaltados por Bardin (2009): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise objetiva a organização das ideias iniciais para que, a partir disso, sejam conduzidas as demais fases. Segundo Bardin (2009), essa fase prevê três procedimentos: 1) escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) formulação das hipóteses e dos objetivos; 3) elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. São ações que não precisam necessariamente seguir uma ordem específica.

Considerando essa etapa, selecionamos, para a análise dos dados da pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores(as) de Educação Física e os documentos das 10 instituições: matriz curricular dos cursos, ementas e Projetos Político-pedagógicos. Partimos da hipótese de que os cursos de formação de professores(as) de Educação Física têm oferecido, por meio do currículo, um contato superficial com relação ao trabalho desses(as) futuros(as) professores(as) com alunos(as) com deficiência.

Dessa forma, passamos à seleção dos índices e descritores que balizaram a análise aqui proposta. Segundo Bardin (2009), os índices podem ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Nesse sentido, destacamos alguns aspectos relacionados às questões desta investigação:

- Temas transversais;
- Educação Física Adaptada;
- Esporte adaptado;
- Libras;
- Educação Física Inclusiva;
- Atuação na Educação Básica reflexiva, crítica, transformadora;

- Diversidade cultural e a pluralidade;
- Científica cultural e pedagógica;
- Técnica e profissional;
- Atuação no campo da Educação Física Escolar;
- Fundamentação das deficiências;
- Processos de inclusão no esporte adaptado;
- Conceitos de Educação Especial e Inclusão Escolar;
- Educação Física, Esportes, Recreação e Lazer para Pessoas com Deficiências;
- Aspectos históricos, políticos e sociais das pessoas com deficiência.

Em seguida, a partir do agrupamento dos índices por temáticas similares, elaboramos os seguintes indicadores:

1. Formação: questões relacionadas aos planos de ensino, ementas e Projeto Político-Pedagógico (PPP), que incluem os índices: temas transversais; atuação na Educação Básica, reflexiva, crítica e transformadora; diversidade cultural, pluralidade científica, cultural e pedagógica; técnica e profissional; atuação no Campo da Educação Física Escolar;
2. Matriz curricular: questões relacionadas ao currículo que incluem os índices: Educação Física Adaptada; esportes adaptados; Educação Física, esportes, recreação e lazer para pessoas com deficiências; Educação Física Inclusiva; Libras—elementos imprescindíveis para a formação docente;
3. Inclusão: questões relacionadas à concepção de inclusão, que incluem os índices: fundamentação das deficiências; processos de inclusão no esporte adaptado; funcionamento e estrutura da Libras; aspectos históricos, políticos e sociais das pessoas com deficiência; conceitos de Educação Especial e Inclusão Escolar.

Depois de compreendermos e estabelecermos alguns dos aspectos primordiais para estruturarmos nossa análise, trabalhamos com a categorização, que consiste no

agrupamento de elementos por aspectos comuns. Trabalhar com categorias e estabelecê-las *a priori* contribuiu para direcionar de forma mais organizada a análise da pesquisa, visto que trabalhamos com um grande volume de dados. Conforme Bardin (2009, p. 147):

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento deste delicado instrumento. É preferível estar-se consciente do que se passa quando se efetua uma operação de tal modo habitual que parece anódina.

Para a autora, a categorização pode ser definida como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, pelo reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2009). Os critérios da categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. No caso desta pesquisa, trabalhamos com critérios semânticos e organizamos as categorias por similaridade de temáticas abordadas nos índices. Nesses termos, a partir da junção dos indicadores, definimos como categorias:

- Formação de professor(a);
- Proposta Curricular;
- Concepção sobre inclusão.

Para melhor visualizar essa estrutura de análise, apresentamos o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Categorias, indicadores e índices

<p><b>Categoria</b> Formação de professor(a)</p>
<p>Indicadores Formação (Questões relacionadas à formação pelo PPP, plano de ensino e ementas)</p>
<p>Índices Temas transversais; Atuação na Educação Básica reflexiva, crítica, transformadora; Diversidade cultural e a pluralidade científica cultural e pedagógica; Atuação no campo da Educação Física Escolar</p>
<p><b>Categoria</b> Proposta curricular</p>
<p>Indicadores Currículo (questões relacionadas ao currículo)</p>
<p>Índices Educação Física Adaptada; esporte adaptado; Educação Física Inclusiva; Libras; Educação Física; esportes, recreação e lazer para pessoas com deficiências</p>
<p><b>Categoria</b> Concepção sobre Inclusão</p>
<p>Indicadores Inclusão (questões relacionadas à concepção de inclusão)</p>
<p>Índices Fundamentação das deficiências; Processos de inclusão no esporte adaptado; Funcionamento e estrutura da Libras; Aspectos históricos, políticos e sociais das pessoas com deficiência; Conceitos de Educação Especial e Inclusiva</p>
<p>Fonte: Elaboração própria</p>

Enfim, chegamos ao ponto de análise de Bardin (2009), quando se refere à inferência, que tem como eixo central a interpretação dos recortes das mensagens. Esse processo constitui um importante momento, em que abandonamos a pura descrição e partirmos para a interpretação do material que foi cuidadosamente organizado.

### **Da pesquisa à escrita: estrutura da dissertação**

No capítulo 1, intitulado “Ensino Superior no Brasil: aproximações”, discorreremos sobre o percurso histórico da educação brasileira a partir dos períodos históricos marcantes na sociedade. No capítulo 2, intitulado “Trajetória da formação docente no Brasil e a formação do(a) professor(a) de Educação Física”, apresentamos os diversos tipos de formação de cada período histórico e a formação do(a) professor(a) de Educação Física. O capítulo 3,



“Deficiência e inclusão: temas e debates na Educação”, traz a teoria sobre deficiências, inclusão e concepções sobre o corpo e, em especial, o corpo deficiente. No capítulo 4, nomeado como “Uma discussão sobre o currículo na formação de professores(as) de Educação Física”, discorremos sobre os diversos tipos de currículos encontrados no sistema de ensino, como eram antes da nova legislação e o que a legislação atual propõe. Também apresentamos discussões com relação aos diversos tipos de abordagens que construíram o currículo da Educação Física, além da comparação entre a legislação atual e a nova legislação. No capítulo 5, “As sendas da pesquisa: o que revelam os documentos”, apresentamos o campo de estudo e a análise documental com fins de dar respostas a nossa questão-problema e verificar se os objetivos da pesquisa foram concernentes com a proposta inicial do projeto.

## 1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, nos aproximamos do sistema de Ensino Superior no Brasil, pois é uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização, causada pelas várias mudanças no sistema de ensino, ocorridas com o surgimento das Instituições de Ensino Superior, que tinham, naquela época, o foco de formar médicos, advogados e engenheiros, tidos como classes essenciais na esfera educacional. Logo, com o passar dos anos, surgiram as primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil. Nesse momento, a Educação Superior passou a ser entendida e compreendida a partir de suas funcionalidades.

O ano de 1808 foi marcado pela chegada da família real portuguesa e, durante esse período, as Instituições de Ensino Superior tinham como objetivo a formação das pessoas para o trabalho nos cargos que a Colônia<sup>6</sup> necessitava, como administrativos, burocráticos, de serviços médicos, de engenharia e de segurança (CORAL, 2014). Durante essa época, a formação das pessoas que possuíam cursos superiores era voltada apenas para a “elite”. Essa classe recebia status e prestígio social. A descentralização da educação do Ensino Superior deu-se somente a partir da Primeira República.

O Estado, naquele momento, demonstrava que tinha grande poder na criação das Instituições de Ensino Superior. Um exemplo disso é a lei criada por ele que autorizava as iniciativas privadas a criarem Instituições de Ensino Superior. A partir dessa perspectiva, os Estados passam a não ser obrigados a validar os diplomas, o que resultou em total autonomia às instituições ligadas a grupos religiosos e à grande camada (elite)<sup>7</sup>. Com o tempo, o Estado assumiu novamente a frente das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Sendo assim,

todas as medidas de descentralização passam a serem vistas como uma ameaça à própria função do sistema de Ensino Superior (CUNHA, 1999).

Na cidade de Ouro Preto a Escola de Farmácia foi criada a partir da lei nº 140, de 1839. A lei foi sancionada pelo Conselheiro Bernardo Jacinto da Veiga, Presidente da

---

<sup>6</sup> Conjunto de pessoas providas de um mesmo território e que se estabelecem noutro. O termo também é usado para evocar o lugar onde se estabelecem essas pessoas e, por extensão, o território que é dominado por uma potência estrangeira.

<sup>7</sup> Grupo privilegiado, minoritário, composto por aqueles que são vistos, por alguns, como superiores por possuírem algum poder econômico e/ou domínio social.

Província de Minas Gerais. Iniciava-se, portanto, o ensino farmacêutico no Brasil. No último quartil do século XIX, outra instituição surgia em Ouro Preto: A Escola de Minas, oficialmente inaugurada em 12 de outubro de 1876, a pedido do imperador Dom Pedro II. Seu fundador, o cientista Claude Henri Gorceix, assim descrevia a cidade de Ouro Preto "Em muito pequena extensão de terreno pode-se acompanhar a série quase completa das rochas metamórficas que constituem grande parte do território brasileiro e todos os arredores da cidade se prestam a excursões mineralógicas proveitosas e interessantes". Em 21 de agosto de 1969, através do Decreto-Lei nº 778 o Governo Federal incorporou as duas escolas localizadas no município, instituindo a Universidade Federal de Ouro Preto como uma fundação de Direito Público. Desde então, a universidade vem se expandindo com a criação de novos cursos e ampliando sua oferta de vagas, contribuindo para o significativo crescimento e acesso a educação superior no Brasil.

Em relação ao Brasil<sup>8</sup>, a primeira universidade criada foi em 1920, por meio do Decreto nº. 14.343, de 7 de setembro, e do agrupamento de mais universidades, como a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (CORAL, 2014). Essa época foi marcada por uma série de discussões com relação ao Ensino Superior e a questão nacional. Conforme assinalam Coral (2014) e Araújo (2003), essas discussões demonstraram o momento socioeconômico vivido pelo Brasil, a partir do grande desenvolvimento industrial e urbano. Houve um crescimento da classe menos favorecida, que passou, naquele instante, a exigir uma formação mais adequada, para dar voz e valorização à classe trabalhadora.

Nesse período, percebe-se que as relações sociais estabelecidas no país apresentavam-se a partir do encontro da herança da organização social baseada nas relações agrário-fundiárias e pelo novo processo de industrialização e urbanização iniciado no século XX. Segundo Coral (2014), esses dois formatos ofereceram as bases para a reprodução e a acumulação de capital, pois os trabalhadores se encontravam em um contexto de inexistência de leis e direitos. Nesse situaçãoem que se encontrava o país, a educação superior firmava-se na direção da formação para as camadas da elite e na obtenção de mão de obra

---

<sup>8</sup> Sobre o debate da História da Universidade no Brasil, veja também: BAUER, Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. Apontamentos sobre uma história recente: gêneses e desenvolvimento da universidade brasileira. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 7, p. 9-36, 2006. Deve-se explicar que, embora a criação da universidade brasileira seja do século, a existência de Centros Educacionais que se dedicaram ao Ensino Superior no Brasil, data da colônia, mas especialmente implementados no século XIX após a passagem da Família Real Portuguesa (1808) pela colônia, exigindo especial desenvolvimento que vai ocorrer no período do império, conforme se indicou, com a criação de Instituição para formação de médicos, engenheiros e juristas e farmacêuticos- os cursos chamados imperiais.

capacitada/qualificada para o trabalho.

Dessa forma, “as lógicas econômicas e política, muito mais do que a científica, cultural e social, predominou e fundou o próprio direito à educação superior” (ARCOVERDE *et al.*, 2000 *apud* ARAÚJO 2003, p. 67). A conjuntura política e econômica vinha se desenhando desde os anos 1920 e, a partir de uma série de debates sobre as questões que envolviam a universidade, aconteceram alguns marcos históricos:

no bojo desse processo, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, a Reforma Francisco Campos em 1931, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – acontecimento que é um marco na educação brasileira –, e que, através do diagnóstico da situação educacional, propôs reforma no ensino superior, apresentando diretrizes para a formulação de uma política educacional (ARAÚJO, 2003, p. 67).

Segundo Coral (2014, p. 21), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se constituiu como um instrumento em defesa da educação pública: “no Manifesto destacava-se a necessidade da construção de um programa educacional nacional, norteado pelos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola”.

De acordo com Araújo (2003), foi apenas na Constituição Federal<sup>9</sup> de 1937 que apareceu a expressão “diretrizes e bases da educação nacional”. Nessa constituição destacou-se também o incentivo à iniciativa privada, de modo que, ao Estado, caberia o papel de contribuir para o desenvolvimento e a criação das instituições, privadas ou não:

a educação pública e gratuita é para aqueles que não puderem adquiri-la nos estabelecimentos privados. Mas é a gratuidade assentada na seletividade, tem-se que provar a escassez de recursos, aos que não tem como provar tal condição cabe contribuição. A educação gratuita é a educação dos pobres (CORAL, 2014, p.22).

Como direito, a educação superior foi se consolidando entre as décadas de 1930 e 1940, quando surgiram decretos e leis que orientaram os rumos da educação, sempre associadas à lógica do capital, de modo a incentivar o ensino técnico e profissionalizante, quando surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

---

<sup>9</sup>Conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento de um país. É considerada a lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos de determinada nação e serve como garantia dos seus direitos e deveres.

A partir de 1946, de acordo com Coral (2014), a União retomou a competência privativa em legislar no que se refere à educação e passou a fixar recursos a serem destinados para a educação como direito de todos. Nas décadas de 1950 e 1960, os movimentos sociais levantaram uma série de debates em torno das questões que envolviam a universidade, até que, em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entre 1940 e 1960, houve a expansão dos estabelecimentos de ensino que já encontravam incentivos nas legislações existentes (LDB e Constituição). Também aumentaram as instituições públicas, devido ao processo de federalização das faculdades estaduais e/ou privadas (CORAL,2014).A década de 1960 foi marcada pelo desenvolvimento urbano e industrial e pela abertura aos investimentos do capital estrangeiro, principalmente no setor de serviços.

Surgiu, nesse momento, uma pressão dos movimentos estudantis pela ampliação das vagas e dos recursos para a universidade. Estava em pauta a reforma universitária e esses movimentos lutavam por questões populares, como educação, cultura e erradicação do analfabetismo. Isso acarretou em uma expansão do ensino superior, que se desenvolveu com o caráter tecnicista.

O projeto de expansão do ensino superior, nesse período, como salienta Minto (2011), desenvolveu-se a partir de um caráter dualista por parte dos movimentos sociais que buscavam acesso a essa etapa e pelo interesse do capitalismo em atender às demandas do mercado, do progresso econômico e do desenvolvimento das forças produtivas.

Diante disso, é possível afirmar que as reformas que ocorreram no ensino superior durante o período ditatorial sinalizavam uma universidade que iria desenvolver pesquisa e a produção de conhecimento para atender às demandas suscitadas pelo capital. Nesse cenário que se desenha, a expansão e a democratização do ensino superior esteve subordinada às ordens do capital e com forte expansão do setor privado.

A década de 1970 foi configurada como nova sociabilidade para o capitalismo, devido à crise do modelo keynesiano vivenciado por alguns países. Foi caracterizada não só pelo avanço tecnológico, mas também pela flexibilização nas relações de trabalho, com o estabelecimento de uma relação intrínseca com as relações de produção demandadas pelo capital. É nesse contexto que os países periféricos (inclusive o Brasil) mergulham em dívidas externas e têm de obedecer as determinações das agências financeiras internacionais, a

exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que passam a estabelecer uma série de orientações para as políticas sociais e para o ensino superior.

Esse cenário teve maior impacto no Brasil, a partir da década de 1990, quando ocorreu o que Elaine Behring (2003) caracterizou como a “contrarreforma do Estado brasileiro”, mais precisamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que provocou grandes rebatimentos para as políticas sociais, pois se argumentava que o Estado gastava muito com a área social, o que gerava crise fiscal, porque os gastos eram maiores que a receita arrecadada. Assim, seria necessário enxugar a máquina pública, o que levou o Estado a privatizar alguns serviços públicos.

A ideia neoliberal<sup>10</sup> para as políticas sociais e para o ensino superior era a de que o Estado não seria mais o responsável direto pelo seu financiamento, mas apenas um órgão incentivador e regulador desses serviços, o que faria com que as universidades públicas recorressem aos financiamentos da iniciativa privada. Isso resultou na privatização e na terceirização de serviços, o que levou a universidade pública a sofrer com os cortes orçamentários promovidos pelos ajustes fiscais.

O modelo de universidade apresentada a partir dos anos 1990 foi o que se configurou como instituições burocráticas, operacionais, submetidas a avaliações por produtividade, ou seja, funciona apenas como uma empresa a serviço do capitalismo e é submetida a privatizações de serviços como fonte de arrecadação de recursos, terceirizações, flexibilização nas relações de trabalho, o que acarretou na precarização de serviços e no trabalho de servidores e docentes.

Surgiu, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o projeto de expansão e democratização do ensino superior, a partir de reformas que envolveram a captação de recursos nas universidades públicas, a expansão e a democratização do ensino. Dessa forma, “as instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em cinco modalidades: 1) Universidades, 2) Centros Universitários, 3) Faculdades Integradas, 4) Faculdades, 5) Institutos Superiores ou Escolas Superiores” (ARAÚJO, 2003, p. 76). De igual modo, Jardimino (2003, p.198) apresenta um quadro com a nova taxionomia do Ensino Superior no Brasil em termos de pertencimentos das instituições:

---

<sup>10</sup> Doutrina socioeconômica que retoma antigos ideais do Liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, por meio de sua retirada do mercado, que, em tese, se autorregularia e regularia também a ordem econômica.

Universidades Públicas (federais, estaduais e municipais); Universidades privadas (do capital) confessionais (Públicas-não estatais), e fundações; Centros Universitários (privados) e Instituições Isoladas – Faculdades Integradas, Institutos ou Escola Superiores (Publicas e Privadas).

Essa expansão permitiu que as instituições recebessem recursos públicos, pois muitas delas se configuravam como instituições filantrópicas ou sem fins lucrativos, e, ao aderirem a programas de financiamento, garantiram isenções fiscais.

Programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>11</sup> e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>12</sup>, surgem com o objetivo de promover o acesso da população, principalmente da classe trabalhadora, ao ensino superior nas instituições privadas. No FIES, isso ocorre por meio de contratos nas instituições bancárias, que têm, como exigência, a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>13</sup>, e, no PROUNI, há a concessão de bolsas totais ou parciais, também por meio da nota do ENEM.

A existência desses programas compreende que o Estado passou a investir dinheiro público no setor privado e que também funciona como uma garantia de que as instituições não venham a ter prejuízos financeiros por questões de inadimplência, entre outros. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>14</sup> surgiu no governo de Dilma Rousseff com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes aos indivíduos que não conseguiram ingressar no curso superior.

É importante destacar, nesse momento, dois programas destinados à expansão do ensino superior no setor público: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Governo Federal em 2007, se refere à expansão na modalidade de cursos presenciais no setor público federal; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que corresponde à expansão na modalidade à distância.

---

<sup>11</sup> Programa do Ministério da Educação, criado em 1999 e destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

<sup>12</sup> Promove acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública ou que foram bolsistas integrais em escola particular.

<sup>13</sup> Criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Atualmente, os resultados obtidos no Enem ajudam esses estudantes a ingressar em universidades públicas ou a ganhar bolsas de estudos em instituições particulares.

<sup>14</sup> Criado pelo Governo Federal em 2011, a fim de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. A partir do aumento do número de vagas, da ampliação de instituições pelo país e da concessão bolsa de estudos aos interessados, visa ao crescimento profissional e se mostra como uma excelente oportunidade para iniciar a carreira.

Criado pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI é um programa que tem como objetivo ampliar as vagas e as condições de permanência no ensino superior. Contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (MEC, 2010).

Segundo Porto e Régnier (2003), a educação superior ganha cada vez mais centralidade quando se analisam alguns elementos da totalidade. Quando se trata da passagem do modelo de desenvolvimento industrial para o modelo de desenvolvimento informacional, que se faz acompanhar por um intenso movimento de transformação nas dimensões econômica, política, social e cultural das sociedades, percebemos que a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações ocupa espaço privilegiado na agenda estratégica dos setores produtivos e dos Estados.

Para Porto e Régnier (2003), a análise das possibilidades de desenvolvimento do ensino superior em escala internacional pode considerar a dinâmica de evolução das outras esferas (social, política, econômica e cultural), ao assumir e fornecer um quadro abrangente do contexto atual e do meio circundante.

De fato, observamos que as transformações estruturais no ensino superior parecem provocar uma ampla reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas mundiais. As transformações parecem conviver e provocar conflitos e tensões conjunturais importantes, cujo desenlace pode ser diferentes caminhos. Nesse processo, aumentam as contradições sociais e políticas, e criam-se novos pontos de conflitos e tensões, o que inclui a persistência de grandes desigualdades.

## **1.1 Percurso histórico das universidades no contexto brasileiro: dos cursos imperiais à formação de professores(as)**

As primeiras faculdades brasileiras trouxeram uma orientação profissional bastante elitista e seguiram o modelo de grandes escolas europeias, voltadas mais para o ensino do que para a pesquisa (SOARES, 2002). Entendemos que, naquele momento, servia para fazer a distinção entre dois sistemas, o ensino superior e a universidade, dentro do



período histórico. A relação interna e expressiva entre universidade e sociedade explicava o papel da universidade pública como uma instituição social, ação social e uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

Nessa perspectiva, a legitimidade da universidade moderna fundou-se “a partir da conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um reconhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUI, 2003, p. 1). A partir desses aspectos, a educação passou a ser um dos principais pilares dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (UNESCO, 2016).

Na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e, em particular, em seu art. 26 do §1, defende-se que “toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”. Isso foi endossado pelos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), que, em seu art. 4º, assinala que compete aos Estados Membros “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual” (UNESCO, 2016).

Conforme apresentado por Bortolanza (2017, p. 2):

a questão do Ensino Superior no Brasil nasce dentro de um sistema isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, contemplam muitas das distorções e, ainda hoje, são constantemente questionados do ponto de vista estrutural e de funcionamento.

Essas Instituições de Educação Superior só foram criadas devido às necessidades de formarem médicos, advogados e engenheiros. Em 1930, a Reforma Francisco Campos instituiu uma série de decretos, dentre eles o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que:

dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Nesse período, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com objetivo de formar professores para a escola secundária. Nessa época, o papel da escola secundária só foi regulamentado e definido com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº . 4.024 (BRASIL, 1961), que apresentou, de forma estruturada, os princípios curriculares da educação brasileira e definiu a base curricular em três graus de ensino, a saber: ensino primário, ensino médio e ensino superior. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro passou a trabalhar com a seguinte terminologia:

primeiro grau, constituído por escolas maternais, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (MARCHELLI, 2014, p.1.483).

Sendo assim, os primeiros cursos de licenciatura no Brasil iniciaram-se com o esquema estrutural “3+1”. A proposta tinha como pressupostos uma seção “didática” para habilitar os licenciados a lecionarem no ensino secundário e, inicialmente, os alunos obtinham o título de bacharel em “cursos ordinários” das “seções fundamentais”. Nesse “formato”, o currículo contemplava somente disciplinas específicas com duração de três anos, justapostas às disciplinas de cunho pedagógico, com duração prevista de um ano.

Conforme Pereira (1999), nesse modelo, o professor era visto como um técnico, responsável por aplicar as regras resultantes de seus conhecimentos científicos e pedagógicos. Esse modelo de ensino sofreu inúmeras críticas por causa da dissociação da teoria e da prática. Em meados da década de 1960, tentou-se incluir a prática de ensino no esquema “3+1”, mas poucas faculdades seguiram essa determinação, que não era obrigatória. Somente em 1962, com o Parecer nº. 292 (BRASIL, 1962), que regulamentava os cursos de licenciatura, é que o esquema “3+1” foi abolido formalmente. Para Cury (2016), todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um “tarefeiro” e “dar aulas” como um autômato.

Criou-se, então, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), que tinha como objetivo fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e previa a formação do professor em modalidades que deveriam se ajustar às diferentes regiões do país. Merece destaque, segundo Sheibe (1983), a Indicação nº. 22 (BRASIL, 1973) entre os pareceres e as indicações do Conselho Federal de Educação, por apresentar uma indicação com relação às três ordens da licenciatura: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, de Educação Especial e pedagógica.

Em 1997, a formação passou a ser consolidada em três categorias, por meio do processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu):

Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p.6).

Em 1996, a LDBEN trouxe, no seu artigo 61, informações relevantes para a elaboração do currículo dos cursos de formação de professores e formação continuada. Nesse artigo, destacamos a importância da relação entre a teoria e a prática, além das experiências significativas dentro do processo de ensino-aprendizagem, que discorreram sobre os vários tipos e as várias modalidades dos cursos de formação de professores. O art. 62 da LDBEN (1996) apresenta a questão da formação docente para atuar na educação básica e mostra que esse tipo de formação é feito em cursos em nível superior, entre eles, cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação. Por fim, o art. 63 da LDBEN (1996) mostra questões com relação aos Institutos Superiores de Educação, que manterão:

- 1- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- 2- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- 3- Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2001, p.14).

Por sua vez, o Parecer nº. 09 (BRASIL, 2001) destaca que todas as licenciaturas passam a ser definidas como plenas e que a Educação Superior é determinada como o nível desejável para a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A legislação a seguir diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

### Quadro3: Formação de docentes para a Educação Básica

Parecer CNE/CP nº.9, de 8 de maio de 2001
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CP nº. 21, de 6 de agosto de 2001
Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CP nº. 27, de 2 de outubro de 2001
Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CP nº. 28, de 2 de outubro de 2001
Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que 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
Resolução CNE/CP nº.1, de 18 de fevereiro de 2002.
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Resolução CP/CNE nº.2, de 18 de fevereiro de 2002
Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior
Parecer CNE/CP nº.4, de 6 de julho 2004
Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CES nº. 197, de 7 de julho de 2004
Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CES nº. 228, de 4 de agosto de 2004
Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação
Resolução CNE/CP nº.2, de 27 de agosto de 2004
Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Parecer CNE/CES nº. 15, de 2 de fevereiro de 2005
Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP ns. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior
Parecer CNE/CP nº.4, de 13 de setembro de 2005.
Aprecia a Indicação CNE/CP nº. 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixada pela Resolução CNE/CP nº. 1/2002

<p>Resolução CNE/CP nº.1, de 17 de novembro de 2005</p> <p>Altera a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.</p>
<p>Parecer CNE/CP nº.5, de 4 de abril de 2006</p> <p>Aprecia Indicação CNE/CP nº. 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica</p>
<p>Parecer CNE/CP nº.9, de 5 de dezembro de 2007</p> <p>Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica</p>
<p>Parecer CNE/CP nº. 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008</p> <p>Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior</p>
<p>Resolução CNE/CP nº.1, de 11 de fevereiro de 2009</p> <p>Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior</p>
<p>Parecer CNE/CP nº. 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009</p> <p>Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos</p>
<p>Parecer CNE/CP nº. 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009</p> <p>Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde</p>
<p>Parecer CNE/CP nº. 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009</p> <p>Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB</p>
<p>Parecer CNE/CP nº. 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009</p> <p>Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação</p>
<p>Diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica Tendo por base o Parecer CNE/CP nº. 02/2015, foram aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015</p>

Fonte:Elaboração própria

Dessa forma, o novo Parecer, aprovado pelo CNE no dia 7 de novembro de 2019, marca um processo caracterizado por um debate mais restrito do que o ocorrido quando da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata da formação de estudantes do ensino fundamental e médio. Entre os principais aspectos trazidos pelas novas diretrizes, está a carga horária mínima de 3.200 horas para todos os cursos superiores de licenciatura, destinada à formação inicial de professores para a educação básica. Essa carga horária é distribuída em três grupos: Grupo I, com 800 horas, compreende a base comum, com conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; Grupo II, com 1.600 horas, deve ser destinado aos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; e Grupo III, com enfoque na prática, deve ter, pelo menos, 400

horas de estágio supervisionado em situação real de trabalho na escola e 400 horas de práticas nos componentes curriculares dos dois grupos anteriores.

Outros aspectos importantes são a definição de cargas horárias diferenciadas para quem cursa segunda licenciatura e para quem quer se especializar em gestão escolar, além de curso de habilitação pedagógica destinado a graduados não licenciados, com 760 horas básicas. O Parecer também estabelece que as instituições formadoras deverão organizar o processo de avaliação dos(as) licenciandos(as) “de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens” e que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) faça ajustes para contemplar as mudanças no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O documento ainda anexa a BNC-Formação, que, nos moldes da BNCC, estabelece competências gerais e específicas, dessa vez para os docentes. São 10 competências gerais e 12 específicas, as últimas agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais), com descrições detalhadas de habilidades em cada uma.

#### Quadro 4: Competências gerais para Docentes da BNC-Formação

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

---

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem

---

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Parecer CNE/CP nº. 22/2019, p. 17

Percebemos, portanto, que são inúmeras as transformações existentes na formação dos (as) professores (as), a partir do exame da trajetória histórica das universidades até o seu papel formador dos professores(as). No capítulo a seguir, trouxemos a questão da formação docente no Brasil, com destaque para a formação do(a) professor(a) da Educação Física.

## **2 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **2.1 Aspectos gerais da formação de professores(as) na literatura**

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1979, p.69).

A formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura tem sido uma questão complexa na área da educação, especialmente nas últimas décadas, quando o Ensino Médio passou a ser posto em questão pelas políticas de governo. Isso tem implicações circunstanciadas internamente nas instituições formadoras, seja no campo da pesquisa, do ensino e na extensão. Também produz reflexos no contexto da escola e suas práticas pedagógicas e, principalmente, no profissional formado para o mundo do trabalho, sobretudo o que atuará na escola pública brasileira.

Dessa forma, a formação docente deve estar alinhada às novas demandas da sociedade, uma vez que a educação não se dá somente no interior da escola, mas nas relações sociais, interpessoais, de comunicação entre grupos e do contexto histórico e social em que estamos inseridos. De acordo com a política de formação de professores(as) explicitada na LDB, Lei nº. 9.394/1996, a formação do(a) professor(a) precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas que reconhece os valores e os direitos da humanidade.

Muito se tem discutido sobre a formação inicial de professores(as) e é inegável a preocupação com uma melhor qualificação e com as condições de exercício profissional, mas isso não é recente (GATTI, 2016). No centro dessas discussões, há de se concordar com Monteiro (2001), quando afirma que o processo de formação inicial docente não ocorre



somente na graduação, mas por meio da articulação dos variados saberes adquiridos no decorrer da trajetória profissional.

Ainda que a formação de professores(as), por vezes, demonstre distanciamento da profissão docente, a educação continua sendo um processo de desenvolvimento e construção de sociedades, seja em escolas, em famílias, em comunidades. Para fundamentar essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, instituída pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019b, p. 3), em seu artigo 5º, define os seguintes fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Nessa direção, a formação inicial de professores(as) deve atender às peculiaridades do exercício da profissão docente e às metas dos diferentes períodos e modalidades da Educação Básica. Nessa perspectiva, Gatti (2016, p. 37) define que:

educação é um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém, histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola.

A partir dessas definições, percebemos que a instituição escolar se mostra como um espaço necessário para a promoção e o estímulo ao conhecimento, bem como a mobilização de ambientes de socialização. Sobre a concepção de docência, nos atentamos para a Resolução nº.2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019b, p. 2), que considera, em seu artigo 2º, que

a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

O texto define a docência como um movimento educativo que necessita de diversos conhecimentos para ocorrer processualmente, em etapas constituídas de metas, normas, valores e interação entre os indivíduos. A partir desse aspecto, a formação docente envolve aprendizagens teóricas e práticas, tanto de professores(as) em formação quanto de atuantes no exercício.

Partimos da concepção de Nóvoa (2009, p. 2), de que é necessário “uma formação de professores construída dentro da profissão”. Assim, para aproximar a formação docente ao contexto profissional, o autor descreve alguns pontos essenciais para o(a) professor(a), ao utilizar o termo “disposições” ao invés de competências, com o qual estamos bastante familiarizados. A justificativa para a adoção do novo termo, segundo Nóvoa (2009, p. 3), é relacionar “as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores(as)”.

Dessa forma, Nóvoa (2009, p. 6) ressalta que “a formação de professores(as) deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. O autor reforça que o caminho da formação e o início do exercício da profissão devem ser momentos de reflexão sobre a prática educativa, a partir de referências pessoais e de hábitos de autoformação que levarão ao “cerne da identidade docente” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Segundo Gatti (2016, p. 37), para alcançar uma formação significativa, é preciso adquirir diversos conhecimentos e a formação docente se desenvolve com base em saberes: “seja o conhecimento de si, seja do outro, das comunidades humanas, seja o conhecimento da natureza e suas implicações na vida das pessoas”. Dessa forma, toda a questão de contexto escolar deve ser conhecida pelos professores iniciantes. Portanto, educar na escola é um ato que requer articulação entre diferentes conhecimentos, o que, conforme Gatti (2016, p. 39), são “modos de ser e realizar”.

Conforme Imbernón (2009), a formação inicial é aquela que ocorre nos cursos de licenciatura das universidades, que deveria dar uma base sólida para a construção dos conhecimentos pedagógicos e instigar, ao longo da formação, reflexões por meio da vivência de múltiplas experiências. Para Garcia (1999), a formação de professores(as) é aquela que ocorre em um espaço institucionalizado, por meio da interação entre professores(as) formadores(as) e futuros(as) docentes, e que objetiva a transformação das práticas, destacando que o processo de ensino-aprendizagem na formação inicial é o ponto de partida, e não o de chegada, e que segue contínuo e constante em todo o desenvolvimento profissional docente.

Nas colocações de Nóvoa (1995), a formação é permanente, pois sempre haverá novidades para serem descobertas, aprendidas e também compartilhadas.

Dessa forma, Garcia (1999, p. 26) conceitua a formação de professores(as) como

a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Outro fator que merece destaque é a formação individual e coletiva. A esse respeito, Garcia (1999) corrobora a afirmação de Nóvoa (1995) ao pontuar que a formação de professores(as) precisa ocorrer tanto individual quanto coletivamente, e que possibilitará maior chance de mudança no âmbito da docência e da sociedade. Tratam-se de momentos ricos, que promovem troca de saberes por meio do coletivo, a partir da interação entre professores(as) mais experientes e professores(as) iniciantes.

Segundo Nóvoa (1995), a formação individual e coletiva são elementos fundamentais para o(a) professor(a). A primeira modalidade é muito importante para a construção de conhecimentos; e a segunda, de abordagem coletiva – também nomeada pelo autor como redes de autoformação –, estabelece, entre os(as) docentes, um processo de trocas de saberes, construções e reconstruções que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Debesse (1992 *apud* Garcia, 1999) indica os três tipos de formação. No primeiro, a autoformação, o sujeito controla os objetivos, determina os caminhos que irá percorrer e os resultados de sua formação. O segundo, a heteroformação, pressupõe uma formação realizada por profissionais capacitados que identificam e respeitam a identidade do formando. O terceiro tipo de formação, a interformação, ocorre por meio da troca de conhecimentos entre os(as) próprios(as) professores(as), ou entre eles(as) e a equipe pedagógica, a escola, a comunidade. Esses três tipos de formação devem completar um ao outro, a partir das trocas de saberes entre professores(as) e alunos(as), e entre alunos(as) e alunos(as).

Garcia (1999) menciona, ainda, as concepções de Feiman (1983) acerca da formação de professores(as). Para o autor, essa formação prevê quatro fases. Na primeira, chamada de “fase pré-treino”, as experiências escolarizadas vivenciadas pelos(as)

futuros(as) professores(as) poderiam influenciar inconscientemente o exercício da profissão. A segunda, “fase formação inicial”, corresponderia à construção dos conhecimentos específicos da docência em instituições formadoras. A terceira, “fase de iniciação”, seria o início da carreira docente, na qual o(a) professor(a), por intermédio de suas vivências práticas, desenvolve suas aprendizagens. Na quarta, “fase de formação permanente”, ocorre o desenvolvimento profissional, impulsionado por cursos e atividades de formação.

Essas situações apresentadas marcam a importância de os profissionais da docência conhecerem, pesquisarem, analisarem e repensarem suas concepções e práticas, que definirão os melhores caminhos a seguir. Os(As) professores(as) são parte direta do processo de ensino-aprendizagem e trazem, em suas “bagagens”, as identidades criadas a partir de suas experiências de vida.

Conforme Garcia (1999), a formação dos(as) professores(as) não se inicia nos cursos de graduação, uma vez que sua própria trajetória como aluno(a) e suas experiências de vida influenciam na construção de sua identidade docente. O autor ainda defende que os(as) próprios(as) graduandos(as) devem contribuir para sua formação acadêmica, pois já trazem consigo concepções, representações e competências. Cabe à formação institucional promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional, que tem como base esses arcabouços prévios. Para o autor, a experiência formativa deve ser produtiva e participativa, e não meramente técnica.

Jardilino e Araújo (2014, p. 151) reforçam essa questão ao pontuarem que:

os docentes, além de profissionais, são também pessoas que trazem consigo experiências, pois travam relações a todo o momento com o outro e com o mundo. Essa vivência influencia o seu trabalho, constituindo sua forma de perceber seu entorno e suas ações.

De acordo com Imbernón (2009), entende-se que o(a) futuro(a) professor(a) se espelha em suas representações sociais e pode utilizar, como referência para sua prática, o modelo pelo qual foi formado. Objetiva-se uma formação crítico-reflexiva, para que o(a) futuro(a) docente seja capaz de analisar suas ações e buscar a melhor forma de promover a aprendizagem para seus(suas) alunos(as). “Uma formação sólida poderá contribuir para que o professor seja capaz de identificar, nas suas vivências, os elementos que influenciam sua

prática, para valer-se dos aspectos positivos e para refletir sobre aqueles que consideram negativos ou inapropriados” (MOREIRA, 2016, p.28).

Diante do que foi apresentado até aqui, é importante destacar que a formação crítico-reflexiva dos(as) professores(as) na formação inicial pode contribuir para que eles(as) assumam, como afirma Nóvoa (1995), a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nesse aspecto, citamos novamente Nóvoa (1995, p. 28), quando orienta que:

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

É importante acrescentar as questões das particularidades trazidas na formação docente para lidar com a inclusão e a diferença de uma forma geral. Para Diniz (2011), é preciso um tipo de formação para os(as) docentes que não se sentem preparados para o trabalho com a diferença, uma vez que já apresentam, em seus discursos, a vontade de construir uma sociedade inclusiva.

Conforme Diniz (2011, p. 41), as questões que envolvem as diferenças ficam, muitas vezes, reservadas às suas vivências e às atuações nas quais se veem impotentes diante dessa diversidade de situações:

pensar e desenvolver uma formação que visa a forjar práticas educativas para o público da diversidade implica pensar tanto as teorias e os campos de saber propícios a essa formação, quanto considerar a subjetividade do(a) docente para enfrentar a gama de valores que geram conflitos tão presentes nos espaços educativos e nas políticas públicas educacionais.

Pensar uma formação para o trabalho com a diversidade é considerar o que o sujeito traza partir de seus conhecimentos, valores, normas, discursos construídos em suas trajetórias de vida. É algo que deve ser aceito e incentivado em sua formação.

Conforme apresentado por Oliveri e Jardimino (2013), para ter uma formação necessária, é preciso o envolvimento de diversos pontos que estarão ligados entre si e que

sereferem à dimensão pessoal, profissional e social, pelo fato desse(a) professor(a) não estar sozinho(a) no mundo e de travar relações a todo momento que irão constituir suas ações, seus pensamentos e suas representações sobre tudo o que o cerca. Sendo assim, os cursos de formação em nível superior possuem objetivos específicos que visam sempre formar profissionais habilitados para atuar em diferentes áreas.

Para Oliveira (2011, p. 88), “a formação inicial é entendida como processo de apropriação sistemática da cultura profissional”. Núñez e Ramalho (2009) reconhecem que a formação inicial é um processo estruturado e orientado para o desenvolvimento profissional, além disso, todo esse processo acontece em espaços formais de ensino e são orientados por objetivos e exigências atuais, bem como pelas perspectivas e especificidades da profissão. Assim, os cursos de licenciatura têm como foco a formação inicial de professores(as).

O Art. 3º da Resolução nº.2(BRASIL, 2015, p. 3) explicita que os cursos de formação inicial de professores(as) têm como propósito:

a preparação de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar.

Nesse contexto apresentado até aqui, verificamos que os cursos de licenciatura formam professores(as), habilitam e os(as) qualificam para atuarem nas diferentes modalidades da Educação Básica. Com base nisso, acreditamos que, ao longo da formação inicial, o(a) aluno(a)/futuro(a) professor(a) incorporará um conjunto de valores, atitudes e concepções teóricas que irão orientar e direcionar o seu trabalho no âmbito escolar com as especificidades e exigências encontradas na sua prática profissional no dia a dia. A seguir, trazemos mais sobre a formação do(a) professor(a), em especial o de Educação Física, centro de nossa pesquisa.

## 2.2 Formação do(a) professor(a) de Educação Física

Quando falamos em História, estamos a falar da história dos homens e de suas construções sociais, da sua atuação e sua interferência na sociedade. A História nos ajuda entender que o homem tem e teve uma ação concreta: o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tampouco estava escrito em um “livro dos destinos”. Todos, querendo/sabendo ou não, fazemos parte da história (MELO,1999).

Iniciamos esta seção apresentando a trajetória histórica da Educação Física no Brasil, que foi marcada por diversas mudanças no contexto social e educacional da sociedade vigente. Dessa maneira, a formação de professores(as) de Educação Física é marcada por transformações históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas.

A prática sistematizada da Educação Física no Brasil sofreu muitas influências das escolas de ginásticas europeias, notadamente da Suécia, da Alemanha, da França e da Inglaterra. Importante destacar que os difusores dessa prática no Brasil foram imigrantes, que não vieram com o propósito de ser professores(as) de ginástica, mas de desenvolver trabalhos na agricultura brasileira.

A discussão sobre a prática da atividade física sempre esteve em destaque em nosso país, sobretudo, com um pensamento que hegemonicamente a atribuía à função de forjar um homem disciplinado e obediente. Neste contexto, o célebre parecer de Rui Barbosa (1882) estabelece um marco, nos primórdios do período republicano e no início do século XX, na defesa da implementação efetiva da Educação Física.

Segundo Soares (1994) e Souza Neto (2004), o período compreendido entre 1824 e 1931 foi marcado, especialmente no Rio Grande do Sul, com a imigração de colonos alemães, pelo desenvolvimento dos exercícios físicos.

Em 1832, o deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada defendeu, na comissão de definição da Assembleia Constituinte, um projeto sobre educação da sociedade em que sugeria uma premiação para quem apresentasse um plano de Educação Física, Moral e Intelectual.

Em 1851, a atividade física passou a fazer parte dos programas escolares da Corte por obra do ex-deputado e então Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, com a conhecida Reforma Couto Ferraz, que tinha como objetivo a obrigatoriedade de algumas matérias, como a ginástica, no primário, e a dança, no secundário.

O ano de 1852 foi marcado pela determinação de Toureiro Aranha, presidente da província do Amazonas, que determinou que, em seu programa escolar, constaria a Educação Física, ministrada também para o grupo feminino, com respeito às suas peculiaridades.

Espírito Santo (2004) afirma que, com as reformas educacionais, desde 1854, a ginástica passou a ser obrigatória nos seus programas curriculares, apesar de não ter sido implementada, pela ausência de professores(as) e pela forte resistência contrária da elite dominante, que entendia que ginástica era para homens por ser oriunda das instituições militares, e proibiam suas filhas de frequentarem as aulas. Com a reforma Couto Ferraz, em 1851, surgiu a necessidade de formar professores(as) de Educação Física,mas, nesse momento,ainda não existia, no Brasil, qualquer instituição civil que formasse professores(as) da área.

Oliveira (1998) lembra que, de acordo com Inezil Penna Marinho (1943), em 1929, a primeira turma foi diplomada por curso oficial, em nível federal, no Brasil, por meio do Curso Provisório de Educação Física. Nesse ano, a Associação Brasileira de Educação (ABE) criticou os traços militares que eram delineados para a Educação Física Nacional.

Uma das primeiras iniciativas de sistematização da formação profissional em nossa área se deu em 1902, com a fundação da escola de esgrima com formação básica em ginástica. Era visível a proximidade da Educação Física com as estruturas militares e sua introdução, no Brasil, esteve muito ligada à experiência francesa.

A partir de 1908, em nome da segurança nacional, a instrução militar se tornou obrigatória nas escolas secundárias brasileiras, o que deu início à inclusão da prática de exercícios físicos em seus programas de formação e influenciou decisivamente na organização e no desenvolvimento inicial da Educação Física nas escolas e na sociedade.

Em 1909, foi criada a Escola de Educação Física da Força Policial. Segundo Melo (1996),somente em 1905 assistiu-se à primeira iniciativa de caráter nacional, no que se refere à formação de profissionais em Educação Física: o projeto do deputado Jorgede Moraes, que tinha a intenção de criar duas escolas de Educação Física, uma civil e outra



militar.

Conforme Melo (1996), em 1922, foi fundado o Centro Militar de Educação Física, que daria origem a uma das escolas de Educação Física mais importantes no Brasil: a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro-RJ. Foi criada com o objetivo de formar instrutores, monitores de esgrima e médicos especializados para o Exército.

O ano de 1922 foi marcado pelas reformas estaduais de ensino, o que abriu caminho para as reformas nacionais que surgiram a partir de 1930. Entre essas reformas, está a fundação da Associação Brasileira de Educação. Segundo Melo (1996), o I Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, aprovou, como proposição, entre outras, a organização de escolas superiores de Educação Física para o preparo dos professores, indispensáveis à cultura física nacional.

No início da década de 1930, assistiu-se à criação, no âmbito civil e estadual, de departamentos e escolas de Educação Física civil nos Estados do Espírito Santo e de São Paulo. Consideramos que o primeiro programa sistematizado de Educação Física no Brasil foi o curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934 para a formação de dois profissionais: o instrutor de ginástica e o professor de Educação Física.

Em relação ao instrutor de ginástica, seus saberes deveriam abarcar o estudo da vida humana. Os saberes do professor de Educação Física seriam orientados para os estudos do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno. Durante a Era Vargas, especificamente no Estado Novo (1937-1945), a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade e ganhou força com a Constituição de 1937, que a tornou obrigatória nas escolas. Nessa época, o Estado Novo necessitava de homens que deveriam ter orgulho de sua pátria e de sua nacionalidade, além dos seus direitos de cidadania garantidos para que adquirissem uma nova ética.

Nesse sentido, segundo Vanilda Paiva (1983), a política educacional se transformou, pois o novo regime de autoridade tinha metas definidas, ideologia própria a ser difundida pela Educação, e se expressava por meio das críticas ao beralismo, ao anticomunismo e à valorização do ensino profissional, procurando retirar do processo educacional a necessária reflexão sobre a sociedade.

Nesse contexto, Castelanni (1988, p. 84) relata a contribuição da Educação

## Física na ideologia nacionalista:

não sendo uma simples fornecedora de noções técnicas, mas um instrumento de integração da infância e da juventude na Pátria, nos interesses sociais que lhes são incorporados, a educação da mocidade, nos preceitos básicos estabelecidos pelo novo Estado, será um elemento não só eficaz, como até decisivo na luta contra o comunismo e outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas, segundo as quais a juventude agora mais do que nunca, será formada...

É importante ressaltar que, até então, nenhum dos cursos de Educação Física existentes no país era vinculado às universidades. Segundo Melo (1996), alguns militares ligados aos rumos da Educação Física no Brasil se deixaram contagiar pela ambição da cátedra e abandonaram a ideia de ligar a Escola de Educação Física ao Ministério da Guerra. Em 1935, o VII Congresso Nacional de Educação aprovou, como indicativo, a criação de uma Escola Nacional de Educação Física, ligada à Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Melo (1996), o desenvolvimento da Educação Física brasileira era uma questão de tempo, pois estava também diretamente ligado, entre outros, aos interesses governamentais de um estado de exceção e nunca é demais lembrar que parte de nossa intelectualidade apoiou o Estado Novo (1937-1945).

Portanto, em 1937, a Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional elaborou um projeto de lei que propunha a criação do Conselho Nacional de Desportos, do Instituto Nacional de Educação Física e da Escola de Educação Física e Desportos. Ainda em 1937, a Constituição brasileira determinava, pela primeira vez na história, a obrigatoriedade de uma disciplina escolar – Educação Física –, do ensino cívico e dos trabalhos manuais, como apresentado nos artigos 131 e 132:

Artigo 131 - A Educação Física, o Ensino Cívico e o de Trabalhos Manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Artigo 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude período de trabalho manual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

O ano de 1938 foi marcado pela construção, criação, instalação e pelo funcionamento da Escola Nacional de Educação Física e Desporto e do Instituto Nacional de Educação Física. É nesse contexto que a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) finalmente é criada, pelo Decreto-lei nº. 1.212, de 17/4/1939, com o objetivo de: a) formar profissionais para área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática no ensino da Educação Física no país; c) difundir conhecimentos ligados à área; d) realizar pesquisas que apontassem para os caminhos mais adequados para a Educação Física brasileira.

Com a criação da ENEFD no interior da Universidade do Brasil, começou a surgir toda uma movimentação no sentido da organização e da regulamentação que contribuiria para a constituição do campo da Educação Física, entre leigos e não-leigos.

Concebida para ser escola-padrão, quando criada, a ENEFD, no entanto, não possuía nem mesmo um local apropriado para funcionar. Foi somente em meados da década de 1940 que passou a ter sede própria, na Praia Vermelha, bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro-RJ. Nessa escola, sua grade curricular previa a disciplina de Desportos Aquáticos, no entanto, faltava a piscina, que só foi construída em 1957.

Em 1939, a formação profissional apontava somente para cinco profissionais distintos: instrutor de ginástica (professor primário), instrutor de ginástica (professor de Educação Física), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportista. Com exceção do curso para formar professores, que tinha duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano.

Segundo Grunenvaldt (1997), das 18 cadeiras que compunham o currículo da ENEFD para formar professores de Educação Física, oito organizavam seus conteúdos à luz dos conhecimentos das ciências biológicas; oito trabalhavam com conteúdos sob a orientação do conhecimento técnico; e havia somente duas cadeiras de Metodologia do Ensino da Educação Física e do Treinamento Desportivo e História e organização da Educação Física e dos Desportos, que buscavam subsídios para a organização dos seus conteúdos nas ciências do homem e da sociedade. O autor, então, comenta:

Diante dessa proporcionalidade constatada no currículo e pelo número de cadeiras que dependiam da ciência mãe, a biologia, e o número de cadeiras que tratavam do conhecimento técnico-desportivo, entendemos que a preocupação da ENEFD era a formação de um homem biologizado, influenciado e preocupado em reproduzir as mais variadas técnicas esportivas do momento, visto que a ênfase era a introdução do modelo desportivo de rendimento (GRUNENVALDT, 1997, p. 136).

A metodologia de ensino que predominou no período foi o método francês, adotado no Exército brasileiro na década de 1920. Para Goellner (1992), as atividades físicas passaram a ser observadas e estudadas e estavam voltadas para o enobrecimento da alma e para o fortalecimento do corpo tanto no aprimoramento da saúde como no forjar de certas disciplinas.

De acordo com Goellner (1992), na prática, esse método previa as qualidades a serem desenvolvidas: saúde, força, resistência, destreza, têmpera de caráter e desenvolvimento harmônico do corpo. Ainda segundo Goellner (1992), esse método apresentava recomendações higiênicas que abrangiam determinações acerca da hora do trabalho, do local, do uniforme, da temperatura, das condições climáticas, da hidroterapia e da fadiga. Esse método teve aceitação na época, pois enfatizava a disciplina e a consciência dos deveres e serviços com a pátria e foi apontado para a possibilidade de controle sobre o corpo individual e, a partir dele, de controle sobre o corposocial. Nesse momento, o método francês já era pouco considerado no cenário internacional, visto que as atividades físicas em evidência centravam-se nos esportes, que já se tornara um fenômeno social.

Em relação ao ENEFD, foi percebida uma peculiaridade no que se refere à licenciatura. Esse órgão assumiu tarefa de formular uma proposta para a formação de professores da área. Melo (1996, p.45) considera que

ENEFD era completamente dissociada do contexto das licenciaturas, seguindo currículo, legislação e parâmetro totalmente diferenciados, o que a transformava em uma ilha dentro da Universidade do Brasil, aumentando o desconhecimento para com as especificidades da formação.

É importante lembrar que, nessa época, a formação pedagógica dos alunos

pautava três séries para a disciplina Metodologia do ensino<sup>15</sup> da Educação Física e do treinamento desportivo<sup>16</sup>, uma carga horária só comparável à de disciplinas específicas de Educação Física e Desportos.

Após cinco anos da implantação da proposta de 1939, uma nova reestruturação foi encaminhada, com a intenção de diferenciar as configurações e exigências na estruturação dos cursos de Educação Física. Em 1945, foi estabelecida uma proposta de revisão do currículo por meio do Decreto-lei nº.8.270, portanto, a base de conhecimento da nova proposta curricular segue a mesma seqüenciada proposta anterior em sua organização. As modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de Educação Física infantil, técnico desportista e Medicina aplicada à Educação Física e Desportos.

Contrapondo a solicitação feita pela Escola de Educação Física de Minas Gerais, o Centro Acadêmico de Educação Física Rui Barbosa (CARB) considerava um retrocesso que os candidatos que pleitassem fazer o curso de Educação Física fossem portadores apenas de certificado do 1º ciclo do curso secundário, pois, desde 1953, era exigido o 2º ciclo do ensino secundário.

Com aprovação da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, os cursos da Educação Física passaram a ter as mesmas possibilidades de ingressos dos outros cursos superiores. Essa nova proposta, no que se refere à duração do curso de formação do professor, passou de dois para três anos. Com aprovação da LDB nº 4.024/1961, observava-se a exigência de um currículo mínimo e de um núcleo de matérias que procurassem garantir formação cultural e profissional adequada, que deveria atender a um mínimo de 1/8 de carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor. Mas é sempre importante destacar que, antes da Lei 4.024/1961, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos outros cursos de licenciatura e não era exigido do acadêmico em Educação Física o curso de didática.

O final desse período culminou com a reforma universitária de 1968, que pretendia estabelecer outro modelo de universidade e, conseqüentemente, outro modelo

---

<sup>15</sup> Modo pelo qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. A forma de ensinar e de aprender pode acontecer de formas distintas, a partir de perspectivas diferentes sobre o papel de educadores(as) e educandos(as) no processo de construção de conhecimento.

<sup>16</sup> Processo de adaptação a estímulos externos, racionalmente organizados para alcançar um objetivo concretamente definido, geralmente relacionado com o aumento do rendimento.

de currículo. Sob as pressões do movimento estudantil, foi elaborado o Parecer CFE nº.672/1969, que incluiu matérias pedagógicas, comuns a todas as licenciaturas, nos currículos dos Cursos Superiores de Educação Física.

Corroborando a discussão, Faria Júnior (1987) argumenta que, com sete anos de atraso em relação à legislação (1962) e com 30 anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, as matérias pedagógicas foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física. O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº. 894/1969 e da Resolução nº. 69/1969 restringiu a formação dos profissionais em Educação Física em apenas dois cursos: Educação Física, com a complementação do curso de Técnico de Desportos, prevista para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica.

A Lei nº. 5.692/1971 continuou dando um caráter obrigatório à Educação Física na escola por meio do artigo 7º e pelo Decreto nº. 6.9450/1971. A disciplina passou a ter legislação específica, seguindo a mesma lógica da Lei nº. 5.540/1968 que a obrigava no currículo universitário. Dessa forma, a disciplina Educação Física foi integrada como atividade escolar regular e obrigatória nos currículos de todos os cursos e níveis dos sistemas de ensino. Entretanto, o novo modelo de formação apontava para a exigência de cumprimento de um quadro de matérias obrigatórias do currículo mínimo, além da escolha de duas modalidades desportivas para sua complementação, o que conferia, assim, o diploma de licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo.

Segundo Souza Neto (2004), a formação profissional em Educação Física ainda era questionada, porque apresentava a necessidade de se (re)pensar os cursos de Educação Física, em função dos seguintes motivos: 1) necessidade dos cursos de se libertarem das amarras impostas pelo currículo mínimo; 2) novas demandas do mercado de trabalho, que exigiam um outro tipo de profissional nas escolas; 3) necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico. Nesse sentido, era necessário repensar a formação acadêmica na área da Educação Física.

Sendo assim, em 1987, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº. 215 e da Resolução nº. 03, estabeleceu a criação do bacharelado em Educação Física, que tinha como objetivo uma formação humanística e técnica, que contemplava os seguintes conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade.

Já a Resolução nº. 03/1987 do CFE surgiu com intuito de dar mais flexibilidade aos currículos e transferiu a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior na elaboração da estrutura curricular. Essa resolução também modificou a carga horária do curso, que passou para 2.880 horas-aulas, que deveriam ser cumpridas em um prazo mínimo de quatro anos, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado.

Segundo Souza Neto (2004), se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro, essa nova organização curricular poderia conduzir, como conduziu, à perda de um núcleo identificador da área, operando dentro de uma base de identidade para a formação de uma parte diversificada para a profissionalização.

Faria Júnior (1987; 1992) questiona a divisão entre licenciatura e bacharelado, e defende a formação do professor generalista. O autor concentra a sua análise sob o ponto de vista da profissão e não da necessidade de um núcleo de conhecimento específico. Betti (1992) analisa essa divisão a partir de outro enfoque: especialista *versus* generalista, o que se confunde como dilema bacharelado *versus* licenciatura. O autor recorre a Faria Júnior (1987) para explicar que o licenciado também é um especialista, nesse caso, em escolas de ensinobásico.

Diante desse cenário, muitos currículos, que tinham como proposta o bacharelado e a licenciatura, acabavam propondo uma formação “2 em 1”. Na prática, continuava a acontecer o mesmo modelo anterior à Resolução nº. 03/1987, ou seja, uma licenciatura ampliada, porém conferindo os dois títulos em formação concomitante. Conforme Espírito Santo (2004), esse modelo de formação apresentou um diferencial importantíssimo na maneira de se conceber a formação profissional da Educação Física, ao fixar o mínimo de conteúdos e a duração a ser observados nos cursos de graduação e romper definitivamente, ou melhor, superar em muito o balizamento definido pela antiga legislação (Parecer nº. 894/1969 e Resolução nº. 69/1969).

Sendo assim, a partir da atual LDB (Lei nº. 9.394/1996) e da Lei nº. 9.696/1998, que regulamentou a profissão de Educação Física, observamos um novo desenho curricular e uma nova perspectiva para a formação em Educação Física. Surgiu, em 10 de março de 1998, por meio da Portaria nº. 146, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), um debate em torno das diretrizes curriculares para o curso de Educação Física. Segundo Espírito Santo (2004), a proposta de formação delineada pela comissão de especialistas difere da estabelecida

pela Resolução nº. 03/1987, sobretudo porque retira as duas titulações diferenciadas: licenciatura e bacharelado.

Na elaboração das diretrizes curriculares elaboradas pela primeira comissão de especialistas, atribui-se 2.880 horas/aulas como carga horária mínima para os cursos de Educação Física, sendo que a prática de ensino deveria ter 400 horas/aulas. Essa carga horária deveria ser integralizada em, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete, com exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Todavia, o Conselho Federal de Educação Física solicitou uma revisão nas Diretrizes Curriculares em Educação Física, elaboradas pela primeira comissão de especialistas e aprovadas pelo CNE, e alegou, dentre outros motivos, que ficaria sem sentido o formato de uma graduação para atender à área formal e não formal.

Uma segunda comissão de especialistas foi formada para revisar as diretrizes curriculares em Educação Física. Foi composta pelo Conselho Nacional de Educação Física e pelo grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em 1998, o Conselho Federal e os conselhos regionais, criados a partir da Lei nº. 9.696/1998, surgiram para conduzir o processo de adaptação dessa área às mudanças no mundo do trabalho.

Segundo Nozaki (2005, p. 25-26),

a regulamentação da profissão de Educação Física esteve apoiada em argumentos corporativistas de reserva de mercado, buscando desqualificar, no discurso, a ação dos assim denominados leigos, que, por muitas vezes se tratavam de outros trabalhadores com formação superior dança, educação artística, música ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores capoeira, ioga, artes marciais e lutas.

O Sistema Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física (CONFED/CREF), desde a sua fundação, vem interferindo na formação do(a) professor(a) de Educação Física. A proposta de diretrizes curriculares defendida pelo sistema tem como princípio a oferta de dois cursos distintos: bacharelado profissionalizante (formação para atender a diferentes postos de trabalho, exceto Educação Física Escolar) e licenciatura (formação para atender ao ensino de Educação Física na Educação Básica). Apesar das manifestações que questionavam o conteúdo da proposta e também a forma como se deu o processo, foi aprovada, por



meio do Parecer nº. 0138/2002 no Conselho Nacional de Educação, o que causou reações que se materializaram em encontros e manifestos por parte de profissionais e entidades, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Para o CBCE, tal parecer traz uma sucessão de equívocos, o que representa um grande atraso para a área de conhecimentos e que poderá resultar em uma formação generalista num mesmo curso, que congrega conhecimentos necessários na graduação, referenciados no padrão unitário de qualidade nacional.

Dessa forma, não foram poucas as mudanças no percurso da formação do(a) professor(a) de Educação Física ao longo da história. Observamos que as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, em especial para a formação de professores(as), devem ser compreendidas como parte do contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, por meio de sua agenda, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios e mudou, assim, o campo da Educação Física.

### 3 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: TEMAS E DEBATES NA EDUCAÇÃO

#### 3.1 Noções sobre o conceito de deficiência

Neste capítulo abordamos o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente social e escolar, e o significado da deficiência a partir de diversos documentos legais e da contribuição teórica de vários(as) autores(as).

“Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”(DINIZ, 2007, p. 10). Esta afirmação, da antropóloga Debora Diniz, representa uma guinada significativa dada a partir dos primeiros estudos sobre deficiência (*disability studies*) na Inglaterra, nos anos 1970.

Até o século XX, a deficiência era considerada um drama pessoal ou familiar, que tinha explicações religiosas e, muitas vezes, ligadas ao pecado, à culpa ou ao azar em quase todas as sociedades. O discurso religioso só foi contestado pela narrativa biomédica, que ligava os impedimentos corporais à genética, à embriologia, às doenças degenerativas, aos acidentes de trânsito ou ao envelhecimento (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Segundo os autores, a partir do modelo biomédico, surgiu a dicotomia entre normal e patológico em relação à deficiência: o deficiente passa a ser considerado, ou anormal, em oposição ao não deficiente, chamado de normal (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010). No livro *O que é deficiência?*, Debora Diniz (2007) relata o desenvolvimento dos estudos sobre deficiência, desde a criação da The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)<sup>17</sup> até os debates atuais sobre o chamado modelo social da deficiência. Segundo a autora, esse modelo surge para se contrapor ao modelo biomédico, em que a deficiência é avaliada de acordo com conceitos médicos, psicológicos e de reabilitação (DINIZ, 2007).

O principal objetivo da UPIAS, segundo Diniz (2007), era definir a deficiência em termos de exclusão social: uma forma de opressão social, como a sofrida por outros

---

<sup>17</sup> Entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social.

grupos minoritários, como as mulheres ou os negros.

Assim, nas palavras de Diniz (2007, p. 10),

deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. [...] Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Embora os termos mais pejorativos tenham sido abandonados, o debate, ainda hoje, não obteve consenso. As categorias pessoa deficiente, pessoa com deficiência e deficiente ainda dividem opiniões. Diniz (2007) explica que os primeiros teóricos optaram pelas expressões pessoa deficiente e deficiente para demonstrar que a deficiência era uma característica na interação social, assim como a denominação pessoa com deficiência. Esta última, mais comum na academia norte americana, também foi adotada pelo Brasil e reforçada com a adesão do país à Convenção da ONU<sup>18</sup>.

Já a palavra deficiente é usada em análises sobre deficiência relacionadas ao campo dos estudos culturais e de identidade. Assim como os estudos sobre raça não aceitam o conceito de pessoa de core preferam negro ou indígena, há ainda quem considere a palavra deficiente em oposição a eficiente, ou seja, como se deficiente fosse uma pessoa incapacitada para a vida social ou econômica.

Outra distinção foi importante durante o processo de fortalecimento da UPIAS como organização de valorização do modelo social: a separação entre lesão e deficiência. Lesão seria o objeto das ações biomédicas no corpo e a deficiência seria entendida como um problema de direitos, de justiça social e de políticas de bem-estar, muitas vezes resultado do sistema político e econômico capitalista.

O modelo social de deficiência, contudo, não era unanimidade. Uma das críticas recebidas é que o movimento seria enviesado e tinha caráter elitista. A crítica foi rapidamente absorvida e os membros da UPIAS passaram a abarcar o maior número de tipos de deficiência. Surgiu, nesse momento, uma segunda geração de teóricos da deficiência, com a entrada de abordagens pós-modernas e críticas feministas, nos anos 1990

---

<sup>18</sup> Organização internacional com o objetivo de facilitar a cooperação em termos de direito, segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e paz mundial.

e 2000. Assim como os estudiosos de gênero e raça, lutava-se contra a opressão e a desigualdade: assim como as mulheres eram oprimidas por causa do sexo, as pessoas com deficiência eram oprimidas devido ao corpo com lesões.

Diniz (2007) ressalta a importância das teóricas feministas para os debates do modelo social. Ela explica que foram as feministas que abordaram a necessidade do cuidado e o papel das cuidadoras de deficientes, a dor e a dependência provocadas pela lesão e o que significava viver em um corpo doente ou lesado.

Advindo do movimento social das pessoas com deficiência na Inglaterra, essa concepção de deficiência tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual lugar ocupam na sociedade.

Dessa forma, o Modelo Social origina-se da necessidade de crítica ao entendimento majoritário sobre a deficiência; enquanto o Modelo Médico é entendido como universal, devido à sua proximidade com o senso comum.

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico, uma consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença. A deficiência seria a incapacidade física e levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais.

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do Modelo Médico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). O CIDID foi elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças. A CIDID, datada originalmente de 1976, oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability*, *impairment e handicap*, nos termos originais):

- Deficiência (*impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica;
- Incapacidade (*disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano;

- Desvantagem (*handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo.

Mesmo que tenha surgido no mesmo momento histórico que o Modelo Social, os conceitos do Modelo Médico, feito pela CIDID, de algum modo, expressam o entendimento comum que se tinha (e ainda se tem) da deficiência como algo pertencente ao domínio do corpo. A CIDID apresenta, a partir do seu esquema causal, a desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência em consequência somente das limitações físicas, sejam elas na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade).

Então, surgiram algumas críticas estruturais, que questionavam que se situasse as deficiências necessariamente como decorrências de uma doença, e que buscaram atribuir a incapacidade e a deficiência à existência de desvantagens sociais que levaram ao seu abandono como referência para a classificação médica (DINIZ, 2007). Portanto, a revisão e o descarte da CIDID foram realizados por um corpo de especialistas para tornar mais preciso para o processo de classificação. Por sua vez, os agentes interessados em desnaturalizar a deficiência entendida pelo Modelo Biomédico contrapuseram seus princípios e ofereceram o Modelo Social da Deficiência.

O princípio dessa formulação alternativa é a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social, o Modelo Médico. O Modelo Social da Deficiência advém do sociólogo Paul Hunt (1966), que organizou a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência (BARNES; MENCER, 1996).

Nesse contexto, nasceu a UPIAS, entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social. Os conceitos que traduzem as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência distinguem-se em duas diferentes esferas. Por meio da secção entre o domínio físico e social, a UPIAS reelaborou os conceitos de lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*):

lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (UPIAS, 1976, p. 20).

Essas definições de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência.

Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social (UPIAS, 1976). A essa definição de deficiência, que a compreende como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência, oposto o Modelo Médico da Deficiência que legitimaria a opressão das pessoas com deficiência.

Para Oliver (1996), a ideologia por trás do Modelo Social nega por completo a normalização em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada. Nas falas de French e Depoy (2000, p. 2), “a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido”.

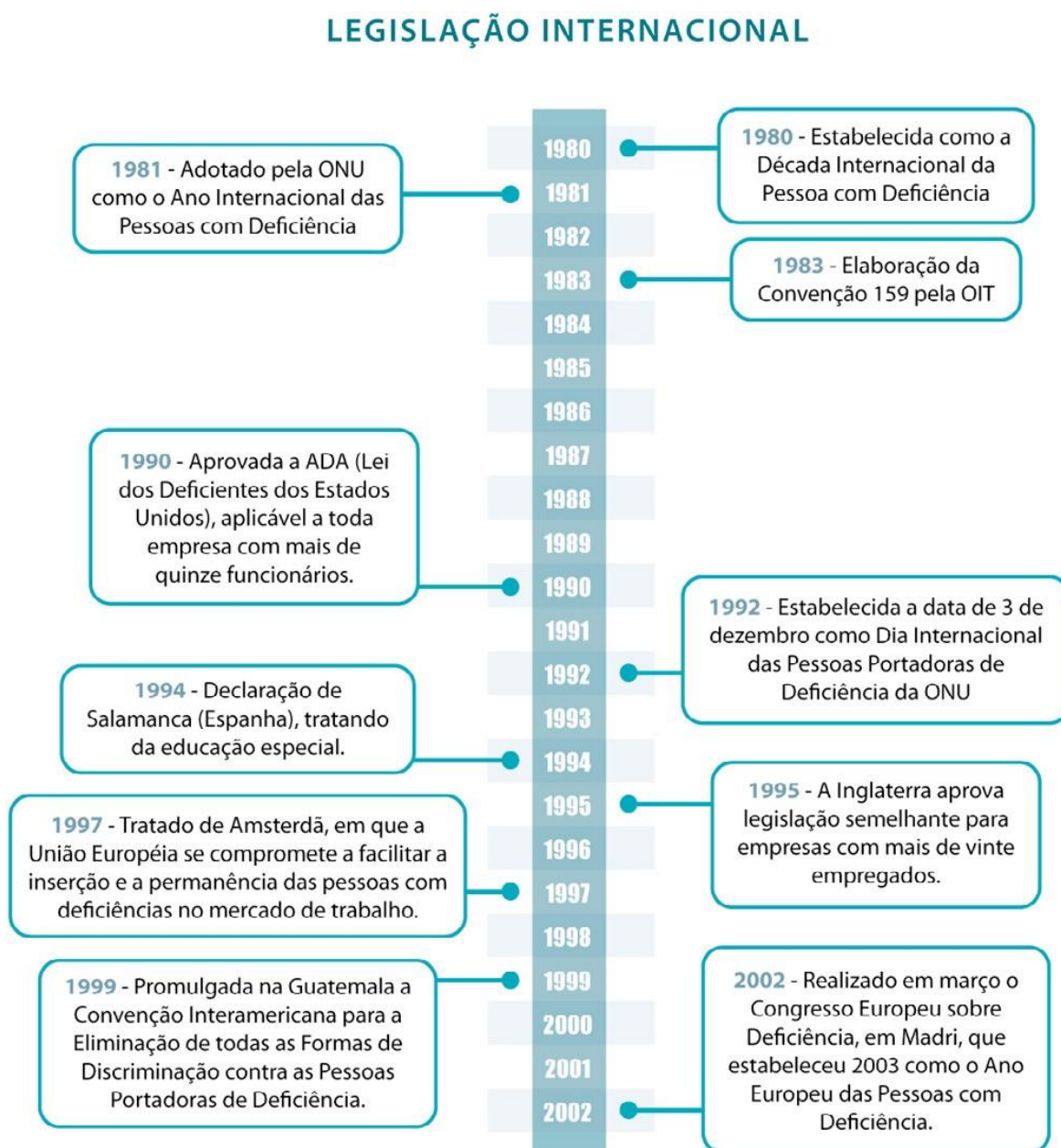
As principais críticas destinadas ao Modelo Social foram realizadas por estudiosos e pensadores cujo interesse se resume em ampliar seus horizontes explicativos. Uma dessas críticas reside na ideia de uma sobrevalorização da discriminação como fator único de distinção das pessoas com deficiência (CROW, 1992). Em defesa do Modelo Social, Oliver (1996, p. 12) responde tais críticas ao reforçar a definição ortodoxa do modelo e destacar o âmbito sobre o qual a elaboração original diz respeito:

de fato, o Modelo Social da Deficiência evita menção sobre tais assuntos [relativos à saúde], não por ter sido escrito por tetraplégicos saudáveis, mas porque dor, medicação e problemas de saúde pertencem ao modelo individual de deficiência assim como ao modelo social da lesão.

Percebemos que as críticas relatadas por Oliver (1996) sobre o Modelo Social se fundamentam, em grande parte, na simplicidade de sua elaboração conceitual. Sendo assim, as críticas ao Modelo Social indicam que sua intenção inicial, de ser uma ferramenta para o desenvolvimento da deficiência como uma questão política, poderia ser interpelada pela falta de robustez.

A figura abaixo demonstra os percursos históricos da Legislação Internacional das Pessoas com Deficiências, relatando os acontecimentos de cada período.

Figura 1: Linha do tempo da Legislação internacional retirada da Cartilha da FEBRABAN



Fonte: Adaptado de Brasil (2006)

Os anos 1980 foram nomeados, por muitos, como a década da pessoa com deficiência, pois foi nesse período que várias ações foram implementadas para favorecer a consolidação do novo paradigma de Educação Inclusiva que se iniciava. Em março de 1990,



aconteceu, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), em que foi proclamada a Declaração de Jomtien<sup>19</sup>.

Neste documento, os países participantes reforçam a Educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, em qualquer país do mundo. Além de referendar a Declaração Universal de Direitos Humanos, especificou que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e contribui para a conquista de um mundo mais justo e mais saudável em todos os aspectos. Poderíamos afirmar, então, que, em termos de marcos internacionais voltados à educação, a Declaração de Jomtien foi pioneira em problematizar e impulsionar a luta para que todas as pessoas, de fato, fossem consideradas e atendidas nesse direito, e que colocou uma questão importante que perseguimos até os dias atuais.

A partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as discussões em torno do tema escolarização de alunos da educação especial na classe comum se intensificaram em nível internacional. Acredita-se que a inclusão escolar deva estar ligada a todos os segmentos da sociedade, porém, na área educacional, tal processo aconteceu de forma mais efetiva, por meio de leis, decretos e diretrizes nacionais. Ademais, quase sempre é dada à educação, de maneira mais incisiva, a incumbência de provocar mudanças no comportamento da sociedade, em virtude da função formadora e socializadora do conhecimento.

Em 1999, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, aprovada, no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956 (BRASIL, 2001). Os governos partícipes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos. Entre esses direitos, está o de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência e serem tratadas com dignidade e da igualdade, o que é inerente a todo ser humano.

Outro ponto importante foi a definição do termo deficiência, que passou a significar qualquer restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 1999).

---

<sup>19</sup> Também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.

Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 11 de dezembro de 2006, na sede da ONU, em Nova York, nos Estados Unidos. Essa convenção resultou no primeiro tratado sobre direitos humanos do século XXI e focalizou as pessoas com deficiência e sua inclusão social, com autonomia e independência. Foram consolidados direitos como não discriminação, educação, acessibilidade e trabalho. Outra mudança observada foi em relação à deficiência, que passou a ser vista como um modelo social, ao invés do modelo reabilitador. Entre os pressupostos fundamentais dessa convenção, estão:

- As causas que originam a deficiência são mais sociais do que biológicas. A prestação de serviços apropriados deve assegurar que as necessidades das pessoas com deficiência sejam atendidas dentro do contexto social em que vivem;
- Acreditar no potencial das pessoas com deficiência e na sua real contribuição para a sociedade;
- Reconhecer que a deficiência é um conceito em evolução e que as barreiras estão associadas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais.

Esses diversos documentos apresentados em âmbito nacional e internacional são considerados fundamentais e inspiradores para a implementação do aparato legal em todo o mundo.

### **3.2 Aproximações do conceito de inclusão**

Neste seção são apresentados diversos conceitos de inclusão a partir de vários olhares de teóricos(as). Sabemos que a inclusão vai além das pessoas com deficiência. A inclusão também é apresentada e discutida a partir das diversidades trazidas por outros grupos, como gêneros, raças, etnias, sexualidade e condições sociais. Isso exposto,

nesta dissertação, o recorte vai focar a questão que envolve a inclusão das pessoas com deficiências.

Dessa forma, o conceito de inclusão, segundo Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 3), “foi elaborado em um movimento histórico que teve suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação”. A primeira e principal transformação ocorrida na educação inclusiva foi à mudança de significação e do termo “integração escolar” para “inclusão escolar”, por volta da década de 1990, nos EUA, e que, posteriormente, se espalhou para outros países.

A inclusão representa a mobilização da sociedade e das autoridades competentes para receber as pessoas com deficiência e é nisso que as políticas de inclusão se baseiam. O sistema educacional no Brasil, pautado anteriormente em um modelo de atendimento segregado, tem se voltado, nos últimos anos, para um trabalho denominado de educação inclusiva, uma proposta que ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo Abenhaim (2005), os alunos com alguma deficiência foram assegurados pela Declaração de Salamanca, que se constitui como um importante documento sobre princípios, políticas e práticas relativos às necessidades especiais. Essa declaração foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em 1994, e, de acordo com Abenhaim (2005, p. 43), dentre outras questões, proclamou que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”.

O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos(as) alunos(as) e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos básicos (UNESCO, 2002).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, entende-se, por educação especial ou inclusiva, aquela “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). No ano de 1996, promulgou-se a LDB, que modificou o sistema educacional brasileiro

em todos os seus níveis, o que inclui creches, universidades e as demais modalidades de ensino, como a educação profissional, indígena e ensino a distância (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) afirma, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em síntese, é toda informação transmitida capaz de gerar um aprendizado a quem a recebe.

No seu artigo 2º, a LDB (BRASIL, 1996) assinala que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, na LDB (BRASIL, 1996) está previsto o direito da pessoa com deficiência ao ingresso nas redes regulares de ensino, uma vez que a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura a todo indivíduo o direito à educação pública de qualidade.

Nesse sentido, a presente lei também assegura às pessoas com deficiência um atendimento especializado em casos específicos, ou seja, quando as instituições não conseguirem se adaptar a essa demanda. A APAE se caracteriza como umas das instituições que cumpre esse papel nos dias de hoje. As APAEs, cuja missão maior está na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, querem ser parceiras na construção desse caminho – longo e, muitas vezes, ainda árduo – da educação inclusiva em nosso país (MAZZOTTA, 2011).

Com efeito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 6) afirma que

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Essa afirmativa reforça a ideia da construção de uma aprendizagem pautada na igualdade de ensino e não na diferença, ao reafirmar a concepção de direitos humanos que a política defende. Essa tem sido, até os dias de hoje, a base da inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares de ensino, como afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 4):

os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica à aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências.

No Brasil, a inclusão social é um assunto que vem sendo muito discutido nos últimos anos. Entretanto, o que percebemos na avaliação do processo histórico e social de inclusão, seja ela das pessoas com deficiência física ou mental ou de outras classes sociais classificadas como minorias, é que muitos brasileiros ainda têm dificuldade de inserir aqueles que já foram excluídos do convívio social ou que tiveram outros direitos básicos privados. Diante do exposto,

a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (ARANHA, 1995,p.2).

Portanto, pensar a inclusão é percorrer a história do Brasil no seu processo de democratização, é repensar os avanços que a sociedade vem obtendo e, com isso, reviver os momentos pelos quais esse processo se tornou possível. Como assinala Furtado (2007, p. 7):

a inclusão social da pessoa portadora de deficiência é um movimento recente em nossa sociedade. Assumida como um novo paradigma, defende a diversidade humana e uma sociedade mais justa, mais democrática e livre das práticas segregacionistas que marcaram a história da humanidade. Por ser a escola parte constitutiva do social, ela reflete os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. Assim, a inclusão social abrange a educação e preconiza a educação inclusiva, que é voltada ao reconhecimento das diferenças entre seus alunos, promovendo a aprendizagem conjunta de todas as crianças independentemente de suas condições biológicas ou socioculturais.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação assume um importante papel na vida de cada sujeito. Por ter um papel fundamental na formação de cada um, é necessário repensar seus meios e suas formas de ensinar, uma vez que a sociedade vem sofrendo mudanças e adaptações. Os avanços direcionados ao longo dos anos em relação a uma educação inclusiva no Brasil podem ser observados no Quadro 5, a seguir.

#### Quadro 5: Avanço histórico da educação inclusiva no Brasil

---

**1994, destaque para a Declaração de Salamanca:** importante marco nas Políticas Públicas de Educação, por estabelecer políticas, princípios e práticas da Educação Especial. Teve início, com o apoio dessa declaração à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nos espaços regulares nas salas de ensino e também no meio social, pensando nas escolas inclusivas como meio de diminuição do preconceito e da discriminação, e propondo uma democratização do acesso e das oportunidades.

---

**1994, Política Nacional de Educação Especial:** criada com o objetivo de uma integração a nível nacional, mantendo o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência nas classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. No entanto, essa política não prevê mudanças nas práticas educacionais, para uma valorização das singularidades presentes no processo de aprendizagem de cada aluno(a) de acordo com seu potencial.

---

**1996, atual LDB, Lei nº.9.394/96, artigo 59:** preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Essa lei atribui às redes regulares de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre todos os estudantes.

---

**1999, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:** criada por meio do Decreto nº. 3.298, que define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, e destaca o fazer complementar da educação especial ao ensino regular.

---

**2001, Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB:** no artigo 2º, define que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Essa resolução prevê também que as barreiras que impedem o acesso à escolarização sejam eliminadas.

---

**2001, Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172):** determina que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

---

**2002, Resolução CNE/CP nº. 1/2002:** estabelece Diretrizes Curriculares de Âmbito Nacional para a Formação de Professores. Quanto ao trabalho a ser desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva, estabelece: formação docente; Libras reconhecida; Braille em classe. Define ainda a responsabilidade das instituições de ensino superior, que devem prever organização curricular e formação docente que assegure conhecimentos sobre as necessidades dos(as) alunos(as) com deficiência.

---

**2002, Lei nº. 10.436/02:** estabelece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, que deverá ser integralizada ao currículo nos cursos de formação docente.

---

**2002, Portaria nº. 2.678/02 do Ministério da Educação:** aprova normas para uso, ensino e difusão do Braille em todas as modalidades de educação nas classes regulares.

---

---

**2003, Programa Educação Inclusiva:** realizado pelo MEC, trabalha com a ideia de direito à diversidade, ao buscar suporte para a reorganização dos sistemas de ensino de modo a transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos, visando a garantia do acesso de todos ao processo de escolarização, ofertando também o atendimento educacional especializado e garantindo a acessibilidade. Por fim, busca promover a formação de professores para atuação na Educação Inclusiva.

---

**2004, Publicação do documento “O acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns da rede regular”, criado pelo Ministério Público Federal:** a cartilha tem o objetivo de ressaltar e reafirmar o direito à escolarização de alunos(as) com e sem deficiência no ensino regular.

---

**2004, Decreto nº. 5.296/2004 (regulamentou as Leis nº. 10.048/2000 e nº. 10.098/2000):** estabeleceu normas e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência no meio urbano, de modo a garantir o acesso aos espaços públicos de forma igualitária.

---

**2006, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** busca de direitos iguais e aprovada pela ONU no mesmo ano, com aprovação brasileira. Essa convenção estabeleceu que a educação inclusiva devesse ser ofertada em todos os níveis de ensino, por todos os países que aderiram e assinaram a proposta, de modo a proporcionar, às pessoas com deficiência, o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino ofertadas.

---

**2007, Decreto nº. 6.094, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** esse decreto orienta o compromisso de todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência nas redes regulares de ensino bem como o atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as), garantindo e fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. O PDE teve como eixos centrais: a formação docente para a educação especial; a implantação de salas de recursos multifuncionais nas instituições escolares; garantia da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; garantia do acesso e da permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

---

**2008, Decreto nº. 6.571:** criado para sustentar as políticas de educação inclusiva nacional, “dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”. Objetiva a garantia de recursos aos(as) alunos(as) que se encontrarem matriculados(as) em instituições da rede regular de ensino e que também estejam sendo acompanhados(as) pelo atendimento educacional especializado.

---

**2008, Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva :** tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis.

---

**2009, Resolução nº. 4:** estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e traça as possibilidades desse atendimento.

---

**2009, Política Nacional de Educação Inclusiva:** acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos(as) os(as) alunos(as).

---

**2015, Lei da Pessoa com Deficiência:** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

---

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que os conceitos sobre inclusão trazidos por Furtado (2007) nos fazem entender que a inclusão é um movimento social que defende a diversidade humana e uma sociedade mais justa. Dessa forma, em relação à deficiência, é importante destacar a

contribuição de Diniz(2007), quando afirma que a deficiência é um conceito complexo, pois,ao mesmo tempo quer e conhece o corpo com lesão,denuncia sua estrutura social. A partir do que tem sido descrito, entendemos que o corpo tem um papel fundamental na discussão com relação ao tipo de deficiência, sua estrutura e seu modelo, influenciado pelas definições e pelos marcos históricos relacionados à inclusão desse corpo na sociedade. A seguir, detalharemos melhor a discussão sobre corpo.

### **3.3 Corpo e educação: perspectivas**

Historicamente, o processo de transformação do Corpo sempre esteve relacionado a concepções religiosas, econômicas e políticas. Para cada transformação, ao longo do tempo, há uma necessidade de adaptação para ser aceito em sua comunidade. De acordo com Lopes (2000), atualmente, essas normas ditam como devemos “ser”: jovens, magros, saudáveis e fortes. Caso não atendem a tais requisitos, o que muitas vezes acontece, há a marginalização desses Corpos.

Apresentado pela biologia, trata-se desse Corpo como um conjunto de órgãos que, em harmonia, desempenham suas funções fisiológicas, porém há outras áreas se interessam em estudá-lo e discuti-lo com mais profundidade, como a Antropologia, a Filosofia, as Ciências Sociais, e que procuram entender as transformações do Corpo ao longo das construções da sociedade.Essa definição puramente biológica de Corpo, segundo Andreia e Aldo (2007), remanescente do final do século XVIII e início do XIX, mostrou-se insuficiente, isto é, limitada para explicá-lo em toda a sua complexidade, pois tanto poderia expressar a definição de um animal qualquer como de um ser humano.

Conforme Novaes (2003), historicamente, o conceito de Corpo vem sido discutido por vários pensadores, como Platão, Descartes, Merleau-Ponty, entre outros. A partir dessas definições e desses diferentes olhares, o Corpo tem sido estimado algumas vezes e, em outras, não. Já foi apontado como ameaça à forma de poder, estado do pecado ou simplesmente como um instrumento para o trabalho.



Na Grécia Antiga, a imagem do Corpo era considerada atraente. Pela grande valorização da estética, sua representação significava saúde e beleza e se acreditava que Corpo e alma não eram existências desligadas, mas se complementavam. A esse respeito, Cambi (1999) cita que Platão acreditava que o pensamento era uma atividade que coordenava Corpo e alma, juntos.

Foi nesse período que surgiram algumas das teorias filosóficas que discutem a origem do homem, a concepção de mundo e, conseqüentemente, a concepção de corpo e sua relação com a alma, que discutida por grandes pensadores, como: Sócrates (470 a 399 a.C.) Platão (427 a 347 a.C.) e Aristóteles (384 a 322 a.C.).

Na Idade Média, o corpo era divino, sagrado e instrumento de relações sociais. Segundo Rosário (2006), o homem medieval era extremamente contido e a presença da instituição religiosa restringia qualquer manifestação mais criativa.

A preocupação com o corpo era proibida e começou a se delinear claramente a concepção de separação de Corpo e alma, prevalecendo a força da segunda sobre o primeiro. No período da Renascença, o Corpo passou a ser estudado a partir de bases científicas. Por meio de experimentos, as atividades físicas foram transcritas e se iniciou um processo de disciplinamento do corpo que visava à saúde.

Com isso, o dualismo que opõe o corpo e o espírito descrito primeiramente por Platão, que afirmava ser o corpo o cárcere da alma, e vivido por Descartes na forma cartesiana que constituía o homem em duas substâncias: uma pensante, a alma, razão de sua existência; e outra material, o corpo visto como objeto para carregar a alma pensante, passa a ser analisado de outra forma na contemporaneidade (SANTOS; ANTONIO, 2007, s/n).

Segundo Aranha (2006, p. 97), houve “grandes criações artísticas que revelam a valorização das formas corporais, a busca pela beleza e pela perfeição; também é possível identificar o aumento do interesse pelo corpo”. Na Era Moderna, o homem começa a repensar sua relação com o corpo e com desenvolvimento da racionalidade. “O corpo, agora sob um olhar ‘científico’, passa-se do teocentrismo ao antropocentrismo. O conhecimento científico, corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatómico e biomecânico” (GAYA, 2005, p. 324).

O avanço do capitalismo e o aumento da produção industrial trouxeram a padronização do movimento nas manifestações corporais. As novas formas de tecnologia

industrial deram início a novos hábitos que se estenderam a outras partes da sociedade. “Homogeneização de gestos e hábito se estendeu a outras esferas sociais, entre elas a educação do corpo, que passou a identificar-se não só com as técnicas, mas também com os interesses da produção” (PELEGRINI, 2006, s/n).

Conforme afirma Rosário (2006), nesse período, o ser humano passou a ser um corpo produtor que, portanto, precisava ter saúde para melhor produzir e precisava se adaptar aos padrões de beleza para consumir. Portanto, durante todo século XX e XXI, o corpo foi ganhando evidência por meio das novas tecnologias e comportamentos, principalmente por meio do uso dos meios de comunicação.

Para Silva e Flavio (2012), os padrões de corpos exigidos na sociedade contemporânea não são construções pessoais, mas fazem parte da sociedade, de um modelo de beleza. Nesse sentido, nega-se a própria ideia de beleza para ser incluído em determinado grupo.

Segundo Villaça e Góes (2008, p. 15), “o processo de valorização do corpo, através dos tempos, acompanha, de certa forma, a valorização/desvalorização da imagem de uma época para outra”. Já Gonçalves (1994, p. 13) afirma que o homem desenvolve sua corporeidade a partir daquilo que ele vive em sua cultura social: “falar de corpo é falar de um indivíduo que traz em si as marcas da cultura que o constituem através de hábitos, costumes, crenças e valores”.

No entendimento de Betti (2004, p. 22), “os corpos são a expressão plena de nossa humanidade, meio e objeto de nossa sociabilidade e produção cultural; corpos que significam, que falam, sentem, relacionam-se e se movimentam”.

Em relação à concepção do corpo social, são apresentados elementos para refletir as hierarquias e desigualdades que a realidade social impõe para diferentes corpos: o corpo que entendemos como mulher e que como homem; negro e branco; deficiente e não deficiente; gordo e magro; alto e baixo.

Outro exemplo são as pessoas que têm o corpo sexualmente definido por um gênero e as que se sentem pertencentes a outros: é possível perceber como o corpo fisiológico e o fenomenológico se misturam de uma maneira dinâmica e mutável.

### 34 O corpo do deficiente

As pessoas com deficiência sofrem diversas restrições cotidianamente e se encontram, em grande parte, marginalmente inseridas na sociedade. A deficiência é comumente entendida como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores.

Na sociedade contemporânea, exprimem-se os padrões estéticos que dão cada vez mais ênfase à valorização física do ser humano e interferem diretamente no seu aspecto de sociabilidade (RIBEIRO; SILVA; KRUSE, 2009). Sendo assim, as alterações do corpo com deficiência ficam, por sua vez, estigmatizadas, com significado de fragilidade e efemeridade do indivíduo (TALEPOROS; MCCABE, 2005; CAMERON, 2010).

A visibilidade do corpo deficiente perante a sociedade da aparência nos traz uma reflexão sobre a visão do modelo de saúde. Para o modelo médico, hospitalocêntrico, preza-se tratar o corpo como causa primária à doença e ignoram-se as estruturas sociais. Já o modelo social valoriza somente a opressão e a marginalização como resultados da doença, o que resulta em dois modelos antagônicos à visão da deficiência (AMIRALIAN *et al.*, 2000; GLAT, 1998).

Na literatura atual, o modelo ideal de saúde está em pleno desenvolvimento, mas a teoria ainda não se tornou prática social, pois é difícil alterar as condutas, as crenças e os valores das pessoas. Poucos estudos abordam essa temática para discutir os modelos biomédicos e o modelo social, traçarem sua interação com o modelo biopsicossocial e enfocarem o corpo com deficiência. Dessa forma, o corpo do ser humano também é estruturado pelo seu contexto social e cultural, e é o vetor da evidência da relação com o exterior e o interior.

Segundo Shilling (2005), o corpo não está imerso em um vazio, mas introduzido em um domínio determinado, sendo mutável desde o nascimento até a morte, e se fundamenta a existência individual e coletiva. Cada indivíduo tem a opção de construir sua imagem corporal conforme seu desejo, ou seja, tem condições de criar aspectos diferentes, que nem sempre coincidem com o modelo social, de acordo com os valores e a cultura do lugar em que está inserido.

De acordo com Siep (2003), o corpo e suas alterações devem ser objeto de discussões, pois os corpos que diferem dos padrões corporais ditos como perfeitos, entre eles

os corpos deficientes, são menosprezados, excluídos, vistos como um problema e encarados com muita dificuldade pela sociedade, como se lhes faltasse algo essencial e não aparentassem ser reais o suficiente (CAMERON, 2010).

A partir do estudo de Bampi, Guilhem e Alves (2010), foi possível obter uma reflexão de como o estigma social aumenta de acordo com o grau de visibilidade da deficiência, o que mostra a vulnerabilidade desses grupos excluídos e ressalta sua condição de desigualdade e discriminação.

### **3.5 Educação e corporeidade: os corpos presentes nas escolas**

Os corpos presentes na escola passam por um processo que os educa objetivamente e subjetivamente, ao produzir uma “docilidade” (FOUCAULT, 1993). Daí a necessidade de pensar novas metodologias e pedagogias que valorizem a importância do corpo no processo educativo e de aprendizagem é crucial para que possamos transformar essa lógica educacional que se reproduz no passar do tempo.

Dessa forma, Assmann (1994, p. 113) ressalta que:

o corpo é do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica perceber o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que a concepção de corpo de Assmann (1994) não é assumida pelas instituições escolares dentro do seu desenvolvimento histórico, pois ainda têm uma posição de desvalorização a partir do juízo de valor dado ao corpo. A pedagogização ocorrida entre os séculos XVI e XVIII está diretamente relacionada com a produção de uma aprendizagem da civilidade e de um comportamento referente a exercícios socialmente aceitos que estavam sendo produzidos naquele tempo.

A partir do século XVI, o corpo assume um papel significativo na história das ideias pedagógicas do Ocidente. As atitudes externas revelam o homem interior e, por esse

motivo, a educação deve se preocupar com a educação do corpo. Houve tratados de civilidade que determinavam que o comportamento das pessoas em sociedade deveria ser tomado de atenção e que salientavam cuidados com a apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, das refeições, dos encontros, do tratar com outras gerações, de como comer etc.

A noção de higiene, emergente entre o século XVI e XVII, foi modificando as noções de aceitação e de privacidade, novas formas sociais que notadamente apontam para a construção de uma identidade burguesa da época (NÓBREGA, 2005).

A grande revolução do século XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade (NÓBREGA, 2005, p. 13).

É necessário levar em consideração que esse processo é uma perspectiva geral da história do corpo na educação. Segundo Soares (1992), na Europa do século XIX, o Estado começou a se atentar mais para o trabalho físico e para as questões relativas à higiene (hábitos populacionais ainda não existentes, como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos). Para o autor, a construção desses hábitos na sociedade europeia tinha forte relação com os interesses econômicos da época, relacionados aos trabalhos fabris industriais e à necessidade de uma mão de obra que fosse detentora de um mínimo de condições físicas saudáveis para cumprir tais demandas (SOARES, 1992). Outra questão apresentada foi a da formação profissional. A indústria começou a exigir pessoas capazes de ler, contar, de manipular máquinas mais complexas etc. Sobre a metodologia do ensino de educação física, Soares *et al.* (1992, p. 51) afirmaram:

ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.

A ideia era apresentar que esse movimento era base, por meio do exercício físico, da aquisição de um corpo saudável, ágil e disciplinado que fosse capaz de cumprir as demandas da nova sociedade capitalista, que exigia, então, um novo tipo de homem: mais

forte, mais ágil e mais empreendedor (SOARES, 1992). Com esse contexto socioeconômico, a escolarização trouxe, para seu processo, os exercícios ginásticos a partir da sistematização dos exercícios físicos, os chamados Métodos Ginásticos. Essa metodologia, levada para a escola do século XIX, na Europa, marcou a história da educação física, assim como a concepção de corpo que temos até hoje, baseada em rígidos métodos militares e disciplinadores, ordenados por uma divisão na perspectiva de treinamento físico e pela lógica higienista do corpo.

Esse movimento é muito assinalado por Nóbrega (2005, p. 604):

a ginástica será um dos elementos da pedagogização da sociedade, observada no século XIX. A ginástica científica como um novo código de civilidade, no século XIX, uma pedagogia do gesto e da vontade, fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua. O corpo reto e o porte rígido como modelos para a sociedade burguesa. A ginástica precisou da racionalidade científica para legitimar-se socialmente. Destaca-se, desde então, a preocupação com a saúde como responsabilidade do indivíduo. Esta seria a grande vantagem na aplicação da ginástica, a saúde. A ciência e a técnica combinaram para controlar os excessos do corpo. Nessa lógica do controle, o corpo organiza-se de acordo com os princípios da mecânica.

Se o controle do corpo se organiza de acordo com os princípios da mecânica, cabe questionarmos como os processos educativos escolares se desenvolveram, assim como suas consequências. Podemos ainda, nos dias atuais, encontrar muitos teóricos dessa concepção de educação física que quebra a lógica do corpo como uma máquina. A concepção de corpo na educação física, nessas perspectivas críticas, leva em consideração que o ato motor não ocorre isoladamente.

Portanto, a função da Educação Física Escolar é “introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área” (GALVÃO, 1995, p. 40).

As práticas corporais, especificamente na Educação Física, trazem o entendimento do movimento como resultado de inúmeras variáveis que circundam a dinâmica social e cultural e, exatamente por isso, têm uma capacidade cognitiva, afetiva, que envolve as habilidades motoras e capacidades físicas. Nesse momento, é possível identificar um outro conceito muito importante para a Educação Física, que é “cultura corporal de movimento”, objeto/conhecimento específico da Educação Física e que define o movimentar-se como uma forma de comunicação constituinte e constituída de cultura. Essa concepção permite

compreender que o movimentar-se e o próprio corpo necessitam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social carregada de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Percebemos a importância da história da Educação Física para o entendimento do corpo nos processos educativos e é extremamente importante sempre levar em consideração a presença dos sujeitos como seres corporais em todos os espaços e tempos escolares. Esses corpos, de acordo com Betti (2004), são a expressão plena de nossa humanidade, corpos que significam, falam, sentem, se relacionam e se movimentam. São também elementos ricos que nos levam a refletir sobre a questão das desigualdades impostas pela sociedade.

Também é necessário, a partir dos estudos sobre a história dos corpos e suas concepções, discutir sobre os currículos na formação de professores(as) de Educação Física. O capítulo a seguir traz essa reflexão.

## 4 UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### 4.1 Uma visão panorâmica sobre as teorias do currículo

Neste capítulo, discorreremos sobre o contexto educacional e curricular a partir da compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro e de sua influência na ação docente. Para Silva (1996, p. 23),

o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. O currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem, no currículo, uma forma de transmitir a cultura de uma sociedade.

Nesse caso, percebemos um envolvimento político, pois o currículo e a educação estão ligados à política cultural. Essa relação entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade, inclusive na educação. Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou a manutenção das relações de poder e, essencialmente, das mudanças sociais.

Dessa forma, conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e no desenvolvimento do(a) aluno(a). Portanto, se refere a



uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e sua elaboração é um processo social no qual convivem, lado a lado, fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais; determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais; e propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

É necessário destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, pois viabiliza o processo de ensino-aprendizagem. Ao contribuir com essa análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que

o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideais, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Portanto, o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a forma como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Segundo Silva (2007, p. 15-16),

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionase aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. [...]Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.[...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Dessa forma além da questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo que apresentamse como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto as chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. Para Silva (2005, p.17) as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam.

**Quadro 6: Das teorias dos currículos**

<b>Teorias tradicionais</b>
(ênfatizam) ensino-aprendizagem-avaliação, metodologia, didática-organização, planejamento-eficiência-objetivos.
<b>Teorias críticas</b>
(ênfatizam) ideologia-reprodução cultural e social, poder-classe social-capitalismo, relações sociais de produção, conscientização-emancipação, currículo oculto, resistência.
<b>Teorias pós-críticas</b>
(ênfatizam) identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.
<b>Teoria oculto</b>
(ênfatizam) várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar.
Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos que as diversas teorias apresentam e ênfatizam uma ideologia, uma identidade, um ensino e várias práticas. A seguir, descrevemos cada uma delas, de acordo com seu objetivo.

### **Teorias tradicionais**

A teoria tradicional procura ser neutra e tem como focos identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado e proporcionar à população uma educação geral, acadêmica. Silva (2007) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

Segundo Silva (2007, p.23),

de acordo com Bobbit, “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”.

O modelo de Bobbit era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo ocorria de forma mecânica e burocrática.

## Teorias críticas

A partir dos diversos movimentos sociais e culturais nos anos 1960, as teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. Vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas. Segundo Silva (2007), Althusser, filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia.

Na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e dos conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes (SILVA, 2007).

Segundo Silva (2007), é possível perceber, no processo escolar entre as escolas particulares e as públicas, que as relações internas favorecem alunos(as) mais estabelecidos(as) economicamente. De acordo com Silva (2007), os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma crítica sobre a educação, em que se afastaram um pouco das análises marxistas. Em seus estudos, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, na reprodução cultural, pela transmissão da cultura dominante, fica garantida a sua hegemonia. Também assinalaram que o que tem valor é essa cultura dominante, com os seus valores, gostos, costumes e hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, com desprezo aos costumes e valores das classes dominadas (SILVA, 2007).

Dessa forma, a reprodução cultural atua como educação excludente, ao eliminar do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Nesse caso, o resultado ocorre da seguinte forma: as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas e alcançam um grau mais elevado de escolarização, e as das classes dominadas são excluídas da escola ou apenas a frequentam até um nível básico da educação.

Moreira e Silva (2001, p. 27) defendem que:

na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Portanto, a cultura passou a ser vista não como uma soma das diversidades herdadas, mas como um ponto de divergência e distanciamento entre as classes dominante e dominada, sempre excluída.

### **Teorias pós-críticas**

Iniciamos a nossa fala em relação às teorias pós-críticas analisando o currículo multiculturalista que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Contudo, mesmo que o multiculturalismo seja considerado estudo da Antropologia, nenhuma cultura pode ser julgada superior à outra.

O multiculturalismo em relação ao currículo aparece como movimento contrário ao currículo universitário tradicional, que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista, e a mais crítica. A linha liberal defende ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas; e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”.

“O multiculturalismo mostra que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2007, p. 90). No caso, as relações de gênero constituem um dos enfoques mais presentes nas teorias pós-críticas, que questionam, como já foi dito, não apenas as desigualdades de classes sociais. As questões étnicas e raciais, por sua vez, passam a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo.

## Teoria do currículo oculto

Currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos(as) alunos(as) e o trabalho dos(as) professores(as). O currículo oculto representa tudo o que os(as) alunos(as) aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque não aparece no planejamento do(a) professor(a) (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tem em seu conteúdo e suas formas como opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Na visão de Oliveira (2008, p. 538), o currículo oculto é o currículo real: “o currículo oculto era aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola e que se fazia de tal forma poderoso, pois podia propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais”. Para Freire (1996), o currículo oculto traz como proposta a busca pela igualdade ao apostar numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. Esse diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado que gera uma ação, que é capaz de emancipá-lo em conjunto. Nesse aspecto, se existe diálogo, os resultados são muito mais promissores.

Segundo Silva (1999, p.78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. A aprendizagem do currículo oculto, segundo Silva (1999, p.78-79) se dá de diferentes formas e, assim, estão incluídos:

- a) atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista;
- b) atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade;
- c) como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia;

- d) rituais, regras, regulamento e normas;
- e) as atitudes e os valores prendidos, como o conformismo, a obediência e o individualismo.

Corroborando Silva (1999), uma das fontes do currículo oculto é sua constituição pelas relações sociais da escola: entre professores(as) e alunos(as), entre a administração e os alunos(as), entre alunos(as) e alunos(as). Dessa forma, entendemos que todos os currículos tiveram sua contribuição na questão da formação do sujeito, e isso foi claramente percebido por meio das diversas teorias curriculares que trouxeram uma contribuição enorme para entendermos todo o processo histórico dessa construção. Assim, é necessário, nesse momento, compreender como se deu a construção curricular nos cursos de Educação Física, que será apresentada logo a seguir.

#### **4.2 O currículo nos cursos de Educação Física: uma perspectiva histórica**

A partir da segunda metade do século XIX, a Educação Física passou a ser incluída no sistema educacional brasileiro e foi influenciada fortemente pela instituição militar e, em seguida, pela Medicina. Segundo Neira e Nunes (2009), os conteúdos de ensino marcavam a distinção social. A concepção curricular dominante baseava-se na perspectiva higienista. Segundo Corrêa e Moro (2004), a concepção de homem é de um ser biológico e a fundamentação da prática da Educação Física está embasada nos conhecimentos anátomo-fisiológicos do corpo.

A Educação Física, nesse momento, cria o significado eugênico que, por meio de hábitos saudáveis e do aprimoramento das características físicas, objetivava a regeneração do povo e o desenvolvimento de sua raça, a brasileira (CORRÊA; MORO, 2004). A influência dessa concepção foi hegemônica até os anos 1950, quando a Educação Física Escolar começou a sofrer influência do esporte.

O século XX foi marcado pela ascensão de novas teorias que passaram a ser vistas e defendidas como um meio de educação, em que os ensinamentos deveriam romper com a dualidade corpo/mente e promover uma educação integral. Surgiu uma nova pedagogia ativa,

que assumiu o espaço predominante no currículo por meio do jogo, que entrou em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando-se dos limites impostos pelo cientificismo biológico (NEIRA; NUNES, 2009). Sob forte influência do discurso educacional cognitivista, o método de educação psicomotora ou psicomotricidade foi largamente apropriado pela Educação Física. O currículo mostrou-se mais preocupado com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com o desenvolvimento dos comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando novamente garantir a formação integral dos(as) alunos(as).

A partir dos anos 1980, iniciou-se uma série de críticas em relação aos currículos até então adotados na Educação Física, seja os esportivos, globalizantes ou os desenvolvimentistas, com a sugestão de novos conteúdos e orientações didáticas para a disciplina. Por meio de uma atitude dialógica, esse novo currículo proporcionaria aos(as) alunos(as) situações pedagógicas que lhes permitiriam analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, do esporte, da dança, da ginástica, da luta e das demais manifestações da cultura corporal. Surgiram, portanto, novas teorias, com o intuito de reorientar a prática da Educação Física Escolar e de conferir um novo caráter curricular a ela.

As teorias pedagógicas não propositivas trabalham a questão da Educação Física escolar sem estabelecerem princípios, parâmetros e/ou procedimentos metodológicos para o seu ensino. “Tais pedagogias são caracterizadas pelas abordagens fenomenológica, sociológica e cultural” (CORREA; MORO, 2004, n.p.). Dentre as teorias pedagógicas não propositivas, destaca-se a abordagem cultural proposta por Daólio (1991), que se fundamenta na Antropologia e evidencia a importância de se considerar a Educação Física como um componente cultural.

Já as pedagogias propositivas são divididas em sistematizadas e em não sistematizadas. As propositivas não sistematizadas propõem metodologias que buscam superar as práticas existentes na Educação Física e são caracterizadas pelas abordagens: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, concepção de aulas abertas a experiências, abordagem a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e abordagem plural. As teorias propositivas sistematizadas caracterizam-se pelas abordagens: aptidão física/saúde e crítico-superadora. Apresentamos, a seguir, as abordagens mais recorrentes nos estudos da área da Educação Física Escolar e suas principais características.

### **Abordagem tradicional do ensino da Educação Física escolar**

Utiliza-se o esporte como base para o desenvolvimento das aulas, porém não se concebe esse esporte como sendo da escola, e sim o esporte na escola. Com a ideia do esporte na escola, na maioria das vezes, não são trabalhados os objetivos educacionais, mas se objetiva selecionar os mais habilidosos para treinar a técnica esportiva específica para participar de competições. É uma abordagem que tem uma visão totalmente mecânica do movimento humano e, conseqüentemente, da vida humana.

Historicamente, as aulas de Educação Física eram planejadas e desenvolvidas baseadas na utilização de um dos três métodos de ensino mais difundidos dentro da abordagem tradicional: método global, método analítico ou parcial, e método misto. De certa forma, eles não são utilizados somente para ensinar a Educação Física, mas estão presentes em muitas outras áreas do conhecimento. A utilização desses métodos, geralmente, se dá pelos(as) professores(as) defensores(as) da abordagem tradicional (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

### **Abordagens pedagógicas renovadoras da Educação Física escolar**

O movimento mais intenso em prol das mudanças no formato da Educação Física escolar deu-se a partir da década de 1980. Embora esse período tenha sido tomado como referência para identificar a crise da Educação Física, sabe-se, hoje, que esse movimento já aparecia, de forma embrionária, na década de 1970 (FENSTERSEIFER, 2001). Opinião semelhante é compactuada por Darido e Rangel (2008, p. 5), que afirmam que, “durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação física, particularmente no Ensino Fundamental, levou à crítica em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos”.

### **A psicomotricidade**

É uma abordagem da Educação Física que surgiu a partir da década de 1970 e propôs princípios que ultrapassassem os limites da dimensão biológica e do rendimento



corporal, passando a agregar o conhecimento de viés psicológico. Foi lançada, inicialmente, nos programas de escolas especiais para alunos(as) com deficiências físicas e mentais (DARIDO; NETO, 2011).

Essa corrente se preocupa com o desenvolvimento integral do(a) aluno(a), com o processo de aprender e fomenta, assim, o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e psicomotoras. Utiliza a atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais; busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados; têm, na psicomotricidade, seus objetivos funcionais, ao conceber que os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica os processos de assimilação e acomodação.

Nesse caso, a assimilação está relacionada com a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meioexterno.

O discurso e a prática da Educação física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (DARIDO, 2008,p.14).

A abordagem psicomotricista está muito presente na escola atualmente, principalmente no que tange à Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizada de forma bastante ativa na (re)educação motora de sujeitos e procura atingir seus objetivos a partir de atividades principalmente lúdicas.

### **Abordagem desenvolvimentista**

Foi direcionada, primeiramente, à crianças de 4 a 14 anos e procurou um fundamento para a Educação Física escolar a partir dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (DARIDO; NETO, 2011). Essa abordagem focou suas atenções no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, entre elas, as habilidades locomotoras, de manipulação e de estabilização (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Sua origem está na Psicologia e a principal obra que a fundamenta é *Educação física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista* (TANI; MANOEL, 1988). Tem como ideia principal caracterizar a progressão considerada normal do crescimento físico, bem como do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social. Baseia-se no desenvolvimento desses aspectos e enfatiza aprendizagem motora. O movimento é o principal meio e fim da Educação Física escolar. Procura privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possa ocorrer outras aprendizagens decorrentes da prática e da vivência das habilidades motoras.

### **Abordagem construtivista-interacionista**

Recebeu influências da psicomotricidade referentes à valorização das esferas afetivas, psicológicas e cognitivas, na construção do movimento humano. O desenvolvimento do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeito e mundo.

### **Abordagem crítica**

Também conhecida como progressista, propõe que o professor de Educação Física tenha uma visão de realidade mais política, em uma abordagem que se opõe ao tecnicismo da Educação Física escolar e se ancora na vertente marxista. Seus defensores acreditam que os(as) alunos(as) devem ultrapassar a visão imediatista e alienada da realidade e defendem uma postura de superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas. A abordagem crítica ramifica-se em:

- Crítico-superadora: tem como obra emblemática o livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, escrito por Soares *et al.* (1992) que incitam o debate sobre relações de poder, interesse, esforço e contestação. Na abordagem crítico-superadora, a disciplina é considerada uma forma de conhecimento que se ocupa da cultura corporal (DARIDO; NETO, 2011).

Tal abordagem tem características específicas: é diagnóstica, porque pretende ler

os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, que é dependente de quem julga; é judicativa, porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. Busca uma direção dependendo da perspectiva de classe de quem reflete; pode ser uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens (SOARES *et al.*,1992). A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como um conhecimento da cultura corporal de movimento.

- Crítico-emancipatória: acompanha os fundamentos da Escola de Frankfurt e procura um ensino, por meio da Educação Física, que se liberte de falsas ilusões, interesses e desejos que são construídos pela mídia com interesses capitalistas (DARIDO; NETO, 2011). Tem, na obra do professor Elenor Kunz (1991), *Transformações didático-pedagógicas do esporte*, sua grande propagadora. Essa concepção está embasada na Filosofia, na Sociologia e na Política com a finalidade de desenvolver nos estudantes uma reflexão crítica e emancipatória.

O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Esta visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto, é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o sentido universal de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido para si do mesmo fenômeno, fato ou coisa (KUNZ, 1994, p.115).

Essa abordagem passou a questionar o caráter de certa forma alienante da Educação Física na escola, ao propor um modelo para a superação das contradições e das injustiças sociais. Acredita-se no potencial transformador que o esporte possui perante os problemas da sociedade e preconiza seu trabalho na escola, porém com conotações completamente diferentes do esporte voltado à competição e ao alto rendimento como muitas vezes tem sido propagado dentro da abordagem tradicional da Educação Física escolar.

## **Abordagem sistêmica**

No Brasil, a abordagem sistêmica tem como autor referência Mauro Betti (1994), com sua obra *Educação Física e sociedade*. Essa abordagem tem como áreas-base a Sociologia e a Filosofia e, em menor grau, a Psicologia. É um sistema hierárquico aberto, que sofre e interage influenciando a sociedade. Procura-se, nessa definição de vivência corporal, o movimento de introduzir o(a) aluno(a) nos conteúdos oferecidos pela escola, ao oportunizar a experiência da cultura de movimentos (BETTI, 1994). A abordagem sistêmica apresenta dois princípios muito importantes para o desenvolvimento das aulas de Educação Física: a não exclusão, em que nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno(a) das aulas; e a diversidade, que recomenda que as atividades devem ser diferenciadas e não privilegiar apenas um tipo de esporte, modalidade ou mesmo cultura corporal de movimento.

## **Abordagem saúde renovada na Educação Física escolar**

Surgiu a partir da década de 1990, com foco em questões voltadas à saúde, sem repetir apenas conceitos da tendência higienista da Educação Física, mas aprofundando a discussão dos temas relacionados à saúde nas aulas de Educação Física (DARIDO, 2003). Tem como objetivo sugerir programas de desenvolvimento da saúde na escola e se fundamenta na área da fisiologia para uma melhora na saúde.

Busca a conscientização da população escolar para os benefícios das práticas de atividade física e passa a considerar importante que os(as) professores(as) assumam um novo papel perante a estrutura educacional, procurando adotar, em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade da prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançar metas em termos de promoção da saúde que possam propiciar aos estudantes situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente e que os conduzam a optar por um estilo de vida ativo também quando adultos (GUEDES, 1999).

As práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2008, p.18).

Nesta abordagem, é ressaltada a importância do conhecimento e de informações relacionados à aptidão física e à saúde.

### **Abordagem cultural ou Educação Física plural**

Tem como área de base a Antropologia e busca reconhecer o papel da cultura corporal não somente na escola, mas em toda a sociedade e na vida do ser humano. Objetiva proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também ter acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais (NEIRA, 2007). Dessa forma, para Neira e Nunes (2006, p. 228), na prática da Educação Física a partir da abordagem cultural:

não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc.

A concepção cultural procura ampliar o conceito de técnicas corporais para a prática da Educação Física, ao partir do pressuposto de que todo o movimento corporal é considerado um gesto técnico. De acordo com a técnica, Darido (2008, p. 16) assinala que “toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico”. Sendo assim, o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno(a) possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, que não existe técnica melhor ou mais correta (DAOLIO, 2003).

Portanto, percebe-se que a concepção da abordagem cultural utiliza um princípio antropológico, o da alteridade, que considera a humanidade como plural. Procura-se entender o ser humano a partir de suas diferenças, de tal modo que os hábitos e as práticas de determinados grupos não sejam vistos como melhores ou piores.

### **Abordagem dos jogos cooperativos**

Tem como finalidade tornar o(a)aluno(a) mais cooperativo(a). A ideia é a incorporação de novos valores morais por meio da prática de jogos sem finalidade de vitória, mas para cooperação, de modo que todos os participantes cheguem ao mesmo objetivo ao final, com ajuda mútua. Está embasada na Psicologia, a partir da obra *Se o importante é competir o fundamental é cooperar*, de Brotto (1995). Sugere o uso dos jogos cooperativos como uma forma de transformação, ao oferecer uma alternativa divertida para todos e com sentimento de vitória, criando alto nível de aceitação mútua. Enquanto os jogos competitivos são divertidos apenas para alguns, a maioria tem sentimentos de derrota e é excluída por falta de habilidades (BROTTO, 1995).

### **Abordagem concepção de aulas abertas**

De acordo com Cardoso (2009, p. 123), “a concepção de aulas abertas em educação física considera a possibilidade de co-decisão nos níveis de planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino”. Sobre os resultados oriundos da participação de todos os envolvidos na aula de Educação Física numa concepção aberta, Kunz (1991, p. 192) assinala:

não se pretende dizer que as soluções e resultados encontrados em aulas orientadas pela concepção aberta de ensino permitam que, automaticamente, um saber novo e acabado seja adquirido. Esta concepção se orienta, justamente, pela dialética da permanente mudança da realidade, do caráter histórico da mesma.

Sendo assim, a abordagem da concepção de aulas abertas está fundamentada na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de Educação Física na escola.

## **Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são uma coleção de documentos que compõem a matriz curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente e para a realização de suas atividades diárias em sala de aula. Para Darido e Neto (2011), três elementos abordados nos PCNs de Educação Física possuem extrema relevância: princípio da inclusão; dimensões de conteúdo atitudinais, conceituais e procedimentais; e temas transversais que passaram a fazer parte do currículo. Quanto ao princípio da inclusão, é destacado que a Educação Física na escola deve ser dirigida a todos(as) os(as) alunos(as), sem discriminação alguma.

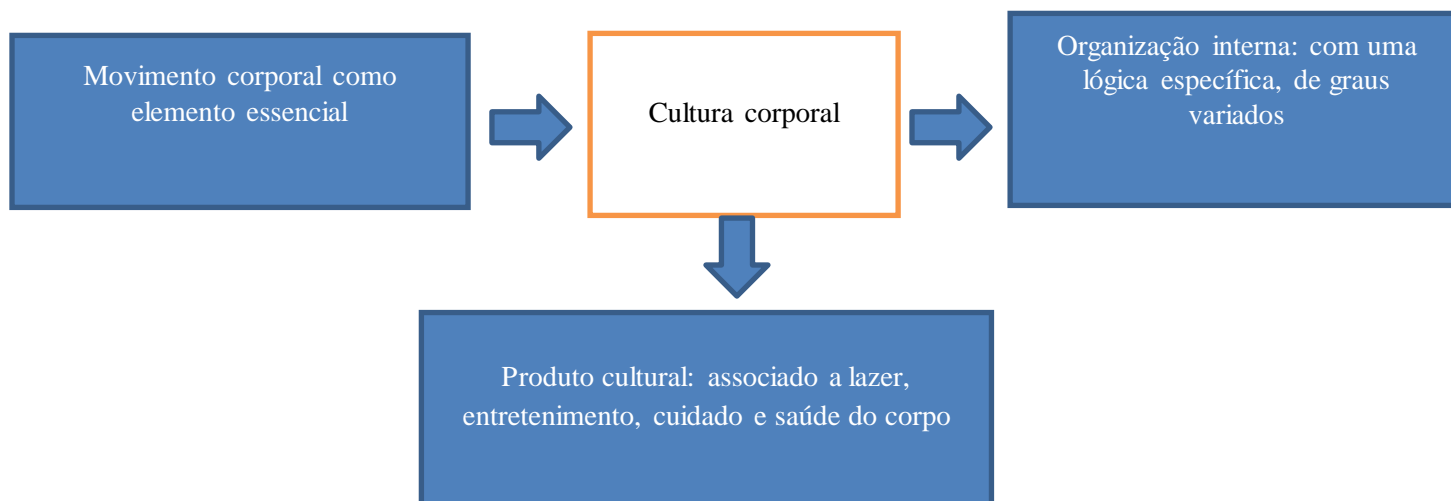
Dessa forma, os PCNs foram concebidos com a função primordial de subsidiar a elaboração dos currículos dos estados e municípios, em diálogo com propostas e experiências já existentes e incentivando a discussão pedagógica interna às instituições de ensino e à elaboração de projetos na área educacional, assim como para servir de material reflexivo aos(as) professores(as) (BRASIL, 1998). Assim, entendemos que a Educação Física escolar tem como responsabilidade formar alunos(as) capazes de participar de atividades corporais; de adotar atitudes de respeito mútuo e valores morais, como solidariedade e dignidade; de conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; de se reconhecer como elementos integrantes do ambiente; de adotar hábitos saudáveis e relacioná-los com os efeitos sobre a própria saúde e a saúde no coletivo; de conhecer a diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho nos diversos grupos sociais; de analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia; de reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para a prática do lazer (BRASIL, 1998).

### **A BNCC da Educação Física**

Aborda a expressão dos(as) alunos(as) a partir das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica. É um dos componentes curriculares e uma das competências essenciais para o Ensino Fundamental, pois permite ao(à) aluno(a) o acesso ao conhecimento, ao sentido e ao significado das manifestações da cultura corporal de movimento, em que as práticas

corporação culturais passíveis de leitura e produção e devem abordar as práticas corporais de acordo com as diferentes formas de expressão social, uma vez que o movimento humano caracteriza aspectos culturais. Aulas de Educação Física devem possibilitar aos(as) alunos(as) a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento, apresentadas a partir três elementos fundamentais.

Figura 2: Cultura corporal do movimento



Fonte: Elaborada pelo autor

Observamos, a partir dos eixos temáticos apresentados, que a Educação Física escolar, a partir da BNCC, considera as práticas corporais nas seis unidades temáticas que devem ser abordadas ao longo do ensino escolar.



### Quadro 7: Eixos temáticos da Educação Física

<b>Brincadeiras e jogos</b>
Atividades voluntárias realizadas em grupos, para fins de recreação e lazer, em que os participantes criam regras comuns para todos. Caracterizam expressões culturais e a possibilidade de aprender sobre a convivência social.
<b>Esportes</b>
Envolvem práticas corporais realizadas com o intuito de comparação e competição entre indivíduos ou grupos quanto ao melhor desempenho. Possuem normas formais e específicas para a disputa.
<b>Ginásticas</b>
Exploram as possibilidades de expressão corporal, a interação social e o compartilhamento do aprendizado por meio das práticas corporais. As outras modalidades permitem o aprimoramento do condicionamento físico e a conscientização corporal.
<b>Danças</b>
Caracterizam a partir do ritmo musical, de modo a formar uma coreografia, e exploram a expressão corporal de forma individual ou coletiva, com codificações específicas.
<b>Lutas</b>
Abordam disputas corporais entre adversários, utilizam movimentos orientados por técnicas e estratégias de ataque e/ou defesa.
<b>Aventura</b>
Explora as práticas corporais em um ambiente desafiador, seja na natureza ou na cidade.

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que a nova BNCC traz elementos importantes que deverão compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

### Diretrizes curriculares vigentes nos Cursos de Educação Física

Em relação aos debates sobre as diretrizes curriculares, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) foi um importante locutor, pois emitiu juízos e interferiu na elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Física. Assim, desse momento em diante, a Educação Física caminhou para a definição das suas DCN, embora tenham sido atravessadas pelo Parecerdo CNE/CP nº. 009 (2001), instituído pela Resolução CNE/CP nº. 01 (2002).

O Parecer nº. 009/2001 apresentou a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Dentre os vários apontamentos que compõem o documento, um dos principais refere-se à inauguração da ideia do(a) professor(a) com identidade própria, com a determinação da formação de três categorias de carreiras (bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura). Assim, a

licenciatura ganhou

terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (CNE, 2001, p. 6).

Em 2002, a Resolução nº 01, de 18 de fevereiro, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. O documento priorizou que a formação de professores(as) fosse baseada em competências, conforme expresso no art. 3º:

a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso (CNE, 2002, art. 3º).

Para complementar a Resolução nº. 01, em 19 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Resolução nº. 02, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores(as) da educação básica em nível superior. Assim, ficou definida a carga horária total de 2.800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos. Essa carga horária dever ser distribuída da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Após essa reestruturação dos cursos de formação de professores(as) da Educação Física, fundamentada no Parecer nº. 58 (2004), foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, por meio da Resolução nº. 07 (2004). Esse parecer assinala que as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física sejam desenvolvidas a partir de

Uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições culturais e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes (CNE/CNS, 2004, p. 7).

Em 31 de março de 2004, foi promulgada a Resolução nº. 07, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, e estabeleceu orientações específicas para a licenciatura plena. Nesse documento são apresentadas as competências, habilidades gerais e específicas que os cursos de graduação em Educação Física devem desenvolver.

Merece destaque o fato de que, apesar de não constar o termo bacharelado, no decorrer do texto do Parecer nº. 138/2002 e da Resolução nº. 07/2004, notamos que há uma diferenciação entre as especificidades da formação do graduado e do licenciado em Educação Física. A Resolução nº. 07/2004 afirma que a formação do licenciado deveria seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professor(a) de educação básica, conforme estabelecido no § 3º do art. 6º:

a definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (CNE/CNS, 2004, art. 6º, §3º).

Sendo assim, os cursos de licenciatura em Educação Física, a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação, na forma da Resolução nº. 02/2002, passaram a contemplar uma carga horária total de 2.800 horas a serem distribuídas em, no mínimo, três anos de duração (Resolução nº 02, 2002). Por sua vez, nos cursos de graduação em Educação Física, com o advento da Resolução CNE nº.4 (2009), foi legalmente definido o tempo mínimo de duração de quatro anos e carga horária de 3.200 horas.

Recentemente, a área de formação do(a) professor(a) de Educação Física sofreu alterações nas suas Diretrizes Curriculares, realizadas por meio da Resolução nº. 06, promulgada em 18 de dezembro de 2018, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física e, dentre as suas principais atribuições, encontramos: o curso terá carga horária de 3.200 horas; articulação entre formação inicial e continuada; a formação do(a) graduado(a) em Educação Física terá ingresso único e se desdobrará em duas etapas (etapa comum e etapa específica); cada etapa será composta por uma carga horária de 1.600 horas; será possível fazer a integração entre as áreas específicas (bacharelado e licenciatura), porém é vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas indicadas; a formação inicial e continuada dos(as) licenciados(as) em Educação Física deverá qualificá-los(as) para atuar no âmbito da educação básica; o estágio deverá

corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso; o bacharel poderá atuar em diversos campos de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, exceto no magistério da educação básica (Resolução nº. 06, 2018).

Percebemos, por meio da análise desse novo documento, que, daqui em diante, haverá um curso denominado graduação em Educação Física, com ingresso único e que, após a finalização de 1.600 horas (dois anos de curso) de formação comum, se desdobrará em duas etapas específicas: bacharelado e licenciatura. Além disso, o campo de atuação de cada uma das modalidades específicas de formação foi evidenciado nessas diretrizes, ao determinar que o curso de licenciatura forme profissionais para atuar na educação básica, enquanto, no bacharelado, os profissionais atuarão nos demais campos de intervenção, conforme exposto na lei:

a formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), “no âmbito do Ensino Básico” (BRASIL, 2018b, art. 9º).

Dessa forma, observamos que o(a) licenciado(a) em Educação Física não poderá intervir no campo de atuação do bacharel e vice-versa. Um ponto que merece atenção e vai ao encontro da temática pesquisada é que a formação para intervenção profissional com a pessoa com deficiência deverá ser contemplada nas duas etapas de formações, no bacharelado e na licenciatura. Observamos também que, tanto no núcleo comum quanto nas etapas específicas de cada formação, estão inseridos os conteúdos referentes às atividades físicas voltadas para pessoas com deficiência.

Quadro 8: Períodos marcantes da formação de professores(as) e da formação em Educação Física

<p style="text-align: center;"><b>1939 - Decreto-Lei nº. 1.212</b></p> <p>-Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, queestabelece as diretrizes para a formação profissional; -Cursos ministrados e tempo de duração: curso superior de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos(um ano).</p>
<p style="text-align: center;"><b>1945- Decreto-Lei nº. 8.270</b></p> <p>- Tempo de duração dos cursos: curso superior de Educação Física (três anos); curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos(um ano).</p>
<p style="text-align: center;"><b>1961 - LDB nº. 4.024</b></p> <p>- A formação de professor terá um currículo mínimo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>1962 - Parecer nº. 292</b></p> <p>- Estabelece os currículos mínimos dos cursos de licenciatura; -Define que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser no mínimo1/8 do tempo dos respectivos cursos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>1969 - Resolução nº. 69</b></p> <p>-Os cursos de formação de profissionais de Educação Física restringiram-se a apenas duas graduações: licenciatura em Educação Física e técnico de Desportos, com duração de três anos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>1987 - Resolução nº. 3</b></p> <p>-A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de bacharel e/ou licenciatura; -Carga horária mínima de 2.800 horas; - Quatro anos de duração.</p>
<p style="text-align: center;"><b>1996 - LDB nº. 9.394</b></p> <p>-Estabelece a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura.</p>
<p style="text-align: center;"><b>1998 - Lei nº. 9.696</b></p> <p>-Regulamentação da profissão de Educação Física.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2002 - Resolução nº. 01</b></p> <p>-Institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2002 - Resolução nº. 2</b></p> <p>-Carga horária dos cursos de licenciatura: 2.800 horas a serem desenvolvida em, no mínimo, três anos letivos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2004 - Resolução nº. 7</b></p> <p>-Institui as DCN para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas para a licenciatura em Educação Física. -O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de quatro anos (2.800 horas). Pelo menos 80% das horas serão destinadas à formação geral e 20% para aprofundamento de conhecimentos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2009 - Resolução nº. 04</b></p> <p>- Carga horária dos cursos de graduação em Educação Física: 3.200 horas, a serem desenvolvidas em, no mínimo, quatro anos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2015 - Resolução nº. 02</b></p> <p>- Carga horária das licenciaturas: 3.200 horas a serem desenvolvidas em, no mínimo, quatro anos letivos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>2018 - Resolução nº. 06</b></p> <p>- Carga horária de 3.200 horas; -A formação do graduado em Educação Física terá ingresso único e se desdobrará em duas etapas: comum e específica (bacharelado e licenciatura); -Cada etapa será composta por uma carga horária de 1.600 horas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 8, percebemos,entre os períodos históricos, as várias mudanças ocorridas em relação à construção da formação do(a)professor(a) de Educação Física, sobretudo na carga horária e também no ingresso único no curso.

## 5 AS SENDAS DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

Neste capítulo apresentamos todas as informações encontradas nos documentos das universidades, sobretudo nos projetos político-pedagógicos que, do ponto de vista teórico, não devem ser elaborados pelas equipes de gestão e coordenação para cumprir uma determinação legal, mas ser um procedimento que ajuda a organizar espaços destinados à participação de toda a comunidade escolar e que tem por finalidade traçar metas, objetivos e procedimentos para melhorar a ação educacional na unidade escolar. O capítulo comporta, então, a parte analítica da pesquisa advindas de nossa pergunta e das inquietações que deram origem à pesquisa que pretendia saber se realmente os cursos de formação de professores(as) de Educação Física preparam seus(suas) alunos(as) para o trabalho com pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva.

Sua realização só é possível se houver a participação de professores(as), funcionários(as), gestores(as), coordenadores(as), alunos(as) e comunidade. Cada instituição de ensino tem autonomia para construir o seu PPP, partindo de como concebe a educação e dos resultados que acredita que ela pode proporcionar para a formação inicial de seus(suas) alunos(as). Assim, de acordo com Veiga (2003), a instituição de ensino pode elaborar dois tipos de PPP, um voltado para a atividade regulatória e outro para a emancipatória. Na atividade regulatória, o PPP é desenvolvido apenas para seguir ordens e realizar a atividade de elaboração do documento, pois deve ser realizada, como estabelecido na LDB (BRASIL, 1996), como uma atividade obrigatória.

Na atividade emancipatória, a elaboração do PPP ocorre de dentro para fora, numa situação na qual todos os envolvidos com o processo educacional pensam em alternativas que possam melhorar a educação oferecida na unidade escolar.

---

 Quadro 9: PPPdas universidades públicas do Estado de Minas Gerais
 

---

## UFOP

“Formação do professor(as) de Educação Física para o trabalho com temas transversais (Educação Étnico-racial, Direitos Humanos, Educação Ambiental, Inclusão e Diversidade, Libras, dentre outros)” (Recorte feito pelo autor).

---

## UFMG

“Formação de Professores(as) de Educação Física para a atuação na Educação Básica, visando(a) qualificar para o exercício da docência em Educação Física, proporcionando a possibilidade de ampliar sua formação para o trabalho com temas transversais(direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, língua brasileira de sinais, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas)” (Recorte feito pelo autor).

---

## UFV

“Formação dos professores licenciados(as) em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira, especialmente em sua diversidade” (Recorte feito pelo autor).

---

## UFJF

“Formação de professores(as) consciente da realidade social, capaz de esclarecer e intervir no contexto específico histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural das diversas atividades corporais tais como: a dança, os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, o lazer, respeitando, sobretudo, as diversidades encontradas”(Recorte feito pelo autor).

---

## UFSJ

“Formação de professores(as) para o trabalho para a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, comprometidos com a dimensão ética e política de sua atuação, tomando a escola como espaço privilegiado de intervenção”(Recorte feito pelo autor).

---

## UFU

“Formação de professores para atuar com conhecimento e compromisso político-pedagógico no tratamento da Educação Física no contexto da inclusão e da prática da alteridade, como forma de contribuir com a superação de todo tipo de discriminação e preconceito, bem como da garantia da acessibilidade a todas as pessoas com necessidades educativas especiais” (Recorte feito pelo autor).

---

## UFLA

“Formação de professores para atuação em ambientes educativos, oferecendo formação científica, cultural e pedagógica para atuar em todos os segmentos da educação básica numa perspectiva da inclusão” (Recorte feito pelo autor).

---

## UFVJM

“Formar professores de Educação Física, qualificados e comprometidos com o exercício da docência. Garantindo uma formação de ensino que alie os conhecimentos e instrumentos específicos de sua área, a uma ampla e consistente visão da diversidade” (Recorte feito pelo autor).

---

## UEMG

“Formação de professores para utilizar capacidade técnica e profissional para atuar nas instituições regulares, públicas e privadas, em diferentes níveis da organização, de forma a operacionalizar estratégias de ação educativa, especialmente com portadores de necessidades educacionais especiais” (Recorte feito pelo autor).

---

## UNIMONTES

“Formação de professores para atuarem nos campos da Educação Física escolar em seus diferentes níveis, estando apto a conduzir todos os processos didáticos, pedagógicos e administrativos que se referem ao desenvolvimento de sua matéria no fluxo da dinâmica escolar, levando em consideração a diversidade trazida pelos alunos” (Recorte feito pelo autor).

---

Fonte: Elaborado pelo autor



No Quadro 9, percebemos que todas as universidades pesquisadas trazem, nos seus PPP, uma visão ampla de uma formação diversificada e que as matrizes curriculares seguem as diretrizes que foram estabelecidas pelo MEC. Portanto, são essas diretrizes que definem a atuação pedagógica de uma instituição de ensino, e as faculdades e universidades estipulam suas matrizes curriculares como uma forma de organizar o currículo dos cursos ofertados. As instituições têm autonomia para realizar alterações nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em andamento, desde que o objetivo seja atualizar, aperfeiçoar ou adaptar as matérias de determinada formação, enfim, a matriz curricular é parte integrante do Regimento e do PPP.

As matrizes curriculares têm como objetivo a organização das práticas educativas, de modo a cumprir as exigências culturais e a formação profissional do(a) aluno(a). Então, entendemos que a matriz curricular é um documento orientador, ponto de partida de uma organização pedagógica. Isso quer dizer que é a partir dela que se definem os conteúdos que vão ser apresentados e estudados, como demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10: Matriz curricular das universidades públicas do Estado de Minas Gerais

UFOP- Ouro Preto	
- Educação Física, Esportes, Recreação e Lazer para Pessoas com Deficiências/ OB	
- Esportes Adaptados/OP	
- Introdução à Libras /OB	
UEMG- Divinópolis	
- Educação Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
UFMG- Belo Horizonte	
- Atividade Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
UFJF - Juiz de Fora	
- Educação Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
- Educação Física Inclusiva/OB	
UFV - Viçosa	
- Educação Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
- Prática Pedagógica da Educação Física Adaptada/OB	
UFSJ - São João del-Rei	
- Educação Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
UFLA - Lavras	
- Atividade Motora Adaptada I E II/OB	
- Libras/OB	
UNIMONTES - Montes Claros	
- Educação Física para Pessoas com Deficiências/OB	
- Libras/OB	
UFVJM - Vale Jequitinhonha e Mucuri	
- Educação Física Adaptada/OB	
- Libras/OB	
UFU - Uberlândia	
- Educação Física Escolar e Diferenças/OB	
- Libras/OB	
- Tópicos em Educação Especial e Inclusiva/OB	
- Tópicos em Esportes: Esporte e Deficiência/OB	

Legenda:

OB = disciplinas oferecidas na modalidade obrigatória

OP = disciplinas oferecidas na modalidade optativa

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos, no Quadro 10, que são inúmeras as disciplinas oferecidas pelas Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais. Sendo que o Quadro 11, a seguir, mostra a presença dessas disciplinas nos variados cursos de formação de professores(as) de Educação Física.

Quadro 11: Presença das disciplinas nas matrizes curriculares

Educação Física, Esportes, Recreação e Lazer para Pessoas com Deficiências UFOP / UNIMONTES / UFU
Esporte Adaptado UFOP
Educação Física Adaptada UEMG /UFJF / UFV / UFSJ / UFVJM
Atividade Física Adaptada UFMG
Educação Física Inclusiva UFJF / UFU
Práticas Pedagógicas da Educação Física Adaptada UFV
Atividade Motora I e II UFLA
Educação Física Escolar e Diferenças UFU
Libras UFOP /UEMG / UFJF / UFV / UFSJ /UFLA / UNIMONTES / UFVJM / UFU / UFMG

Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo do que foi analisado no Quadro 11, verifica-se que certas disciplinas aparecem em diversas universidades. Outro ponto importante nos achados dessa pesquisa e que nos chamou atenção é a presença, nas matrizes dos cursos de Educação Física, de disciplinas oferecidas por outros departamentos, como demonstrado no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Disciplinas de outros departamentos na matriz curricular de Educação Física

UFOP- Ouro Preto
- Estudos Sociológicos Sobre Educação (Departamento de Educação)
- Estudos Históricos sobre Educação (Departamento de Educação)
- Política e Gestão Educacional (Departamento de Educação)
- Introdução à Libras (Letras)
- Módulo Interdisciplinar de Formação I, II e III
- Cito-histologia (Ciências Biológicas)
- Anatomia Humana (Ciências Biológicas)
- Bioquímica (Ciências Biológicas)
- Fisiologia I (Ciências Biológicas)
- Fisiologia II (Ciências Biológicas)
- Psicologia I (EAD)
UFMG
- Sociologia da Educação (Departamento de Educação)
- Psicologia da Educação - Aprendizagem e Ensino (Departamento de Educação)
- Política Educacional (Departamento de Educação)
- Gestão Escolar (Departamento de Educação)
- Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva (Departamento de Educação)
- Fundamentos de Libras (Letras)

---

 UFJF

- Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar(Departamento de Educação)
  - Prática Escolar I(Departamento de Educação)
  - Prática Escolar II(Departamento de Educação)
  - Prática Escolar III(Departamento de Educação)
  - Experiências Projetos Educativos Contemporâneos(Departamento de Educação)
  - Questões Filosóficas Aplicadas à Educação(Departamento de Educação)
  - Libras(Letras)
- 

## UFV

- Patologia Geral (Ciências Biológicas)
  - Citologia e Histologia (Ciências Biológicas)
  - Anatomia Humana (Ciências Biológicas)
  - Fisiologia Básica (Ciências Biológicas)
  - Bioquímica Básica (Bioquímica)
  - Elementos de Estatística (Matemática Aplicada)
  - Língua Brasileira de Sinais (Letras)
  - Português Instrumental I e II
  - Inglês I e II
  - Educação e Realidade Brasileira(Departamento de Educação)
  - Concepção Filosófica da Educação(Departamento de Educação)
  - Sociologia da Educação(Departamento de Educação)
- 

## UFLA

- Filosofia da Educação(Departamento de Educação)
  - História da Educação(Departamento de Educação)
  - Psicologia da Educação I(Departamento de Educação)
  - Pesquisa em Educação(Departamento de Educação)
  - Escola e Currículo Política e Planejamento Educacional (Departamento de Educação)
  - Educação, Trabalho Ciência e Tecnologia (Departamento de Educação)
  - Língua Brasileira de Sinais (Libras)(Departamento de Educação)
  - Introdução à Estatística(Departamento de Estatística)
  - Nutrição no Desporto (Departamento de Nutrição)
  - Bioquímica (Departamento de Química)
  - Citologia e Histologia Geral (Departamento de Ciências da Saúde)
  - Fisiologia Geral (Departamento de Ciências da Saúde)
  - Anatomia Humana (Departamento de Ciências da Saúde)
  - Socorros Urgentes (Departamento de Ciências da Saúde)
- 

## UFSJ

- Anatomofisiologia (Departamento de Ciências Naturais )
  - Políticas Educacionais no Brasil(Departamento de Ciências da Educação)
- 

## UFU

- Anatomia Humana(Departamento de Ciências Biológicas)
  - História da Educação(Faculdade de Educação)
  - Política e Gestão da Educação(Faculdade de Educação)
  - Psicologia da Educação (Instituto de Psicologia)
  - Libras(Faculdade de Educação)
  - Didática Geral (Faculdade de Educação)
  - Fundamentos Sociológicos da Educação Física(Instituto de Ciências Sociológicas)
- 

## UFVJM

- Psicologia da Educação (Departamento de Educação)
-

---

UEMG

- Filosofia (Departamento de Filosofia)
- Fundamentos Político-Pedagógicos da Profissão Docente (Departamento de Educação)
- Leitura e Produção de Textos (Letras)
- Libras (Departamento de Educação)
- Política Educacional (Departamento de Educação)
- Psicologia da Educação (Departamento de Educação)
- Sociologia (Departamento de Educação)
- Bioquímica (Departamento de Química)

---

UNIMONTES

- Citologia e Histologia(Departamento de Ciências Biológicas)
- Estrutura e Funcionamento da Educação(Departamento de Educação)
- Técnicas de Produção de Texto (Letras)
- Libras(Departamento de Educação)

---

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos o Quadro 12 e entendemos que são inúmeras as disciplinas de outros departamentos que fazem parte das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física. Isso estabelece um elo entre as diversas áreas de formação a partir de uma formação interdisciplinar.

Os planos de ensino das Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais consistem na organização do processo de trabalho a ser desenvolvido no ano letivo em curso, em cada turma e em cada disciplina específica. Deve-se considerar os pressupostos estabelecidos nos PPP, os PCN e os Temas Transversais. Sua elaboração é da competência do(a) professor(a) responsável pela disciplina ou pela turma, e deve ocorrer assim que o docente conhecer essas turmas.

O Plano de Ensino é o documento que organiza o ensino-aprendizagem em sala de aula por registrar o que se pensa fazer (de acordo com o PPP), como fazer, quando fazer, com o que fazer e com quem fazer. É um registro escrito, sistematizado e justificado das decisões tomadas pelo(a) docente, que auxilia na organização do tempo e dos materiais utilizados, permite uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, possibilita compreender a concepção de ensino-aprendizagem e de avaliação do(a) docente, e pressupõe a reflexão da prática educativa.

No Ensino Superior, o plano de ensino é o planejamento elaborado pelo(a) docente, dentro do programa do curso, que pretende apresentar o conteúdo programático da disciplina a ser lecionada, obedecendo ao projeto pedagógico da IES e às diretrizes curriculares determinadas pelo poder público para aquele curso superior. Pode ser definido

como a programação do conteúdo a ser estudado em uma disciplina durante o semestre letivo. Nele, o discente encontrará informações, como a metodologia aplicada, a bibliografia utilizada, o programa das aulas ministradas e os tipos de avaliações.

Quadro 13: Recortes dos planos de ensino dos cursos de Educação Física nas universidades públicas de Minas Gerais

UFOP
<p>Educação Física, Esportes, Recreação e Lazer para Pessoas com Deficiências</p> <p>Fundamentação das deficiências nas ordens: física, sensorial e mental; identificados no contexto social brasileiro. Encaminhamento das propostas de ações teórico/práticas na dimensão da Educação Física destacando-se os exercícios físicos, os esportes, a recreação e o lazer contemplando os vieses inter, multi e transdisciplinar (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor)</p>
<p>Esportes Adaptados</p> <p>Pressupostos e processos de inclusão no esporte adaptado. Elementos da pedagogia do esporte adaptado e sua inserção nos métodos de ensino dos jogos esportivos individuais e coletivos. Relações com os modelos de aprendizagem aplicados à iniciação esportiva nas diferentes formas de expressão do esporte adaptado, inclusão e cidadania (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).</p>
<p>Introdução à Libras</p> <p>Princípios básicos do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Estrutura linguística em contextos comunicativos. Aspectos peculiares da cultura das pessoas surdas (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).</p>
UEMG/DIVINÓPOLIS
<p>Educação Física Adaptada</p> <p>Análise da realidade das pessoas que possuem necessidades especiais: aspectos históricos, legais, filosóficos e político-sociais. Principais tipos de deficiências e suas características: física, auditiva, mental e visual. Programas e metodologias de ensino adaptados às atividades físicas esportivas para educandos que possuem necessidades especiais. Experiências de prática de ensino na Educação Física Escolar (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).</p>
<p>Libras</p> <p>Conceitos de Educação Especial específicos: LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais: intérprete e instrutor de LIBRAS. Políticas públicas da Educação Especial, especialmente no que se refere ao campo da surdez. Atendimento específico ao surdo e sua inclusão na escola comum. O sujeito portador de surdez na relação aprendente/ensinante/objeto de conhecimento. Aprendizagem da LIBRAS como recurso de comunicação inerente à relação professor/aluno(Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).</p>
UFMG
<p>Atividade Física Adaptada</p> <p>Atividade Física Adaptada: Teorias e Conceitos; Afecções da Saúde e de Funcionalidade; Paradigmas (Adaptação, Organização de Serviços, Inclusão, Ecossistema e Equidade); Âmbitos de Atuação (Escolar, Esportivo, Recreacional e de Reabilitação); Realidade Nacional e Internacional (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).</p>
<p>Libras</p> <p>Visão sócio-antropológica da Surdez. Aspectos históricos da Educação de Surdos e da formação da Libras. Relações entre surdos e ouvintes (educador, intérprete e família) e seu reflexo no contexto</p>

---

educacional. Noções básicas da estrutura linguística Libras e de sua gramática. Filosofias educacionais aplicadas aos Surdos e sua produção textual. Comunicação Básica em Libras (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFJF

---

Educação Física Adaptada

Fundamentos neuroanatomofisiológico, conceitos e característica das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas. Conhecimentos teóricos relacionados aos principais tipos de deficiência e suas características (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Libras

Aspectos históricos e culturais da Surdez e da deficiência auditiva; Classificação e etiologia da deficiência auditiva e Surdez; A escolarização da pessoa com deficiência auditiva e Surdez; Políticas educacionais e ensino de LIBRAS: Legislação nacional (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Educação Física Inclusiva

Características das deficiências mais comuns presentes nos ambientes escolares. Aspectos teórico-metodológicos da Educação Física Inclusiva e a inclusão escolar. (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFV

---

Educação Física Adaptada

Estudo da Educação Física Adaptada. Aspectos históricos sociais e culturais e a inclusão. As deficiências e seus conceitos, características, causas e classificações. Cuidados, recomendações e orientações metodológicas para as deficiências auditiva, física, intelectual, visual e múltipla. Diferentes modalidades de atividades motoras adaptadas (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

LIBRAS

O sujeito surdo. Noções linguísticas de Libras. A gramática da língua de sinais. Aspectos sobre a educação dos surdos. Teoria da tradução e interpretação. Introdução às técnicas de tradução em Libras/Português (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor)

---

Prática Pedagógica da Educação Física Adaptada

Desenvolver, sob orientação, de prática pedagógica os conteúdos estudados (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFSJ

---

Educação Física Adaptada

Aspectos históricos, legais, filosóficos e político-sociais. Principais tipos de deficiências e suas características: física, auditiva, mental e visual (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

LIBRAS

História, Língua, Identidade e Cultura surda. Aspectos linguísticos e teóricos da Libras. Educação de surdos na formação de professores, realidade escolar e alteridade. Estudos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFLA

---

Atividade Motora Adaptada I E II

Aborda as principais condições especiais que acometem a população. Discute características e necessidades de grupos especiais com relação à prescrição de atividades físicas. Orienta quanto à inclusão motora do portador de necessidades especiais no ambiente escolar. Apresenta estratégias de ação para o favorecimento da inclusão social do indivíduo especial. Estudo das atividades físicas dos objetivos e métodos específicos para pessoas portadores de necessidades especiais, por meio da análise dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, motores e das deficiências auditivas, físicas,

---

---

visuais, mentais e múltiplas (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Libras

Critérios diferenciados da Língua Brasileira de Sinais. Conhecer a Cultura Surda. Conhecimento teórico e prático para a comunicação com os surdos, utilizando-se para isso de diferentes sinais e do Alfabeto Manual, bem como apresentar os aspectos diferentes entre Cultura Surda e Ouvinte (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UNIMONTES

---

Educação Física para Pessoas com Deficiências

Fundamentação das deficiências nas ordens: física, sensorial e mental; identificados no contexto social brasileiro (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Libras

Aspectos históricos e culturais da Surdez e da deficiência auditiva; Classificação e etiologia da deficiência auditiva e Surdez; A escolarização da pessoa com deficiência auditiva e Surdez; Políticas educacionais e ensino de LIBRAS (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFVJM

---

Educação Física Adaptada

Considerações históricas, culturais e sociais sobre a deficiência, o preconceito e a inclusão. Estudo dos conceitos de Educação Física Adaptada. Fundamentos e características das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Libras

A relação da história da surdez com a Língua de Sinais; Introdução à Educação de Surdos e às principais abordagens educacionais. Visões sobre os surdos e a surdez. Educação Bilíngue de Surdos – aquisição da linguagem e desenvolvimento da pessoa surda (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---



---

UFU

---

Educação Física Escolar e Diferenças

Problematizar o processo sociocultural de construções de diferenças por intermédios das práticas escolares, bem como a produção de estigmas e violência contra grupos minoritários (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Libras

Compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais, contribuindo para a inclusão educacional de alunos surdos (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Tópicos em Educação Especial e Inclusiva

Estudos sobre temas atuais em Educação Especial e Inclusiva que venha subsidiar a formação do professor de Educação Física que tem como campo de atuação o espaço formal (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Vivência em Educação Física e deficiência

Vivenciar a profissão docente em situações de ensino e aprendizagem com o público-alvo da Educação Especial, nos temas jogos, esportes, danças e lutas (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Educação Física e Deficiência

Compreender e analisar o processo de ensino de alunos com deficiência e demais públicos-alvo da Educação Especial, considerando os aspectos históricos, filosóficos, políticos e sociais (Recorte do plano da disciplina feito pelo autor).

---

Fonte: Elaborado pelo autor



Diante do Quadro 13, percebemos que os planos de ensino apresentam informações importantes em relação à formação de professores(as) para o trabalho com alunos(as) com deficiências. Aqui, recorremos a Imbernón (2009) quando afirma que a formação inicial é justamente aquela que ocorre nos cursos de licenciatura das universidades, que deveria dar uma base sólida para a construção dos conhecimentos pedagógicos e instigar, ao longo dela, reflexões por meio da vivência de múltiplas experiências. Analisando o Quadro 12, percebemos que são inúmeras as experiências oferecidas pelas universidades, o que vai ao encontro da afirmação de Imbernón (2009). Como é necessário conhecer melhor as instituições estudadas, a seguir, descrevemos cada uma de acordo com as informações inseridas nos seus sites.

### **5.1 O campo de estudo: o curso de Educação Física nas instituições estudadas**

Nesta seção, trataremos de apontar para aspectos que dizem respeito aos aspectos históricos e ao funcionamento dos cursos no que se refere à formação de professores (as) de Educação Física. Na seção seguinte, enfocaremos, de forma mais ampla, a partir dos sites das universidades pesquisadas as categorias que orientam esta investigação.

#### **Universidade Federal de Ouro Preto**

A Educação Física na UFOP tem seu início de modo informal quando alunos(as) da Escola de Minas e da Escola de Farmácia começaram a participar de torneios e campeonatos com a comunidade ouropretana na década de 1920. Entre as décadas de 1940 a 1960, a prática esportiva na UFOP se tornou mais organizada, com a fundação da Associação Desportiva da Escola de Minas (ADEM) e da Associação Desportiva da Escola de Farmácia (ADEF). A Educação Física foi implantada na UFOP como disciplina curricular, separadamente da Escola de Minas e da Escola de Farmácia, no início da década de 1970, em cumprimento do Decreto-lei nº. 69.450, que determinava a obrigatoriedade da disciplina a todos os cursos oferecidos independentemente do período escolar.

A partir da década de 1980, a Educação Física passou a ser mais valorizada como disciplina pela Administração central e por alunos(as) que chegavam à universidade e que já tinham praticado algum esporte. Por meio da Portaria nº. 080, de 1º de maio de 1980, a Educação Física foi unificada e ficou sob a coordenação de professores(as) do Centro Desportivo. O crescimento das atividades esportivas dentro da UFOP acabou culminando com a construção de um centro esportivo, o Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (CEDUFOP), no campus Morro do Cruzeiro, em 1986. Sua estrutura final foi inaugurada em 1992 e contava com ginásio poliesportivo, piscina, vestiários, salas de aulas, salas de ginástica e quadras poliesportivas. Com essa estrutura disponível ficou mais fácil desenvolver qualquer proposta para a Educação Física como disciplina. Com a criação do CEDUFOP, algumas medidas foram tomadas para valorizar a prática desportiva dentro da UFOP.

Em 1988, o CEDUFOP foi transformado em Departamento de Educação Física, como forma de dar ainda mais importância à Educação Física como disciplina nos cursos da universidade, quando passou a ter um caráter mais acadêmico e teórico. Em 2 de julho de 2004, a Resolução CUNI nº. 658 extinguiu o CEDUFOP como departamento e constituiu-o como centro, vinculado à Reitoria, tornando-o responsável pelo planejamento, pela promoção, administração e coordenação acadêmica de programas e projetos de Educação Física e pela implantação da política institucional de Educação Física, Desporto, Recreação e Lazer da UFOP. Em 19 de junho de 2008, a universidade criou os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Em 30 de abril de 2019, de acordo com a CEPE nº. 7.736 e retificada pela Resolução CUNI nº. 2.210, o CEDUFOP foi extinto e foi criado o Departamento de Educação Física, chamado de Escola de Educação Física (EEF). A nova estrutura administrativa da EEF ficou assim dividida: Unidade, Departamento de Educação Física e Coordenação de Esportes e Lazer. A EEF abriga os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e, futuramente, cursos correlatos na área da Saúde.

## **Universidade Federal de Minas Gerais**

O curso de Educação Física da UFMG teve sua origem a partir da fusão, em 1953, de dois cursos criados pelo Estado de Minas Gerais e pela Sociedade Mineira de Cultura. Em

1969, o curso foi integrado à UFMG. A partir de 1990, além da modalidade licenciatura, o curso começou a oferecer o bacharelado e, em 1991, a modalidade bacharelado e licenciatura. A Educação Física é uma área de conhecimento multidisciplinar e de prática pedagógica sobre o conjunto das atividades físicas e esportivas representadas pelos esportes, jogos, pelas danças, lutas e ginásticas. Os(As) alunos(as) aprofundam conhecimentos em áreas como biomédicas e humanísticas, entre outras disciplinas.

O curso de Educação Física tem duração de quatro anos e é ofertado em duas modalidades: licenciatura e bacharelado. A licenciatura em Educação Física prepara professores(as) de Educação Física para atuar em escolas. O bacharelado em Educação Física prepara profissionais para atuar no âmbito não-escolar (treinamento, academias, clubes, escolinhas, lazer, hospitais, clínicas etc.).

### **Universidade Federal de Viçosa**

O campo de atuação profissional em Educação Física diversificou-se e passou a exigir outras competências de seus profissionais. Nas últimas décadas, os cursos de Educação Física vêm passando por um intenso processo de reestruturação e buscam se consolidar como área científico-acadêmica capaz de produzir e transmitir conhecimentos relativos ao conjunto de práticas corporais criadas pelo ser humano ao longo da história. De um campo exclusivo de educação formal e dos clubes esportivos, a Educação Física vem se constituindo como área acadêmica, na qual a produção de conhecimentos e a interface com outras áreas científicas consolidadas têm sido seus principais objetivos.

São campos acadêmico-profissionais que se fundamentam em conhecimentos das Ciências da Saúde, Humanas e Sociais, da Arte e da Filosofia. Um desafio das muitas dimensões da formação profissional em Educação Física, a licenciatura, é oferecer, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), no campus de Florestal-MG, um curso público de qualidade respaldada pela ação de uma política da UFV alicerçada por sua prática social e permanente valorização da ética da formação profissional.

Assim, o curso de Educação Física – Licenciatura, no campus Florestal-MG, vai destacar o papel preponderante da universidade pública num país em que a grande maioria de jovens não chega a ela. Esses jovens, de 18 a 24 anos, nem ingressam no chamado sistema educacional superior ou o abandonam precocemente em função das exigências de trabalho e

sobrevivência. Num raio de mais de cem quilômetros do campus Florestal-MG, a UFMG é a única universidade pública da RMBH que oferece o curso de Educação Física. Em recente estudo de levantamento da demanda e expectativa da RMBH, desenvolvido com amostra de 4 mil alunos concluintes do ensino médio em 2009, em que impera a proliferação de escolas privadas, verificou-se que o curso de Educação Física ocupa o 3º lugar entre aqueles de maior demanda.

### **Universidade Federal de Uberlândia**

O campus Educação Física está localizado na região central de Uberlândia-MG, no bairro Aparecida, em uma área de 53.474 m². Nele funcionam os cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física e Fisioterapia, além da Escola de Educação Básica (Eseba). A área foi adquirida pela antiga Autarquia Educacional de Uberlândia, com auxílio financeiro da Prefeitura Municipal de Uberlândia, na época de implantação do curso de Educação Física, em 1971.

### **Universidade Federal de Juiz de Fora**

A Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da UFJF é constituída por três Departamentos Acadêmico-Administrativos: Desportos, Fundamentos da Educação Física e Ginástica, e Arte Corporal. No ensino, em nível de graduação, são oferecidos os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Na pós-graduação *stricto sensu*, foi implantado o mestrado em Educação Física, em uma associação com o Departamento de Educação Física da UFV, que já recebeu sua segunda turma.

Na pós-graduação *lato sensu*, são oferecidos, atualmente, quatro cursos de especialização. Por meio de ações internas e organizadas, a FAEFID tem envidado esforços com vistas à capacitação de seu corpo docente, que é constituído, majoritariamente, por professores doutores. Isso tem impulsionado significativamente a pesquisa na unidade, fato que se reflete no aumento do número de projetos científicos em execução.

## **Universidade Federal de Lavras**

A história do curso de licenciatura em Educação Física da UFLA tem como marco a iniciativa de um grupo de professores(as) do Departamento de Educação Física (DEF) que, em 2005, detectou a necessidade de criar um curso para formação de professores(as) de Educação Física para atuação na Educação Básica, uma vez que Lavras-MG e região careciam de um curso dessa natureza ofertado de maneira gratuita por uma instituição pública.

Até aquele momento, o departamento, com quase 30 anos de existência, não tinha um curso de graduação sob sua responsabilidade e atuava, no ensino da UFLA, por meio da disciplina prática desportiva (handball, judô, basquete, recreação, voleibol, futebol, futsal e musculação) ministrada para os demais cursos da instituição. Os(As) professores(as) do departamento também atuavam conduzindo atividades de extensão, principalmente por meio de projetos como escolinhas de esporte.

## **Universidade Federal de São João del-Rei**

O curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ, aprovado pela Resolução/UFSJ/CONSU nº. 005, de 18 de novembro 2004, foi uma resposta à política do Ministério da Educação, referente à oferta e expansão de vagas de acesso à universidade pública. Desde sua implantação, oferece, por ano, no processo seletivo da UFSJ, 40 vagas em regime integral com ingresso no primeiro semestre de cada ano letivo. Instalado no campus Campus Tancredo de Almeida Neves (CTAN), possui uma estrutura de apoio ao seu funcionamento que contempla salas de aula, biblioteca, laboratórios, espaços esportivos, coordenadoria de curso e secretaria. O Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde (DCEFS) dá suporte ao curso, disponibiliza a maioria dos(as) professores(as), além de desenvolver projetos vinculados à formação do(a) futuro(a) docente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. O curso conta, ainda, com o apoio de outros departamentos da UFSJ, que também disponibilizam alguns(mas) de seus(suas) docentes: Departamento de Ciências da Educação (DECED); Departamento de Ciências Naturais (DCNAT); Departamento de Matemática (DEMAT); e Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC).

### **Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri**

O curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM inicia-se institucionalmente em setembro de 2006, fruto dos esforços pessoais e do desejo de expansão da equipe gestora e técnica da instituição em um período de plena ampliação das ações da UFVJM. Desde então, a equipe docente e administrativa tem se esforçado para possibilitar uma formação adequada e oferecer ações de ensino, pesquisa e extensão para os(as) acadêmicos(as). Tem um corpo docente constituído por profissionais advindos não apenas de áreas do conhecimento diferentes, mas também com concepções diversas de Educação Física e de conhecimento. O curso tem se caracterizado por uma grande abrangência de possibilidades oferecidas aos(as) acadêmicos(as).

### **Universidade Estadual de Montes Claros**

A UNIMONTES oferece, desde 1996, em nível de graduação, o curso de Educação Física (licenciatura ou bacharelado) no campus de Montes Claros-MG e de Educação Física (licenciatura) no campus de Januária-MG. Tais cursos, em função das suas propostas pedagógicas, têm seus colegiados didáticos independentes e corpo docente vinculado ao Departamento de Educação Física e do Desporto (DEFD). Suas atividades de ensino estão compreendidas no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), contudo, os vieses práticos das suas aulas requerem outros ambientes e equipamentos de aprendizagem que estão compreendidos pelos dois campi, nas escolas de ensino básico das cidades e nos locais conveniados. Professores(as) e alunos(as) dos cursos se desdobram em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Para o desenvolvimento de atividades esportivas, seja para estudo ou lazer, são utilizados, principalmente, os equipamentos do Centro Esportivo Universitário (CEU), constituído de três quadras poliesportivas cobertas, duas quadras de tênis de campo abertas, campo de futebol oficial, pista de atletismo com dimensões adequadas, piscina olímpica, vestiários, secretaria e sala para reuniões e aulas. Além do CEU, a UNIMONTES conta com o Laboratório do Exercício (Labex), projeto de extensão para a promoção da saúde, atividade e qualidade de vida, que oferece à comunidade em geral aulas de ginástica e musculação, além de atender às demandas de ensino e pesquisa do DEFD. Em conformidade com os seus

projetos políticos, o(a) acadêmico(a) do curso de Educação Física (licenciatura ou bacharelado) tem acesso às atividades de ensino, extensão e pesquisa.

### **Universidade do Estado de Minas Gerais (Campus Divinópolis)**

O curso de licenciatura em Educação Física da UEMG/Unidade Acadêmica de Divinópolis, está situado na região centro-oeste do Estado de Minas Gerais. Em seu raio de abrangência, em 30 municípios mais próximos, constata-se a carência de profissionais para atender às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, o que nos remete ao compromisso social de fortalecer a parceria com a sociedade. Nesse sentido, o curso visa contemplar uma demanda regional de mercado de trabalho e contribuir com a política da universidade de qualificação de professores da Educação Básica, aqui considerando educação infantil, ensino fundamental e médio, na região. O número de concluintes do ensino médio tem crescido significativamente nos últimos anos.

Em Divinópolis-MG e região, de 2006 a 2009, a média era de 1.800 alunos por ano. Em 2012, o número de alunos concluintes no Ensino Médio foi de 4.283 alunos, na rede estadual de ensino. Em 2013, 8.082 alunos(as) concluíram o ensino médio em escolas dos 30 municípios da jurisdição da 12ª Superintendência Regional de Ensino-Divinópolis. No entanto, ainda existe uma demanda por profissionais da área de Educação Física, sobretudo pelas múltiplas possibilidades de atuação, cuja abrangência contempla ações educacionais, gerenciais, sociais, culturais e de saúde.

### **5.2 Considerações sobre a formação de professores(as) de Educação Física à luz dos dados cotejados**

Nesta seção, apresentamos a discussão dos dados da pesquisa a partir dos documentos das instituições estudadas – matriz curricular, ementas e o PPP. A ideia central é expor a reflexão que esses dados suscitaram, tendo como base nas três categorias

estabelecidas *a priori*: formação de professores(as), proposta curricular e concepções sobre inclusão.

Com o intuito de dar continuidade à proposta de análise de conteúdo, conforme orientado por Bardin (2009), trabalhamos na perspectiva de abordar, em cada uma das categorias, a descrição (tratamento dos resultados), a comparação (inferência) e a interpretação (interpretação) dos dados obtidos, explorando as temáticas pelas quais optamos.

### **A formação de professores(as) de Educação Física: documentos oficiais das universidades públicas do Estado de Minas Gerais**

Esta categoria foi criada a partir do indicador “formação de professores(as)” e seu principal objetivo foi compreender os PPP, planos de ensino e ementas dos cursos de Educação Física das universidades públicas do Estado de Minas Gerais. Após a leitura desses documentos, entendemos que os termos “formação de professores(as)”, “deficiência” e “inclusão” foram construídos por meio dos PPP de todas as universidades pesquisadas.

Portanto, percebemos que os documentos foram elaborados de acordo com os critérios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores(as) de Educação Física, anteriormente à Resolução CNE/CES nº. 6/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Em relação à formação de professores(as), dialogamos com Oliveri e Jardimino (2013), quando afirmam que, para essa formação, é necessário o envolvimento de diversos pontos, como a dimensão pessoal, profissional e social. Essas relações serão capazes de constituir ações, pensamentos e representações sobre tudo aquilo que cerca esses(as) professores(as).

Corroborando esses autores, Nóvoa (1995) acrescenta que a formação é algo permanente, pois sempre haverá novidades para serem descobertas, aprendidas e também compartilhadas. Por meio dos documentos pesquisados, percebemos que as universidades veem, para o(a) seu(sua) futuro(a) professor(a), um tipo de formação que vai além dos conhecimentos somente obtidos em seus espaços.

Pensar nesse tipo de formação, a partir dos documentos, nos leva a entender uma formação inicial que, segundo Oliveira (2011, p. 88), “é entendida como processo de



apropriação sistemática da cultura profissional”. Também sabemos que as universidades possuem um papel importantíssimo na formação inicial e isso se deve a partir das construções desses documentos (PPP, plano de ensino e ementas) que, de certa forma, direcionam para que a formação seja a mais essencial e eficiente possível.

Novamente citamos Imbernón (2009), quando diz que a formação inicial realmente deve acontecer nos cursos de licenciatura das universidades. Para que isso aconteça, segundo Gatti (2016, p. 37), é preciso adquirir diversos conhecimentos, pois a formação docente se desenvolve com base em saberes: “seja o conhecimento de si, seja do outro, das comunidades humanas, seja o conhecimento da natureza e suas implicações na vida das pessoas”. Concordamos com Monteiro (2001), quando afirma que o processo de formação inicial docente não ocorre somente na graduação, mas por meio da articulação dos variados saberes adquiridos no decorrer da trajetória profissional.

### **Proposta curricular: as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores(as) Educação Física nas universidades públicas do Estado de Minas Gerais**

Essa segunda categoria foi criada com o intuito de compreender como tem se desenvolvido a formação de professores(as) de Educação Física por meio dos currículos de formação presentes nas matrizes curriculares. Observamos que todas as universidades públicas de Minas Gerais pesquisadas trazem, nessas matrizes, disciplinas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência. Algumas universidades apresentam mais disciplinas que outras, mas, num contexto geral, todas trazem e focam a formação para o trabalho inclusivo de alunos(as) com deficiência.

Dessa forma, citamos Anjos, Andrade e Pereira (2009), quando conceituam a inclusão como um movimento histórico que teve suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Para corroborar os autores, apresentamos a definição de inclusão do ponto de vista de Aranha (1995), que explica a ideia a partir da fundamentação da Filosofia, que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso é a garantia do acesso de todos(as) a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Levando em consideração a pessoa com deficiência, também podemos dialogar com Furtado (2007), quando explica que a inclusão social da pessoa com deficiência é um

movimento recente em nossa sociedade, desde a Declaração de Salamanca, que assegura os direitos das pessoas com deficiência, a valorização da diversidade humana e a busca de uma sociedade mais justa. A noção de deficiência é definida por Diniz(2007) como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, ao descortinar uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente, que, na maioria das vezes, é marcado por exclusão e pela opressão vivenciadas.

De acordo com Gonçalves (1994), o corpo do indivíduo, geralmente, traz as marcas da cultura que o constitui por meio de hábitos, costumes, crenças e valores. Segundo Betti(2004), esses corpos são o meio e objeto de nossa sociabilidade e produção cultural, pois falam, sentem, relacionam-se e se movimentam.

Diante do que foi discutido e apresentado até aqui, é importante destacar a presença de algumas disciplinas nas universidades, como Libras, cuja obrigatoriedade da oferta nos cursos de formação de professores(as) para o exercício do magistério obedece às exigências da legislação, conforme Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Outro aspecto que merece destaque em algumas matrizes curriculares é a presença da Educação Física Adaptada, incluída na formação de professores(as) de Educação Física em 1987. A disciplina discute os problemas biopsicossociais da população considerada de baixo rendimento motor: pessoas com deficiência física, deficiências sensoriais (visual e auditiva), deficiência mental e deficiências múltiplas. Ela procura tratar do(a) aluno(a) sem que haja desigualdades, ao tornar a autoestima e a autoconfiança mais elevada por meio da possibilidade de execução das atividades e, conseqüentemente, da inclusão.

A Educação Física Adaptada também pode ser conceituada como a educação que envolve modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais da Educação Física para permitir às crianças com deficiências participar com segurança, de acordo com suas capacidades funcionais. Essa modalidade tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com deficiência, ao adequar metodologias de ensino para o atendimento das características de cada pessoa com deficiência, com respeito às suas diferenças individuais (SEAMAN; DE PAUW, 1982 *apud* PEDRINELLI, 1994).

A Educação Física Adaptada tem sido valorizada e enfatizada como uma das condições para o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo das pessoas,

comatividades adaptadas às capacidades de cada um e com respeito às suas diferenças e limitações.

Por sua vez, o Esporte Adaptado apareceu somente em uma matriz curricular, pois se baseia na prática de esportes convencionais, entretanto, as modalidades sofrem algum tipo de alteração, o que permite que as pessoas com deficiência participem das atividades esportivas que, na maioria das vezes, estão voltadas para o rendimento. Outra disciplina que percebemos ter grande importância nas matrizes curriculares foi Esportes, Recreação e Lazer para Pessoas com Deficiências, que engloba, em uma disciplina, diversas outras que trabalham as atividades recreativas, esportivas e/ou de lazer para as pessoas com deficiência.

Também observamos a presença da disciplina Educação Física Inclusiva, que traz, no seu rol, uma “educação física para todos”, cujo principal objetivo é garantir o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. Aqui, “o princípio da inclusão dos alunos é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física Escolar, evitando a exclusão ou alienação com a cultura corporal de movimento” (PCN, 1998, p. 28).

Dessa forma, concordamos com a colocação de Moreira e Silva (1997, p. 28), quando afirmam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e no desenvolvimento do(a) aluno(a). Corroborando essa afirmação, Sacristán (1999, p. 61) assinala que

o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideais, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Assim, o currículo dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física vai bem além do que pensamos e imaginamos e, em alguns casos, sua construção se deve a outros fatores, como demonstrado por Louzada (2017, p. 37):

um currículo, uma matriz curricular, ou até mesmo um plano de ensino de uma disciplina, os sujeitos envolvidos na elaboração desses documentos podem direta, ou indiretamente conduzir a linha de pensamento de acordo com suas inquietações e

preferências, desse modo, quando se trata do currículo como um todo, diversos são os atores sociais submersos nas intenções projetadas nesse documento.

A partir desses aspectos demonstrados por Louzada (2017), percebemos que as universidades também têm um papel fundamental na construção desses currículos, como também explicam Rahme *et al.* (2014, p. 151):

o Ensino Superior tem uma importante função na formação de profissionais, seja no bacharelado, seja na licenciatura, e a forma como a questão da deficiência é tematizada ou não nos cursos de graduação pode conduzir a uma visibilidade ou silenciamento dessa questão.

Em conformidade com o que foi apresentado pelas autoras, é possível inferir que talvez essa falta de visibilidade do sistema de ensino, por meio dos currículos de formação de professores(as), possa causar um silenciamento em relação à discussão dos currículos para o trabalho com alunos(as) com deficiência. Então, a maneira como essa questão é tratada nos cursos de formação pode ou não trazer elementos essenciais para que esse grupo realmente possa ter os mesmos direitos adquiridos e iguais aos outros.

Recorremos à Silva (2007, p. 15-16), quando afirma que:

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionase aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Não podemos esquecer o currículo oculto que também tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois “constitui todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). O currículo oculto representa tudo o que os(as) alunos(as) aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque não aparece no planejamento do(a) professor(a) (MOREIRA; SILVA, 1997).

## **Formação de professores(as) de Educação Física e concepções sobre inclusão**

A terceira categoria busca apresentar e analisar as concepções de formação de professores(as) de Educação Física para o trabalho com alunos(as) com deficiência. Enfocaremos aqui os seguintes tópicos: fundamentação das deficiências, processos de inclusão no esporte adaptado, funcionamento e estrutura da Libras, aspectos históricos, políticos e sociais das pessoas com deficiência, conceitos de Educação Especial e Inclusiva – elementos imprescindíveis a essa formação.

Em relação à análise feita das 10 universidades públicas de Minas Gerais, percebemos que todas trazem, nos recortes dos planos de ensino, informações de como os tópicos informados deverão ser apresentados aos(as)alunos(as) para que haja uma formação inicial mais voltada para o entendimento de como se dão os estudos e as questões das deficiências e como se conceitua a inclusão.

São vastas as informações dos recortes nas universidades, mesmo que a deficiência ainda seja vista, em sua maioria, por meio de um modelo médico, a partir de suas fundamentações e também dos aspectos históricos, políticos e sociais das pessoas com deficiência. Isso quer dizer que encontramos, nos recortes, detalhes de que o corpo ainda é visto e estudado como uma deficiência, em que a ausência de partes ou as limitações funcionais são elementos definidores. Impera então, nas universidades pesquisadas, o conceito do Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência, que a compreende como um fenômeno biológico, do qual a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença. A deficiência seria a incapacidade física e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais, pois se prezaria o tratamento do corpo como causa primária à doença.

Assim, nas palavras de Diniz (2007, p. 10):

deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. [...] Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Em relação à concepção sobre a inclusão, percebemos, nos recortes dos planos de ensino, que a fundamentação da Libras, a inclusão nos esportes e a definição de Educação Especial e Inclusiva foram elementos apresentados em todas as universidades. Isso demonstra que essas universidades oferecem aos(as) futuros(as) professores(as) elementos necessários para o entendimento do que vem a ser inclusão, seja por meio do ensino de Libras, da definição de Educação Especial e/ou Inclusiva ou da oferta da disciplina Esportes Adaptados e/ou Educação Física Adaptada.

Na análise dos documentos, verificou-se que as universidades públicas pesquisadas apresentaram várias concepções de inclusão, portanto, para corroborar nossa pesquisa, citamos Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 3), quando afirmam que o processo de inclusão “foi elaborado em um movimento histórico que teve suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação”. A primeira e principal transformação ocorrida na educação inclusiva foi a mudança de significação e do termo “integração escolar” para “inclusão escolar”.

Sendo assim, seguimos a colocação de Aranha (1995, p. 2):

a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Para finalizarmos essa análise, citamos Furtado (2007, p. 7), quando apresenta:

a inclusão social da pessoa portadora de deficiência é um movimento recente em nossa sociedade. Assumida como um novo paradigma, defende a diversidade humana e uma sociedade mais justa, mais democrática e livre das práticas segregacionistas que marcaram a história da humanidade. Por ser a escola parte constitutiva do social, ela reflete os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. Assim, a inclusão social abrange a educação e preconiza a educação inclusiva, que é voltada ao reconhecimento das diferenças entre seus alunos, promovendo a aprendizagem conjunta de todas as crianças independentemente de suas condições biológicas ou socioculturais.

Sendo assim, é necessário, antes de tudo, conhecer todo o processo de inclusão para que possamos ter uma formação inicial mais voltada para a inclusão de pessoas com deficiência, o que ficou bem claro em todos os documentos analisados até aqui, no momento.

Em relação à concepção em relação a formação inicial dos(as) professores(as) de Educação Física, analisamos que, dentro das concepções apresentadas, as universidades pesquisadas, por meio de seus documentos, cumprem o que é determinado pela legislação.

Certamente, pelo que observamos a partir dos documentos analisados até aqui, foi possível perceber avanços em todas as universidades públicas de Minas Gerais com relação a uma nova concepção de formação. Isso quer dizer que os novos tipos de formação de professores(as) de Educação Física estão focando numa formação inicial que enfoca o trabalho de diversidade e inclusivo de todos os grupos da sociedade. Nesse sentido, podemos citar Gatti (2016, p. 37), quando diz que para se ter uma formação inicial significativa, “é preciso adquirir diversos conhecimentos de si, do outro, das comunidades humanas, dos conhecimentos da natureza e suas implicações na vida das pessoas”.

Dessa forma, é necessário discutir a questão do corpo, principalmente nos cursos de formação de professores(as) de Educação Física, haja visto que, a todo o momento, o corpo está em movimento, seja no esporte, na dança, na luta, no jogo, na capoeira, nos esportes de aventuras, entre outros. Percebemos, então, que o corpo está presente em várias manifestações culturais.

Seguindo o pensamento de Neira(2007),esse movimentar do corpo proporciona aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também o acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais.Portanto, os cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física têm como objetivo oferecer diversas disciplinas que tratam do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como conhecimento da cultura corporal de movimento. Isso porque, conforme colocação de Betti (2004, p. 222), “os corpos são a expressão plena de nossa humanidade, meio e objeto de nossa sociabilidade e produção cultural; corpos que significam, que falam, sentem, relacionam-se e se movimentam”.

Dessa forma, Assmann (1994, p. 113) ressalta que:

o corpo é do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica percebeu o corpo como parte integrante e de fundamental importância ao desenvolvimento e jamais deveria ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é importante que os cursos de formação discutam a questão do corpo e suas alterações, pois os corpos que diferem dos padrões corporais ditos perfeitos, como é o caso dos corpos deficientes, são menosprezados, excluídos, vistos como um problema e enfrentam muitas dificuldades perante a sociedade, por parecer lhes faltar algo essencial e não aparentarem serem reais o suficiente (CAMERON, 2010).



## CONCLUSÃO

A questão orientadora de nossa investigação, baseada em nosso objetivo geral, foi analisar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física, numa perspectiva de inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular. Na busca pela resposta, outros questionamentos foram emergindo: verificar se as matrizes curriculares incluem disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial e/ou inclusão de alunos(as) com deficiência ou inclusão escolar na formação de professores(as) de Educação Física; analisar se os conteúdos adotados indicam inclusão escolar dentro dos aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos(as) com deficiência, ou se se centram na perspectiva tradicional de atribuir às características intrínsecas da deficiência às dificuldades de sua escolarização, levando esses(as) professores(as) a uma postura de treinamento para esportes adaptados.

A imersão no campo, proporcionada pela pesquisa documental, ampliou nosso olhar sobre a análise dos documentos institucionais e as informações coletadas nos sites das universidades estudadas, o que indica novas possibilidades de pesquisas. Em relação às instituições analisadas, as universidades públicas de Minas Gerais são instituições de ensino superior públicas, sérias, que oferecem diversos cursos de atuação profissional. Nossa intenção foi a de apresentar subsídios para repensar a formação inicial de professores(as) de Educação Física e, com as reflexões suscitadas pela pesquisa, contribuir para a transformação da qualidade de ensino.

Diante da associação entre formação inicial, propostas curriculares e concepção sobre inclusão, ao analisarmos os PPPs das universidades estudadas, observamos, por meio dos recortes coletados, que as instituições apresentam conteúdo ou temas voltados para uma formação inicial diversificada e inclusiva. Algumas sobressaem às outras, mas todas oferecem esse tipo de concepção de formação inicial a partir dos dados coletados.

Quanto às matrizes curriculares dos cursos de Educação Física das universidades públicas de Minas Gerais, constatamos que todas as universidades pesquisadas apresentam disciplinas sobre inclusão e/ou deficiência. Além disso, observamos que são também inúmeras as disciplinas de outros departamentos inseridas nas matrizes curriculares dos cursos

de Educação Física, o que demonstra um elo interdisciplinar entre os cursos, de fundamental importância para a formação inicial.

As concepções sobre inclusão condizem com as formas como os planos de ensino e suas ementas apresentam a deficiência, a Educação Especial e Inclusiva, os processos de inclusão no esporte adaptado e a Libras. Sendo assim, observamos que as universidades apresentam, no contexto das deficiências, as suas fundamentações e legislações. Já em relação à Educação Especial e Inclusiva, as universidades trazem concepções e histórico da inclusão, além da Libras, que está presente em todas as universidades, por meio do funcionamento básico da língua. O mesmo acontece com o Esporte Adaptado, que suscita o processo de inclusão a partir do esporte.

Esta pesquisa indicou outras tantas, dentre elas, destacamos a identidade docente e a importância dessa discussão em relação à formação docente, pois sabemos que a identidade é algo sempre construída pelo indivíduo, a partir de uma ação contínua que caracteriza um processo complexo, não sendo um dado imutável, mas que possa ser construído.

Não foi intenção da pesquisa defender cursos de formação de professores(as) de Educação Física, mas mostrar a realidade que se apresenta nas universidades estudadas e refletir sobre os caminhos que poderiam orientar uma formação mais qualificada nos cursos de Educação Física. Isso porque acreditamos na necessidade de ampliar os espaços destinados às discussões sobre as propostas curriculares nos cursos de Educação Física. No entanto, para que isso seja possível, é preciso haver um número maior de professores(as) pesquisadores(as) voltados para a temática.

Dessa forma, para que os cursos de formação de professores(as) promovam de forma igualitária estudos referentes às diversas modalidades de ensino, é crucial que as universidades tenham currículos mais equilibrados, oferecendo uma base para atuação com alunos(as) com deficiência. Apesar de reconhecermos que a formação inicial é apenas o primeiro passo, acreditamos que seria fundamental uma atenção maior à área já nessa etapa.

Corroborando a hipótese inicial dessa pesquisa, a análise de nossos dados leva-nos a concluir que todas as universidades públicas do Estado de Minas Gerais estudadas, a partir dos seus cursos de formação em Educação Física, incluem, em suas propostas curriculares, disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial e/ou inclusão de alunos(as) com deficiência ou inclusão escolar na formação de professores(as) de Educação Física. Grande parte dessas universidades centram seus conteúdos e/ou disciplinas em uma perspectiva

tradicional de atribuir às características intrínsecas da deficiência às dificuldades da escolarização, o que as leva a uma postura de treinamento para esportes adaptados e não indica uma inclusão escolar focada nos aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos(as) com deficiência.

Este trabalho instiga-nos a buscar respostas para outras questões que foram se interpondo no percurso da pesquisa. Por exemplo: como se dá a identidade docente? Qual o papel dessa identidade na prática pedagógica? Qual a influência e a vivência dos(as) alunos(as) do PIBID e da residência pedagógica com alunos(as) com deficiência? Os projetos de extensão indicam, ou não, um processo de inclusão de variados grupos, em especial o grupo de pessoas com deficiência? Esses questionamentos demonstram que, ao mesmo tempo em que a pesquisa priorizou as documentações dos cursos de formação de professores(as) das universidades pesquisadas, abriu espaços para novas abordagens que, em razão das limitações impostas ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, não puderam ser, aqui, exploradas.

Este trabalho, portanto, poderá ser sondado por este pesquisador ou por qualquer outro que tenha se sensibilizado com a temática ou com a abordagem aqui adotada e deseje colaborar e contribuir para sua ampliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, Evair. Os caminhos da inclusão: breve histórico. *In: MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes; WISSE, Elizabeth Batista Pinto; GHIRARDI, Maria; LICHTI, Ida; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; PASQUALIN, Luiz Conceituando deficiência. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

ANDREIA, Santos Gonçalves; ALDO, Antônio de Azevedo. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *Revista Conexões*, v. 10, n. 2, p. 202-218, 2007.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Ver. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade.* Piracicaba: UNIMEP, 1994.113p.

ARANHA, Maria Salete Fabio. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70, 1995.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. *O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no programa residência universitária alagoana.* 2003. 232f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Social model: a new approach of the disability theme. *Rev Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.18, n.4, p.816-823, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2009.122p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 280p.

BARNES, Colin. Re-thinking disability, work and welfare. *Sociology Compass*, v. 6, n. 6, p. 472-484, 2012.

BARNES, Colin; MENCER, Geof. Introduction: exploring the divide. *Exploring the divide: illness and disability.* Leeds: Disability Press, 1996, p. 11-16.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Lei nº. 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº. 10.216, de 6 de abril de 2001.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 115p.

BAUER, Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. Apontamentos sobre uma história recente: gêneses e desenvolvimento da universidade brasileira. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v.7, p. 9-36, 2006.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v.16, n. 1, p.14-21, 1994.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, p 183 -197, 2005.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, c.2, n.1, p.10-15, 1996.

BETTI, Mauro. Educação Física, corpo e movimento. In: São Paulo. Secretaria Estadual da Educação. *PEC Formação Universitária Municípios: Tema 9*. São Paulo: SEE, 2004.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BORTOLONZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata-Argentina. *Anais [...]*. Mar del Plata, 2017, p. 1-17.
- BROTTO, Fábio. O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: Cepeusp, 1995. 170p.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. 701p.
- CAMERON, Colin. *Does anybody like being disabled? A critical exploration of impairment, identity, media and everyday experience in a disabling society*. 2010. 288f. PhD thesis (Doctor of Philosophy) – Queen Margaret University, Musselburgh, 2010.
- CASSIMIRO, Erica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à contemporaneidade. *Revista Eletrônica*, São João del-Rei/MG, n. 14, p. 62-75, 2012.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988. 84p.
- CARDOSO, Luiz Carlos. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da educação física 1*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009, p. 121-158.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 1-11, 2003.
- Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 292/62. Fixa matérias de formação pedagógica. *Documenta*, n.10, p.95-100, dez. 1962.
- COSTA, Luciane Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física Maringá*, UEM, p. 48-56, 2004.
- CORAL, Marinês. As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios. 2014. 268f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. *Educação física escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí: Unijuí, 2004. 292p. (Coleção Educação Física)
- CROW, Liz. Including all of our lives: reviewing the Social Model of Disability. In: BARNES, Colin; MENCER, Geof (Orgs.). *Exploring the divide: illness and disability*. Leeds: Disability Press, 1996, p. 55-72.

CURY, Carlos Roberto Jamile. A formação docente e a educação nacional. *Educar*, n. 18, p. 221-230, 2001.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1991. 42p.

DARIDO, S.C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104p.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, V., 1999, São Paulo, 1999. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 1999, p. 50-66.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 104p.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição de Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293p.

Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. (Acesso em: 5 jan. 2017.)

BRASIL. Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, 1931.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. *Revista UEMG*, n. 18, p. 39-55, dez. 2011.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007. v. 1. 87p.

DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson (Orgs.). *Deficiência e discriminação*. Brasília: LetrasLivres e EdUnB, 2010. 286p.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: LetrasLivres e EdUnB, 2010. 218p.

ESPÍRITO SANTO, Fábio Rodrigues. *Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil: uma arena de conflitos*. 2004. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). *Fundamentos pedagógico da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A educação física na crise da Modernidade*. 2001. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Unijuí, Ijuí, 2001.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 18, n. 182, p. 1-20, jul. 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*.v.1: A vontade de saber. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.151p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. *O trabalho da pessoa com deficiência: lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa*. São Paulo: LTr, 2006.295p.

FONSECA, Vitor da. *Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 309p.

FURTADO, Maria Renata Silva. *As armadilhas da educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FRENCH, Stephen; DEPOY, Elizabeth. Multiculturalism and disability: a critical perspective. *Disability and Society*, v.15, n. 2, p. p. 207-218, 2000.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.69p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.128p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144p.

GAYA, Adroaldo. Será o corpo humano obsoleto? *Sociologias*, v. 13, p. 324-337, 2005.

GALVÃO, Zenaide. *Educação física escolar: transformação pelo movimento*. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 102-106, dez. 1995.

GATTI, Bernardete A.(Coord.); BARRETO, Elba S. de S. *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2009. 90p.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.



GARCIA, Carlos Marcelo. Formação inicial de professores. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999, p. 69-108.

GUEDES, Dartagnam Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, SP, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994. 243p.

GOELLNER, Silvana

Vilodre. *Ométodo francêsa educação física brasileira: da casa na escola*. 1992. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRUNENVALDT, José Tarcísio. *Escola Nacional de Educação Física e Desporto: o projeto de uma época*. *Motrivivência - Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, n. 10, p. 1-8, 1997.

HUNT, Paul. *Stigma: the experience of disability*. London: Geoffrey Chapman, 1966. 176p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 119p.

JARDILINO, José Rubens Lima. A questão do financiamento da universidade brasileira: setores públicos e privados numa equidade de sistemas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.19, n.2, p. 195-212, 2003.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos práticos e saberes*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 151p.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 1991. 115p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, p. 60-75, 2000.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. *Inclusão educacional: em foco a formação de professores de Educação Física*. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARINHO, Inezil Penna. *Contribuição para a história da educação física: Brasil Colônia – Brasil Império – Brasil República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. 570p.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

MELLO, Alexandre Moraes de. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1996. 96p.

- MELO, Victor Andrade de. *A Escola Nacional de Educação Física e Desporto: uma possível história*. 1996. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MELO, Victor Andrade de. *História da Educação Física e do esporte no Brasil: panoramas, perspectivas e propostas*. São Paulo: Ibrasa, 1999. 120p.
- MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da “miséria”*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CP/CNE 09/2001.
- Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CES 04/2002.
- Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Educação Física*. Parecer CNE/CES 02/2004.
- Ministério da Educação. *Reexame do Parecer CNE/CES nº. 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005*. Parecer CNE/CES nº. 255/2012, aprovado em 6 de junho de 2012.
- Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física*. Parecer CNE/CES nº. 584/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018.
- Ministério da Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências*. Resolução CNE/CES nº.6, de 18 de dezembro de 2018
- Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 a 2003*. Brasília: MEC, 1993.
- Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*, de 10 de maio de 1993. Brasília, DF: MEC/UNESCO, República Federativa do Brasil, 1993. 127p.
- Ministério da Educação. *Portaria ministerial nº. 1.793*, de 27 de dezembro de 1994.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, p. 121-142, 2001.
- MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.176p.

MOREIRA, Antonio F.(Org.). *Currículo: política e práticas*. Campinas:Papirus,1999.183p.

MOREIRA, Thamyres Xavier. *Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais*. 2016. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física Cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, v. 12, n. 2, p. 1-22, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thompson, 2007.232p.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física: desenvolvendo competências*. 3.ed. São Paulo: Phorte, 2009.272p.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.294p.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 1-27.

NÓVOA, Antonio. *Imagens do futuro presente*. Lisboa:Educa,2009.93p.

NOVAES,Joana de Vilhena. Ser mulher, ser feia, ser excluída. *Portal dos Psicólogos*, p. 1-11, 2006.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A formação continuada dos professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA, Argus Vasconcelos de (Orgs.). *Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania: olhares que se cruzam*. Recife: Editora da UFRPE, 2009, p. 207-231.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Formação profissional em Educação Física em um mundo de trabalho*. 2004. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis/SC, v. 20, p. 72-79, 1998.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de (Org.). *História oral aplicada à Educação Física brasileira*. Rio de Janeiro: Central,1998.285p.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. O PIBID e a formação inicial de professores na Região dos Inconfidentes-MG. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

OLIVER, Mike. Defining impairment and disability: issues at stake. In: BARNES, Colin; MENCER, Geof (Orgs). *Exploring the divide: illness and disability*. Leeds: Disability Press, 1996, p. 1-14.

PAIVA, Vanilda

Pereira. *Educação popular e Educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983. 368p.

PELEGRINI, Thiago. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. *Revista Urutágua*, v. 8, p. 1-6, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 168p.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória*. Brasília: [s.ed.], 2003. 178p.

RAHME, Monica Maria Farid; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do Nascimento Libanio. Diversidade e inclusão educacional no Ensino Superior: um estudo sobre os currículos da UFOP. In: RAHME, Monica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana RAHME, Mônica (Orgs.). *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 135-165.

RIBEIRO, Rúbia Guimarães; SILVA, Karen Schein da; LUSE, Maria Henriqueta. O corpo ideal: a pedagogia da mídia. *Rev Gaucha Enferm.*, v. 30, n. 1, p. 71-76, 2009.

ROSÁRIO, Nisia Martins do. Mundo contemporâneo: corpo em metamorfose. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 10, n. 3, p. 4-9, 2004.

SACRISTAN, Jose Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. 287p.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006.

SIEP, Ludwig. Normative aspects of the human body. *J Med Philos.*, v. 28, n. 2, p.171-85, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. 280p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 158p.

SHILLING, Chris. The rise of the body and the development of sociology. *Sociology*, v. 39, n. 4, p. 761-767, 2005.

SOARES, Leoncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.165p.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.167p.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter Bracht. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. 51p.

SOUZA NETO, Samuel. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 1-16, 2004.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico. *Perspectiva/CED*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-15, 1983

TALEPOROS, George; MCCABE, Marita Philip. The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem. *Psychology and Health*, v. 20, n. 5, p. 637-650, 2005.

TEIXEIRA, Anizio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.128p.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998).

UNESCO. Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Brasília: M. J. CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990.

UPIAS. The Union of the Physically Impaired Against Segregation. *Fundamental principles of disability*. London: UPIAS, 1976.20p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.160p.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 228p.

## ANEXOS

### Matriz Curricular UFJF

PERÍODO	DISCIPLINAS	CH	CH	CH
		BASE CONCEITUAL	PRÁTICA PEDAGÓGICA	TOTAL
1	Introdução a EAD e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem	30	0	30
1	Introdução à Educação Física	30	0	30
1	História da Educação Física e do Esporte	60	0	60
1	Iniciação ao Atletismo I	30	15	45
1	Expressão Rítmica e Corporal	30	15	45
1	Iniciação ao Handebol	45	15	60
1	Iniciação ao Futebol	45	15	60
<b>SUB-TOTAL DO 1º PERÍODO</b>		<b>270</b>	<b>60</b>	<b>330</b>

PERÍODO	DISCIPLINAS	CH	CH	CH
		BASE CONCEITUAL	PRÁTICA PEDAGÓGICA	TOTAL
2	Bases Anátomo-cinesiológicas do Movimento Humano	60	0	60
<b>SUB-TOTAL DO 2º PERÍODO</b>		<b>255</b>	<b>60</b>	<b>315</b>
3	Ginástica Para Todos	30	15	45
3	Iniciação à Ginástica Artística	45	15	60
3	Iniciação à Natação	45	15	60
3	Iniciação ao Voleibol	45	15	60
3	Educação Física Inclusiva	30	0	30
3	Biomecânica	30	0	30
3	Bases Fisiológicas do Exercício Físico	60	0	60
<b>SUB-TOTAL DO 3º PERÍODO</b>		<b>285</b>	<b>60</b>	<b>345</b>
4	Iniciação à Ginástica Rítmica	45	15	60
4	Processos de Ensino-aprendizagem	60	0	60
4	Recreação e Jogos	45	15	60
4	Educação Física Adaptada	30	0	30
4	Libras	30	0	30
4	Metodologias de Ensino da Educação Física	30	0	30
4	Crescimento e Desenvolvimento	30	0	30
<b>SUB-TOTAL DO 4º PERÍODO</b>		<b>270</b>	<b>30</b>	<b>300</b>

5	Introdução ao Estudo da Corporeidade	30	0	30
5	Socorros de Urgência	30	0	30
5	Artes Marciais e Lutas	45	15	60
5	Metodologia de Ensino	60	0	60
5	Aprendizagem Motora	45	0	45
5	Pensamento Pedagógico da Educação Física	30	0	30
5	Prática Escolar I	0	60	60
<b>SUB-TOTAL DO 5º PERÍODO</b>		<b>240</b>	<b>75</b>	<b>315</b>
6	Educação Física na Saúde	30	15	45
6	Planejamento e Organização de Eventos F-E na Escola	30	15	45
6	Saberes da Educação Física Escolar	60	0	60
6	Estado, Sociedade e Educação	60	0	60
6	Prática Escolar II	0	60	60
6	Metodologia do Trabalho Científico	45	0	45
<b>SUB-TOTAL DO 6º PERÍODO</b>		<b>225</b>	<b>90</b>	<b>315</b>

7	Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar	60	0	60
7	Avaliação em Educação Física	45	0	45
7	Prática Escolar III	0	60	60
7	Projeto de Pesquisa em Educação Física	30	0	30
7	Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física I	0	200	200
<b>SUB-TOTAL DO 7º PERÍODO</b>		<b>135</b>	<b>260</b>	<b>395</b>
8	Experiências Projetos Educativos	60	0	60


44

PERÍODO	DISCIPLINAS	CH	CH	CH
		BASE CONCEITUAL	PRÁTICA PEDAGÓGICA	TOTAL
	Contemporâneos			
8	Questões Filosóficas Aplicadas à Educação	60	0	60
8	Orientação do Projeto de Pesquisa em Educação Física	30	0	30
8	Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física II	0	200	200
<b>SUB-TOTAL DO 8º PERÍODO</b>		<b>150</b>	<b>200</b>	<b>350</b>
<b>SUB-TOTAL GERAL</b>		<b>1830</b>	<b>835</b>	<b>2665</b>
Atividades Complementares		200		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA LICENCIATURA EaD</b>		<b>2865</b>		

## Estrutura Curricular do curso de Bacharelado em Educação Física

Período	Componentes Curriculares	Carga Horária		Créditos	
		Hora Aula	Hora Relógio		
1º	Anatomia I	72	60	4	
	Bioquímica	72	60	4	
	Filosofia	54	45	3	
	História da Saúde e da Educação Física	54	45	3	
	Lazer, Recreação e Jogos	72	60	4	
	Leitura e Produção de Textos	54	45	3	
	Pedagogia dos Esportes	54	45	3	
<b>Subtotal</b>		<b>432</b>	<b>360</b>	<b>24</b>	
2º	Anatomia II	54	45	3	
	Atletismo	72	60	4	
	Bases Fisiológicas	72	60	4	
	Crescimento, Desenvolvimento Humano e Psicomotricidade	72	60	4	
	Metodologia Científica	54	45	3	
	Sociologia	54	45	3	
	<b>Subtotal</b>		<b>378</b>	<b>315</b>	<b>21</b>
3º	Basquete	72	60	4	
	Cinesiologia e Biomecânica	90	75	5	
	Eletiva I	54	45	3	
	Fisiologia do Exercício I	54	45	3	
	Futsal	72	60	4	
	Natação	72	60	4	
	Primeiros Socorros e Emergências	36	30	2	
<b>Subtotal</b>		<b>450</b>	<b>375</b>	<b>25</b>	
4º	Administração e Organização de Eventos Esportivos e Marketing	72	60	4	
	Esportes adaptados	54	45	3	
	Fisiologia do Exercício II	54	45	3	
	Futebol	72	60	4	
	Optativa I	54	45	3	
	Psicologia do Esporte	54	45	3	
	Ritmo, Movimento e Dança	72	60	4	
	<b>Subtotal</b>		<b>432</b>	<b>360</b>	<b>24</b>
	Bioestatística	54	45	3	
Ética	36	30	2		

5º	Bioestatística	54	45	3
	Ética	36	30	2
	Ginástica Rítmica e Artística	72	60	4
	Handebol	72	60	4
	Optativa II	54	45	3
	Treinamento Esportivo I	54	45	3
	Voleibol	72	60	4
	Estágio Supervisionado I	126	105	7
	<b>Subtotal</b>	<b>540</b>	<b>450</b>	<b>30</b>

		UNIDADE DIVINÓPOLIS		
6º	Atividade Física para Crianças, Adolescentes e Jovens	54	45	3
	Eletiva II	54	45	3
	Lutas	54	45	3
	Medidas e Avaliações em Educação Física	72	60	4
	Optativa III	54	45	3
	Saúde Coletiva	72	60	4
	Treinamento Esportivo II	54	45	3
	Estágio Supervisionado II	126	105	7
	<b>Subtotal</b>	<b>540</b>	<b>450</b>	<b>30</b>
7º	Evolução, Ciclos e Prescrição do Treinamento Esportivo	72	60	4
	Ginástica em Academia	54	45	3
	Musculação	72	60	4
	Optativa IV	54	45	3
	TCC I	36	30	2
	Treinamento Personalizado I	54	45	3
	Estágio Supervisionado III	198	165	11
	<b>Subtotal</b>	<b>540</b>	<b>450</b>	<b>30</b>

8º	Atividade Física e Promoção da Saúde do Adulto e do Idoso	72	60	4
	Gestão em Academias e Clubes	54	45	3
	Programa de Atividades Físicas para Grupos Especiais	54	45	3
	TCC II	36	30	2
	Treinamento Personalizado II	72	60	4
	Estágio Supervisionado IV	198	165	11
	<b>Subtotal</b>	<b>486</b>	<b>405</b>	<b>27</b>
Atividades Complementares	126	105	7	
<b>TOTAL DO CURSO</b>	<b>3924</b>	<b>3270</b>	<b>218</b>	



## UFMG



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Configuração Curricular  
Pró-reitoria de Graduação

## Relatório de percurso curricular

Curso:	EDUCAÇÃO FÍSICA	Versão curricular:	D-20169
Identificador:	02-01	Situação:	Vigente
Nome:	LICENCIATURA/FL1		
Formação Complementar:	Não Possui	Nome:	-

## Disponibilidade nas subdivisões do curso:

Subdivisão de Curso	Disponível	É versão para vinculação de Ingressantes	Modalidade Educacional
2000 FD001 Presencial DIURNO	Não	Não	Presencial
2000 FD102 Presencial DIURNO Bacharelado	Sim	Sim	Presencial
2000 FD203 Presencial DIURNO Licenciatura	Sim	Sim	Presencial
2000 FN104 Presencial NOTURNO Bacharelado	Não	Não	Presencial

## Regras gerais:

Número de semestres para integralização			Matrícula no semestre		Período para opção de vinculação	Regras adicionais		Carga horária mínima para integralização
Padrão	Mínimo	Máximo	Carga horária mínima	Carga horária máxima		Pré-requisitos para opção de vinculação	Integralização	

## RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

20/02/2020 16.11.06  
Pró-reitoria de Graduação

Página 1 de 9

Número de semestres para integralização			Matrícula no semestre		Período para opção de vinculação	Regras adicionais		Carga horária mínima para integralização
Padrão	Mínimo	Máximo	Carga horária mínima	Carga horária máxima		Pré-requisitos para opção de vinculação	Integralização	
8	7	14	255	-	1	-	-	3390

## Atividades acadêmicas e carga horária adicional por período

## 1º PERÍODO

Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(is) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - BEP01 - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	3	45	0	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPD01 - HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	3	45	0	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPD02 - JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - ESP054 - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP055 - GINÁSTICA	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - MOP032 - ANATOMIA HUMANA APLICADA A EDUC. FÍSICA	6	30	60	90	N	12	OB	-	-

## 2º PERÍODO

Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(is) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - BIQ041 - BIOQUÍMICA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA	6	60	30	90	N	12	OB	-	-
DIG - CAB001 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	60	0	60	N	12	OB	-	-
DIG - CAB002 - PSICOLOGIA DA EDUC.-APRENDIZAG. E ENSINO	4	60	0	60	N	12	OB	-	-
DIG - EPD03 - FILOSOFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	3	45	0	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPD044 - DANÇAS	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPD046 - SEMINÁRIO DE PESQUISA I	2	0	30	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP057 - TEORIA E PRÁTICA DOS ESPORTES	4	30	30	60	N	12	OB	-	-

## RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

20/02/2020 16.11.06  
Pró-reitoria de Graduação

Página 2 de 9

## 3º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(iais) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - DIT121 - DIREITOS HUMANOS	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - EPI046 - EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPI047 - EDUCAÇÃO FÍSICA, INFANCIA E JUVENTUDE	2	15	15	30	N	12	OB	-	-
DIG - EPI048 - EDUCAÇÃO FÍSICA E VELHICE	2	15	15	30	N	12	OB	-	-
DIG - EPI049 - GINESIOLÓGIA	3	45	0	45	N	12	OB	-	-
DIG - ESP058 - PSIC. DAS ATIV. FÍSICAS E DO ESPORTE	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP059 - TEORIA DO TREINAMENTO	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - ESP060 - TEORIA DA ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - FIS018 - FISIOLÓGIA E BIOFÍSICA APLIC. ED. FÍSICA	8	100	20	120	N	12	OB	-	-
DIG - ICB001 - BASES ECOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	2	30	0	30	N	12	OB	-	-

Carga horária adicional do período	
Grupo de Atividades:	Carga Horária
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30

## 4º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(iais) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - ADE003 - POLÍTICA EDUCACIONAL	4	60	0	60	N	12	OB	-	-
DIG - EPI050 - ENSINO DE EDUC FÍSICA NA EDUC INFANTIL	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPI051 - COMPORTAMENTO MOTOR	3	45	0	45	N	12	OB	-	-

RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

## 5º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(iais) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - EPI054 - ENSINO DE ED. FÍS. NO ENS. FUND. E MÉDIO	3	30	15	45	N	12	OB	-	-
DIG - EPI055 - EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E CULTURA	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - EPI056 - ENS. DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP056 - ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP057 - ENSINO DE GINÁSTICA ARTÍSTICA	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP058 - ENSINO DE VOLEIBOL	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP059 - ENSINO DE FUTEBOL	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - FAE493 - FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	4	60	0	60	N	12	OB	-	-

Carga horária adicional do período	
Grupo de Atividades:	Carga Horária
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
F. Livre	45
Opcionais Licenciatura	120

RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

## 6º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(is) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - ADE066 - GESTÃO ESCOLAR	4	60	0	60	N	12	OB	-	-
DIG - EFD057 - ENSINO DE DANÇAS BRASILEIRAS	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP071 - ENSINO DE FUTEBOL	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP072 - ENSINO DE ATLETISMO	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - ESP073 - ENSINO DE GINÁSTICA RÍTMICA	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - LET223 - FUNDAMENTOS DE LIBRAS	4	60	0	60	N	12	OB	-	-
DIG - MTE199 - ANÁLISE PRÁTICA ESTÁGIO E EDUC FÍSICA I	13	60	135	195	N	11	EC	-	-

Carga horária adicional do período	
Grupo de Atividades:	Carga Horária
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
Optativas Licenciatura	30

## 7º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(is) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - EFD058 - ENSINO DE DANÇAS CONTEMPORÂNEAS	2	30	0	30	N	12	OB	-	-
DIG - EFD073 - ANÁLISE DA PRÁTICA E ESTÁGIO EM ED. FÍS. II	13	60	135	195	N	11	EC	-	-

RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

20/02/2020 16:11:06  
Pró-reitoria de Graduação

Página 5 de 9

## 8º PERÍODO

Atividades acadêmicas obrigatórias no percurso									
Atividade Acadêmica	Créditos	Carga Horária			Conteúdo variável	Grupo(s) de atividades ao(s) qual(is) pertence			
		Teórica	Prática	Total		Grupo	Natureza do grupo	Pré-requisitos	
								Atividades	Adicionais
DIG - EDP082 - SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO DE TCC II	1	15	0	15	N	12	OB	-	-
DIG - MTE208 - ANÁLISE DA PRÁTICA E ESTÁGIO ED. FÍS. III	13	60	135	195	N	11	EC	-	-

Carga horária adicional do período	
Grupo de Atividades:	Carga Horária
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
Optativas Licenciatura	195

Atividades de estágio curricular obrigatório

RELATÓRIO DE PERCURSO CURRICULAR

20/02/2020 16:11:07  
Pró-reitoria de Graduação

Página 6 de 9

## UNIMONTES

### ESTRUTURA CURRICULAR CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

DISCIPLINAS	1º PERÍODO						
	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF <sup>1</sup>	Estágio	AS <sup>2</sup>	TAS <sup>3</sup>	CHS <sup>4</sup>
Teoria e Prática do Lazer	36	36	-	-	04	72	60
Citologia e Histologia	36	18	-	-	03	54	45
Ginástica	18	36	-	-	03	54	45
Lutas	18	36	-	-	03	54	45
Atletismos	36	54	-	-	05	90	75
História da Educação Física e Esporte	36	-	-	-	02	36	30
Seminário de Diagnóstico Escolar	36	-	-	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	36	-	02	36	30
<b>TOTAL</b>	<b>216</b>	<b>180</b>	<b>36</b>	<b>-</b>	<b>24</b>	<b>432</b>	<b>360</b>

DISCIPLINAS	2º PERÍODO						
	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF <sup>1</sup>	Estágio	AS <sup>2</sup>	TAS <sup>3</sup>	CHS <sup>4</sup>
Anatomia	36	54	-	-	05	90	75
Crescimento e Desenvolvimento Humano	72	-	-	-	04	72	60
Fundamentos de Sociologia e Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Futsal	18	36	-	-	03	54	45
Atividades Rítmicas e Expressivas do Movimento	18	36	-	-	03	54	45
Bioquímica	36	-	-	-	02	36	30
Estrutura e Funcionamento da Educação	36	-	-	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	36	-	02	36	30
<b>TOTAL</b>	<b>252</b>	<b>126</b>	<b>36</b>	<b>-</b>	<b>23</b>	<b>414</b>	<b>345</b>

DISCIPLINAS	3º PERÍODO						
	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF <sup>1</sup>	Estágio	AS <sup>2</sup>	TAS <sup>3</sup>	CHS <sup>4</sup>
Cinesilogia	54	18	-	-	04	72	60
Natação	18	36	-	-	03	54	45
Psicologia da Aprendizagem	54	-	-	-	03	54	45
Fisiologia Humana	72	-	-	-	04	72	60
Handebol	18	36	-	-	03	54	45
Fundamentos da Educação Física Escolar	54	-	-	-	03	54	45
Técnicas de Produção de Texto	36	-	-	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	36	-	02	36	30
<b>TOTAL</b>	<b>306</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>-</b>	<b>24</b>	<b>432</b>	<b>375</b>

DISCIPLINAS	4º PERÍODO						
	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF <sup>1</sup>	Estágio	AS <sup>2</sup>	TAS <sup>3</sup>	CHS <sup>4</sup>
Psicomotricidade	36	36	-	-	04	72	60
Fisiologia do Exercício	36	36	-	-	04	72	60
Vôleibol	18	36	-	-	03	54	45
Didática	36	-	-	-	02	36	30
Introdução à Pesquisa Científica em Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Jogos, Brincadeiras e Danças Folclóricas	18	36	-	-	03	54	45
Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar I	-	-	36	-	02	36	30
Libras	36	-	-	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	36	-	02	36	30
<b>TOTAL</b>	<b>216</b>	<b>144</b>	<b>72</b>	<b>-</b>	<b>24</b>	<b>396</b>	<b>360</b>

5º PERÍODO							
DISCIPLINAS	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF¹	Estágio	AS²	TAS³	CHS⁴
Bioestática	54	-	-	-	03	54	45
Basquete	18	36	-	-	03	54	45
Primeiros Socorros	18	36	-	-	03	54	45
Currículos e Programas em Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Metodologia da Pesquisa	54	-	-	-	03	54	45
Estágio Curricular em Educação Física I	-	-	36	-	02	120	30
Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar II	-	-	36	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	54	-	03	54	45
Optativa I	18	18	-	-	02	36	30
<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>90</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>23</b>	<b>498</b>	<b>345</b>

6º PERÍODO							
DISCIPLINAS	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF¹	Estágio	AS²	TAS³	CHS⁴
Ginástica Artística	18	36	-	-	03	54	45
Antropologia e Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Fundamentos da Filosofia e Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Educação Física para Pessoas com Deficiência	36	18	-	-	03	54	45
Seminário de Produção Científica I	36	-	-	-	02	36	30
Estágio Curricular em Educação Física II	-	-	36	-	02	120	30
Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar III	-	-	36	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	54	-	03	54	45
Optativa II	18	18	-	-	02	36	30

7º PERÍODO							
DISCIPLINAS	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF¹	Estágio	AS²	TAS³	CHS⁴
Organização de Eventos Escolares	36	36	-	-	04	72	60
Testes, Medidas e Avaliação em Educação Física	36	18	-	-	03	54	45
Seminário de Produção Científica II	36	-	-	-	02	36	30
Aprendizagem Motora	36	-	-	-	02	36	30
Futebol de Campo	18	36	-	-	03	54	45
Estágio Curricular em Educação Física III	-	-	36	-	02	120	30
Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar IV	-	-	36	-	02	36	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	54	-	03	54	45
Optativa IV	18	36	-	-	03	54	45
Optativa V	18	36	-	-	03	54	45
<b>TOTAL</b>	<b>198</b>	<b>162</b>	<b>126</b>	<b>-</b>	<b>25</b>	<b>570</b>	<b>405</b>

8º PERÍODO							
DISCIPLINAS	Carga Horária						
	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	PF¹	Estágio	AS²	TAS³	CHS⁴
Fundamentos de ética e Educação Física	36	-	-	-	02	36	30
Educação Física e Saúde	54	-	-	-	03	54	45
Seminário de Produção Científica III	36	-	-	-	02	36	30
Estágio Curricular em Educação Física IV	-	-	36	-	02	120	30
Processos de Intervenção na Escola	-	-	36	-	02	36	30
Optativa VI	18	36	-	-	03	54	45
Optativa VII	18	36	-	-	03	54	45
<b>TOTAL</b>	<b>162</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>-</b>	<b>17</b>	<b>390</b>	<b>255</b>

## UFV

## Matriz Curricular

Turno de Funcionamento:	Noturno
Carga Horária:	
a. - Prática pedagógica	400 horas
b. - Estágio curricular supervisionado	405 horas
c. - Atividades Complementares	270 horas
d. - Conteúdos curriculares científicos e culturais (obrigatórios)	1.655 horas
e. - Conteúdos curriculares científicos e culturais (optativos)	150 horas
Σ	2.880 horas
Prazo para Conclusão:	Mínimo: 3,5 anos Máximo: 6,5 anos
Vagas:	50 vagas anuais

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>1º Período</b>				
CBF120	Citologia e Histologia	4(2-2)	60	-
EFF100	História da Educação Física	2(2-0)	30	-
EFF133	Metodologia do Ensino da Educação Física	3(3-0)	45	-
EFF191	Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa	2(2-0)	30	-
EFF196	Fundamentos Filosóficos aplicados à Educação Física/Espportes	3(3-0)	45	-
EFF200	Organização e Estrutura Esportiva	3(3-0)	45	-
EFF 167	Metodologia de Ensino dos Esportes Coletivos	3(1-2)	45	-
TOTAL		20	300	-
TOTAL ACUMULADO		20	300	-

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>2º Período</b>				
CBF220	Anatomia Humana	4(2-2)	60	CBF120
BQF102	Bioquímica Básica	4(4-0)	60	CBF120
EDF117	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	4(4-0)	60	-
EFF112	Aprendizagem Motora	3(3-0)	45	-
EFF132	Fundamentos Pedagógicos Aplicados à Educação Física/Espportes	3(3-0)	45	-
EFF166	Metodologia do Ensino do Futebol	3(1-2)	45	-
EFF490	Atividades complementares I	0(0-6)	90	-
TOTAL		21	405	
TOTAL ACUMULADO		41	705	
Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>3º Período</b>				
CBF225	Fisiologia Básica	4(2-2)	60	CBF220 e BQF102
EFF110	Socorros de Urgência	2(2-0)	30	-
EFF115	Crescimento e Desenvolvimento Humano	3(3-0)	45	EDF117*
EFF147	Recreação e Estudo do Lazer	3(1-2)	45	-
EFF199	Metodologia da Pesquisa em Educação Física I	2(2-0)	30	EFF191
EFF215	Cinesiologia	4(4-0)	60	CBF220
EFF330	Prática Pedagógica I – Futebol	2(0-2)	30	EFF166
TOTAL		20	300	
TOTAL ACUMULADO		61	1005	
Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>4º Período</b>				
EFF150	Metodologia do Ensino do Atletismo	3(1-2)	45	-
EFF164	Metodologia do Ensino do Handebol	3(1-2)	45	-
EFF170	Metodologia do Ensino da Natação	3(1-2)	45	-
EFF193	Fundamentos Sociológicos Aplicados à Educação Física/Espportes	2(2-0)	30	-
EFF194	Medidas e Avaliação em Educação Física/Espportes	3(3-0)	45	EFF215
EFF218	Fisiologia do Esforço	4(4-0)	60	CBF225
EFF228	Educação Física Infantil	3(1-2)	45	-
EFF491	Atividades Complementares II	0(0-6)	90	-
TOTAL		21	405	
TOTAL ACUMULADO		82	1410	

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>5º Período</b>				
MAF160	Elementos de Estatística	4(4-0)	60	-
EFF160	Metodologia do Ensino do Voleibol	3(1-2)	45	-
EFF162	Metodologia do Ensino do Basquetebol	3(1-2)	45	-
EFF207	Fundamentos do Treinamento Aplicados à Educação Física Escolar	3(2-1)	45	EFF194
EFF331	Prática Pedagógica II – Handebol	2(0-2)	30	EFF164
EFF433	Prática Pedagógica III – Natação	2(0-2)	30	EFF170
EFF434	Prática Pedagógica IV – Atletismo	2(0-2)	30	EFF160
EFF430	Estágio Supervisionado I	0(0-9)	135	EFF133
TOTAL		19	420	
TOTAL ACUMULADO		101	1830	

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>6º Período</b>				
EFF122	Metodologia do Ensino da Ginástica	3(1-2)	45	-
EFF252	Metodologia do Ensino das Lutas	3(1-2)	45	-
EFF348	Introdução à Educação Física Adaptada	4(2-2)	60	-

EFF368	Metodologia do Ensino do Futsal	3(1-2)	45	-
EFF397	Psicologia aplicada à Educação Física Escolar	2(2-0)	30	-
EFF336	Prática Pedagógica V – Voleibol	2(0-2)	30	EFF160
EFF337	Prática Pedagógica VI – Basquetebol	2(0-2)	30	EFF162
EFF431	Estágio Supervisionado II	0(0-9)	135	EFF430
EFF492	Atividades complementares III (Optativas)	0(0-6)	90	-
TOTAL		19	510	
TOTAL ACUMULADO		120	2340	

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>7º Período</b>				
EDF144	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4(4-0)	60	-
LEF280	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	3(3-0)	45	-
EFF435	Prática Pedagógica VII – Lutas	2(0-2)	30	EFF252
EFF338	Prática Pedagógica VIII – Futsal	2(0-2)	30	EFF368
EFF436	Prática Pedagógica IX – EF Adaptada	2(0-2)	30	EFF348
EFF437	Prática Pedagógica X – Ginástica	2(0-2)	30	EFF122
EFF497	Trabalho de Conclusão de Curso	2(2-0)	30	EFF199
EFF432	Estágio Supervisionado III (Optativas)	0(0-9)	135	EFF431
TOTAL		17	390	
TOTAL ACUMULADO		137	2730	

## Disciplinas Optativas

Código	Nome	Carga Horária Cr (T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*
<b>Disciplinas optativas</b>				
CBF325	Patologia Geral	4(2-2)	60	-
LEF100	Português Instrumental I	4(4-0)	60	-
LEF101	Português Instrumental II	4(4-0)	60	-
LEF215	Inglês I	4(4-0)	60	-
LEF216	Inglês II	4(4-0)	60	LEF215
EDF133	Educação e Realidade Brasileira	4(4-0)	60	-
EDF227	Concepção Filosófica da Educação	4(4-0)	60	-
EDF230	Sociologia da Educação	4(4-0)	60	-
EFF328	Ergonomia Aplicada à Escola	3(3-0)	45	EFF122 e EFF215
EFF299	Metodologia da Pesquisa em Educação Física II	3(3-0)	45	
EFF399	Metodologia da Pesquisa em Educação Física III	4(4-0)	60	
EFF493	Tópicos Especiais em Educação Física I	2 (2-0)	30	
EFF494	Tópicos Especiais em Educação Física II	2 (2-0)	30	
EFF495	Tópicos Especiais em Educação Física III	2 (2-0)	30	
EFF496	Tópicos Especiais em Educação Física IV	4 (2-2)	60	
	$\Sigma$	52	780	



## UFOP


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (LICENCIATURA) - 2019/1(curriculo 3)**  
**CAMPUS OURO PRETO**

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHA	AULAS		PER
					T	P	
CB1199	CITO-HISTOLOGIA A		60	72	2	2	1
EFD005	METODOLOGIA DO ENSINO DOS ESPORTES		60	72	2	2	1
EFD006	FORMACAO RÍTMICA DO MOVIMENTO		30	36	1	1	1
EFD337	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO		60	72	4	0	1
EFD338	HISTORIA E EDUCACAO FISICA		30	36	2	0	1
EFD339	EDUCACAO FISICA, ESPORTE E SOCIEDADE I		30	36	2	0	1
EFD340	METODOLOGIA DA PESQUISA		30	36	2	0	1
EFD341	PEDAGOGIA DA EDUCACAO FISICA		30	36	2	0	1
CB1114	ANATOMIA HUMANA		60	72	2	2	2
CB1814	BIOQUIMICA		60	72	2	2	2
EFD007	FUNDAMENTOS GINASTICOS		30	36	1	1	2
EFD116	DAÑCAS	EFD006	60	72	2	2	2
EFD120	APRENDIZAGEM MOTORA		30	36	2	0	2
EFD182	PLANEJAMENTO, GESTAO DE EVENTOS E COMPETICOES		30	36	2	0	2
EFD342	EDUCACAO FISICA, ESPORTE E SOCIEDADE II		30	36	2	0	2
EFD343	EDUCACAO FISICA, ATIVIDADE FISICA E SAUDE		30	36	2	0	2
CB1197	FISIOLOGIA I		60	72	2	2	3
EAD214	PSICOLOGIA I		60	72	4	0	3
EFD131	CINESIOLOGIA	CB1114	60	72	2	2	3
EFD160	SOCORROS DE URGENCIA		30	36	1	1	3
EFD344	HANDEBOL		30	36	1	1	3
EFD345	ATLETISMO		30	36	1	1	3
EFD346	JOGOS		30	36	1	1	3
EFD347	PESQUISA CIENTIFICA EM EDUCACAO FISICA	EFD340	30	36	2	0	3
CB1198	FISIOLOGIA II		60	72	2	2	4
EFD010	BASQUETEBOL		30	36	1	1	4
EFD011	NATAÇAO		30	36	1	1	4
EFD126	LAZER E EDUCACAO FISICA		60	72	2	2	4
EFD127	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUCACAO FISICA	CB1114	60	72	2	2	4
EFD348	EDUCACAO FISICA, ESPORTES, RECREACAO E LAZER PARA PESSOAS COM DEFICIENCIAS.		60	72	2	2	4

EFD348	EDUCACAO FISICA, ESPORTES, RECREACAO E LAZER PARA PESSOAS COM DEFICIENCIAS.		60	72	2	2	4
EDU252	ESTUDOS HISTORICOS SOBRE EDUCACAO		60	72	4	0	5
EFD132	FISIOLOGIA DO EXERCICIO I	CB1197 CB1198	60	72	2	2	5
EFD171	DIDATICA DA EDUCACAO FISICA		60	72	4	0	5
EFD349	FUTEBOL E FUTSAL		30	36	1	1	5
EFD350	EDUCACAO FISICA, CORPO E CULTURA		30	36	2	0	5
EFD390	ESTAGIO SUPERVISIONADO	1200 horas	90	108	2	4	5
EDU253	ESTUDOS SOCIOLOGICOS SOBRE EDUCACAO		60	72	4	0	6
EFD125	GINASTICA RITMICA	EFD006	30	36	1	1	6
EFD161	POLITICAS PUBLICAS ESPORTE E LAZER		30	36	2	0	6
EFD172	EDUCACAO FISICA NA EDUCACAO BASICA		60	72	2	2	6
EFD351	METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCACAO FISICA DA LICENCIATURA	EFD347	30	36	2	0	6
EFD391	ESTAGIO SUPERVISIONADO: EDUCACAO INFANTIL	EFD171 EFD390	90	108	2	4	6
MIF001	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO I		30	36	1	1	6
EDU254	POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL		60	72	4	0	7
EFD115	GINASTICA ARTISTICA		30	36	1	1	7
EFD353	LUTAS		30	36	1	1	7
EFD354	VOLEIBOL		30	36	1	1	7
EFD392	ESTAGIO SUPERVISIONADO: ENSINO FUNDAMENTAL	EFD171 EFD390	135	162	4	5	7
MIF002	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO II		30	36	1	1	7
EFD316	ESPORTE ESCOLAR	EFD005 EFD392	30	36	2	0	8
EFD355	ATIVIDADE FISICA DE AVENTURA		60	72	2	2	8

CHS - Carga Horária Semestral CHA - Carga Horária Semestral em Horas Aula de 50 Minutos P - Prática T - Teórica PER - Período



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**



CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHA	AULAS		PER
					T	P	
EFD356	SEMINARIO DE TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO	EFD351	30	36	2	0	8
EFD363	ESTAGIO SUPERVISIONADO: ENSINO MEDIO	EFD171 EFD390	90	108	2	4	8
LET966	INTRODUCAO A LIBRAS		60	72	2	2	8
MIF003	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO III		30	36	1	1	8

CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHA	AULAS		PER
					T	P	
EFD314	DANCA ESCOLAR	EFD116	30	36	1	1	
EFD317	TOPICOS ESPECIAIS EM BASQUETEBOL	EFD010	30	36	1	1	
EFD318	TOPICOS ESPECIAIS EM VOLEIBOL	EFD354	30	36	1	1	
EFD319	TOPICOS ESPECIAIS EM FUTSAL	EFD349	30	36	1	1	
EFD320	TOPICOS ESPECIAIS EM FUTEBOL DE CAMPO	EFD349	30	36	1	1	
EFD321	TOPICOS ESPECIAIS EM ATLETISMO	EFD345	30	36	1	1	
EFD322	TOPICOS ESPECIAIS EM NATACAO	EFD011	30	36	1	1	
EFD323	TOPICOS ESPECIAIS EM HANDEBOL	EFD344	30	36	1	1	
EFD333	JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA	EFD346	30	36	1	1	
EFD335	TOPICOS ESPECIAIS EM TENIS DE CAMPO		30	36	1	1	
EFD336	PRATICA DE PESQUISA EM EDUCACAO FISICA: ANALISE DE DADOS QUANTITATIVOS	EFD340	60	72	2	2	
EFD357	EDUCACAO FISICA I: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS NA EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	
EFD358	EDUCACAO FISICA II: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL		60	72	2	2	
EFD359	FUTEBOL E SOCIEDADE		30	36	1	1	
EFD360	TENDENCIAS E ABORDAGENS PEDAGOGICAS DA EDUCACAO FISICA		30	36	1	1	
EFD361	DANCA, CORPO, CULTURA E MOVIMENTO	EFD116	30	36	1	1	
EFD362	FLEXIBILIDADE E ALONGAMENTO	EFD131	30	36	1	1	
EFD401	GINASTICA PARA TODOS		30	36	1	1	
EFD402	ESPORTES ADAPTADOS		30	36	1	1	
EFD405	PSICOLOGIA DA ATIVIDADE FISICA NO AMBIENTE ESCOLAR		30	36	2	0	
EFD408	PRATICA PEDAGOGICA EM EDUCACAO FISICA ESCOLAR	EFD171	30	36	1	1	
EFD409	EDUCACAO FISICA E GRUPOS ESPECIAIS NA ESCOLA		30	36	2	0	

CÓDIGO	ATIVIDADES	PRÉ-REQUISITO	CARÁTER	CHS	PER
ATV100	ATIVIDADE ACADEMICO CIENTIFICO-CULTURAL		OBRIGATORIA	200	
ATV400	PRATICA COMO COMPONENTE CURRICULAR		OBRIGATORIA	400	



**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA**

**Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura 2014/2**

Aprovada pela Resolução nº 17 – CONSEPE, de 18 de junho de 2014.

PRIMEIRO PERÍODO											
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007	
EDF050	Atletismo	CCM	75	-	60	15	-	-	-	EDF001 - Atletismo	
BIO010	Citologia/Histologia	BIO	60	60	-	-	-	-	-	-	
EDF051	Educação, Educação Física e Sociedade	HSE	30	30	-	-	-	-	-	-	
EDF052	Fundamentos da Ginástica	CCM	75	-	60	15	-	-	-	-	
EDF053	História da Educação Física e das práticas corporais	HSE	75	60	-	15	-	-	-	-	
EDF054	Técnicas de Estudos e Produção Acadêmica	TI	30	30	-	-	-	-	-	-	
<b>Subtotal</b>			<b>345</b>	<b>180</b>	<b>120</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			

SEGUNDO PERÍODO											
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007	
DCB001	Anatomia Humana	BIO	75	75	-	-	-	-	-	-	
EDF055	Lazer e Educação	HSE	75	60	-	15	-	-	-	-	
EDF057	Pedagogia do Esporte	DP	75	-	60	15	-	-	-	-	
EDF058	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	HSE	75	60	-	15	-	-	-	EDF048 – Psicologia da Educação TUR053 - Psicologia da Educação	
EDF059	Rítmica	CCM	75	-	60	15	-	-	-	-	
<b>Subtotal</b>			<b>375</b>	<b>195</b>	<b>120</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			

TERCEIRO PERÍODO										
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007
EDF060	Artes Guerreiras	CCM	75		60	15			-	EDF007 - Lutas
TUR046	Aspectos Filosóficos e Sócio-Antropológicos	HSE	60	60					-	-
DCB003	Bioquímica	BIO	60	60					-	-
EDF061	Handebol	CCM	75		60	15			-	EDF006 - Handebol
EDF062	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	CCM	45		30	15			-	-
EDF065	Psicologia da Educação	HSE	45	30		15			EDF058	EDF 109 - Aspectos Psicossociais dos processos Educativos
<b>Subtotal</b>			<b>360</b>	<b>150</b>	<b>150</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		

Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura 2014/2

QUARTO PERÍODO										
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007
EDF063	Aprendizagem Motora	TI	75		60	15			-	-
BIO022	Estrutura e Funcionamento da Educação	DP	60		60				-	BIO111 – Políticas Educacionais
EDF098	Fisiologia Básica	BIO	60	60					DCB001/ DCB003	DCB093– Fisiologia Básica
DCB004	Fundamentos de Cinesiologia/Biomecânica	BIO	45	45					DCB001	-
EDF066	Ginástica na Educação Física Escolar	CCM	60		45	15			EDF052	EDF015 – Ginástica II
EDF064	Voleibol	CCM	75		60	15			-	EDF016 - Voleibol
<b>Subtotal</b>			<b>375</b>	<b>105</b>	<b>225</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		

QUINTO PERÍODO										
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007
EDF082	Basquetebol	CCM	75		60	15			-	EDF009 – Basquetebol
EDF068	Educação Física Adaptada	DP	75		60	15			-	EDF025 – Educação Física para portadores de necessidades especiais
EDF070	Fisiologia do Exercício	BIO	75	60		15			DCB098	DCB049 – Fisiologia do Exercício
EDF071	Fundamentos e Didática da Educação Física	DP	75		60	15			-	EDF021 – Met. do Ens. Da Educação Física
EDF077	Práticas Corporais de Aventura e Lazer	CCM	60		45	15			-	-
	Eletiva		30				30		-	-
<b>Subtotal</b>			<b>390</b>	<b>60</b>	<b>225</b>	<b>75</b>	<b>30</b>	<b>0</b>		

## SEXTO PERÍODO

Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007
EDF080	Educação Física no Ensino Infantil	DP	30		30				EDF058/ EDF065/ BIO022/EDF071	-
EDF069	Esportes de Raquete	CCM	60		45	15			-	-
EDF074	Fundamentos do Exercício Físico	TI	75		60	15			EDF070	EDF026 – Treinamento Esportivo
EDF045	LIBRAS	TI	45	45					-	-
EDF075	Métodos de Pesquisa em Educação Física	PCT	60	60					EDF054	EDF049 – Met. do Trabalho e da Pesq. Científica
EDF078	Socorros Urgentes	TI	45		30	15			-	-
EDF081	Estágio Supervisionado I	DP	115					115	EDF065; BIO022; EDF058; EDF071 *EDF080	-
	Eletiva		30				30		-	-
<b>Subtotal</b>			<b>460</b>	<b>105</b>	<b>165</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	<b>115</b>		

Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura 2014/2

SÉTIMO PERÍODO										
Código	Unidades Curriculares	DIM	CH	FA	FE	PCC	FL	ES	Pré-Requisito *Co-Requisito	Equivalência Estrutura 2007
EDF083	Capoeira e Cultura Popular	CCM	75		60	15			-	-
EDF088	Educação Física no Ensino Fundamental	DP	30		30				EDF058/ EDF065/ BIO022/EDF071	-
EDF067	Dança	CCM	75		60	15			EDF059	EDF024 - Dança
EDF085	Natação	CCM	75		60	15			-	EDF018 – Atividades Aquáticas
EDF086	Políticas Públicas de Saúde	TI	75		60	15			-	-
EDF089	Estágio Supervisionado II	DP	170					170	EDF065; BIO022; EDF058; EDF071 *EDF088	-
<b>Subtotal</b>			<b>500</b>	<b>0</b>	<b>270</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>170</b>		



### UFLA

Código	Nome da disciplina	Professor responsável	Dep.	CH
GCH104	Sociologia	VERA SIMONE SCHAEFER KALSING	DCH	68
GDE101	Filosofia da Educação	PAULO HENRIQUE REZENDE MONTEIRO	DED	68
GDE102	História da Educação	ANGELO CONSTANCIO RODRIGUES	DED	34
GDE103	Psicologia da Educação I	ELAINE DAS GRACAS FRADE	DED	34
GDE105	Pesquisa em Educação	LUCIANA SOARES DA SILVA	DED	51
GDE116	Escola e Currículo Política e Planejamento Educacional	CELSO VALLIN	DED	68
GDE123	Educação Trabalho Ciência e Tecnologia	JOSUE HUMBERTO BARBOSA	DED	34
GDE124	Língua Brasileira de Sinais (libras)	JOSIANE MARQUES DA COSTA	DED	34

GEL182	Língua Inglesa A1 - Beginner	JAMILA VIEGAS RODRIGUES	DEL	102
GEL183	Língua Inglesa A1/A2 - Elementary			68
GES106	Introdução à Estatística	MARCELO SILVA DE OLIVEIRA	DES	68
GFD101	Recreação e Lazer	MARIA RACHEL VITORINO	DEF	68
GFD105	Estudos Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA	DEF	18
GFD106	Fisiologia do Exercício I	SANDRO FERNANDES DA SILVA	DEF	68
GFD109	Org Gestão e Marketing em Ed Física e Esporte	MARCELO DE CASTRO TEIXEIRA	DEF	68

GFD110	Psicologia da Educação Física e Esporte	PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO	DEF	68
GFD111	Pedagogia em Educação Física e Esporte	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA	DEF	68
GFD112	Biomecânica da Atividade Física	MARCO ANTONIO GOMES BARBOSA	DEF	68
GFD115	Atividade Motora Adaptada I	NATHALIA MARIA RESENDE	DEF	34
GFD126	Metodologia de Pesquisa em Ed Física e Esportes	NATHALIA MARIA RESENDE	DEF	68
GFD127	Esportes Individuais II	FERNANDO ROBERTO DE OLIVEIRA	DEF	34
GFD133	Epistemologia da Educação Física	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA	DEF	34

GFD138	Educação Física no Ensino Infantil	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	68
GFD140	Prática Pedagógica I	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	34
GFD141	Educação Física no Ensino Fundamental I	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	6
GFD142	Prática Pedagógica II	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	4
GFD143	Educação Física no Ensino Fundamental II	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	34
GFD144	Prática Pedagógica III	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	34
GFD145	Educação Física no Ensino Médio	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	34
GFD146	Prática Pedagógica IV	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	34
GFD157	Esportes Coletivos III	MARIA RACHEL VITORINO	DEF	34

GFD158	Esportes Coletivos IV	MARCO ANTONIO GOMES BARBOSA	DEF	34
GFD159	Esportes Individuais III	LUIZ HENRIQUE REZENDE MACIEL	DEF	34
GFD160	Esportes Individuais IV	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	34
GFD173	Metodologia dos Esportes Coletivos	CARLOS MAGNO ALVARENGA	DEF	34

GFD192	Crescimento e Desenvolvimento	ALESSANDRO TEODORO BRUZI	DEF	68
GFD193	Atividades Aquáticas	SANDRO FERNANDES DA SILVA	DEF	34
GFD194	Esportes Coletivos II	CARLOS MAGNO ALVARENGA	DEF	68
GFD195	Aprendizagem e Controle Motor	ALESSANDRO TEODORO BRUZI	DEF	68
GFD196	Cinesiologia	MARCO ANTONIO GOMES BARBOSA	DEF	34
GFD198	Pedagogia das Lutas	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	17
GFD200	Educação Olímpica	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	68
GFD200	Educação Olímpica	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	68
GFD203	Esportes Coletivos I	MARCELO DE CASTRO TEIXEIRA	DEF	68
GFD204	Esportes Individuais I	SANDRO FERNANDES DA SILVA	DEF	68

GFD207	Atividades Rítmicas e Expressivas	PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO	DEF	68
GFD208	Introdução a Educação Física Escolar	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA	DEF	34
GFD209	Medidas e Avaliação em Educação Física e Esporte	GUSTAVO PUGGINA ROGATTO	DEF	102
GFD210	Estudos Epidemiológicos em Educação Física e Esporte	PRISCILA CARNEIRO VALIM ROGATTO	DEF	34
GFD211	Docência e Formação Cultural na Educação Física Escolar	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	8
GFD212	Cultura Mediática e Novas Tecnologias na Educação Física Escolar	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	68
GFD213	Didática da Educação Física Escolar	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	34
GNU110	Nutrição no Desporto	WILSON CESAR DE ABREU	DNU	34
GQ132	Bioquímica	LUCIANA LOPES SILVA PEREIRA	DQI	34

107

---

GSA106	Citologia e Histologia Geral	CRISTINA DELARETE DRUMMOND	DSA	68
--------	------------------------------	----------------------------	-----	----

GSA106	Citologia e Histologia Geral	CRISTINA DELARETE DRUMMOND	DSA	68
GSA108	Fisiologia Geral	ALINE CARVALHO PEREIRA	DSA	68
GSA170	Anatomia Humana	GIANCARLA APARECIDA BOTELHO SANTOS	DSA	62
GSA172	Socorros Urgentes	GIANCARLA APARECIDA BOTELHO SANTOS	DSA	34
PRG116	Estágio Supervisionado I	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	102
PRG216	Estágio Supervisionado II	FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS	DEF	51
PRG316	Estágio Supervisionado III	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	51
PRG416	Estágio Supervisionado IV	KLEBER TUXEN CARNEIRO AZEVEDO	DEF	102
PRG516	Trabalho de Conclusão de Curso I	NATHALIA MARIA RESENDE	DEF	
PRG616	Trabalho de Conclusão de Curso II	RAONI PERRUCCI TOLEDO MACHADO	DEF	85



## UFU

Currículo Vigente (Licenciatura e Bacharelado)					Saldo	Currículo Novo 2018-2 (Licenciatura)					
Código	Componente Curricular	Carga Horária				Per	Cód.	Componente Curricular	Carga Horária		
		T	P	Total					T	P	Total
GEF001	Anatomia	30	60	90	0	1°	Anatomia Humana	30	60	90	
GEF002	Atletismo	15	45	60	+15	2°	Atletismo	30	45	75	
GEF097	Handebol	15	45	60	+15	4°	Handebol	30	45	75	
GEF003	Futebol de Salão	15	45	60	+15	6°	Futebol	30	45	75	
GEF025	Voleibol	15	45	60	+15	5°	Voleibol	30	45	75	
GFP050	Psicologia da Educação	60	0	60	0	3°	Psicologia da Educação	60	0	60	
GFP031	Didática Geral	60	0	60	0	4°	Didática Geral	60	0	60	
GEF012	História da Educação	60	0	60	0	1°	História da Educação	60	0	60	
GEF008	Natação	15	45	60	0	OP	Tópicos em Esporte: Atividades Aquáticas I	15	45	60	
GEF007	Pipe 01	0	30	30	+30	1°	PROINTER I	30	30	60	
GEF009	Educação Física e Diversidade Humana	45	15	60	0	5°	Educação Física e Diferenças	60	0	60	
GEF011	Socorros de Urgência	15	45	60	0	OP	Tópicos em Saúde: socorros de Urgência	30	30	60	
GEF012	História da Educação Física	60	0	60	0	OP	História da Educação Física	60	0	60	
GEF013	Aprendizagem e desenvolvimento Humano aplicado à Educação Física	45	15	60	0	1°	Desenvolvimento Humano e Educação Física	60	0	60	
GEF014	Metodologia da Pesquisa	60	0	60	0	OP	Metodologia da Pesquisa	60	0	60	

Currículo Vigente (Licenciatura e Bacharelado)					Saldo	Currículo Novo 2018-2 (Licenciatura)					
Código	Componente Curricular	Carga Horária				Per	Cód.	Componente Curricular	Carga Horária		
		T	P	Total					T	P	Total
GEF096	Recreação Escolar	15	45	60	0		Lazer e Recreação	30	30	60	
GEF021	Educação Física e Esportes Adaptados	60	0	60	0	6°	Educação Física e Deficiência	60	0	60	
GEF098	Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar	45	15	60	0	OP	Introdução à Educação Física Escolar	30	30	60	
GEF024	Pipe 04 (Prática pedagógica e Diversidade Humana)	0	60	60	0	5°	PROINTER II – Educação Física e Diferenças Multiculturais	30	30	60	
GEF026	Estudo da Linguagem Corporal	15	45	60	0	1°	Ritmo e Expressão	15	45	60	
GEF016	Fisiologia do Exercício	60	30	90	0	OP	Fisiologia do Exercício	60	30	90	
GEF093	Estudos do lazer	45	15	60	0	4°	Gestão e Políticas Públicas de Esportes e lazer	60	0	60	
GEF026	Estudos da Linguagem Corporal	15	45	60	0	1°	Ritmo e Expressão	15	45	60	
GEF027	Organização e Gestão de Eventos em Educação Física	60	0	60	0	7°	Organização de Eventos na Educação Física	15	45	60	
GFP041	Política e Gestão da Educação	60	0	60	0	2°	Política e Gestão da Educação	60	0	60	
GEF029	Pipe 05 – Educação Física Adaptada	0	60	60	0	7°	Vivência em Educação Física e Deficiência	0	60	60	
GEF099	Estatística Aplicada à Educação Física	60	0	60	0	OP	Estatística Aplicada à Educação Física	60	0	60	

GEF019	Cinesiologia	45	15	60	0	OP		Cinesiologia	45	15	60
GEF032	Ginástica Olímpica	45	15	60	+15	3°		Ginásticas	30	45	75
GEF045	Seminário Prática Educativa (PIPE11)	0	30	30	+30			PROINTER V – SELIC	45	15	60
GEF031	Ginástica Rítmica	15	45	60	0			Tópicos em Esporte: Ginásticas	15	45	60
LIBRAS01	Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS I	30	30	60	0			Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS I	30	30	60
GEF017	Basquetebol	15	45	60	+15	5°		Basquetebol	30	45	75
GEF100	Biomecânica	60	30	90	0	OP		Biomecânica	60	30	90
GEF101	Treinamento Desportivo I	45	15	60	0	OP		Teoria e Prática do Treinamento I	45	15	60
GEF040	Medidas e Avaliação em Educação Física	30	30	60	0	OP		Medidas e Avaliações em Educação Física	30	30	60

Currículo Vigente (Licenciatura e Bacharelado)					Saldo	Per	Cód.	Currículo Novo 2018-2 (Licenciatura)				
Código	Componente Curricular	Carga Horária						Componente Curricular	Carga Horária			
		T	P	Total					T	P	Total	
GEF102	Esporte e Deficiência	15	45	60	0	OP		Tópicos em Esporte: Esporte e Deficiência	30	30	60	
GFP041	Política e Gestão da Educação	60	0	60	0	2°		Política e Gestão da Educação	60	0	60	
GEF103	Sociologia do Esporte	60	0	60	0	5°		Fundamentos Sociológicos da Educação Física	60	0	60	
GEF104	Treinamento Desportivo II	45	15	60	0	OP		Teoria e Prática do Treinamento II	45	15	60	
GEF033	Esportes Complementares	45	15	60	0	OP		Tópicos em Esporte: Temas Especiais	60	0	60	
GEF110	Fitness	30	30	60	0	OP		Tópicos em Saúde: Musculação	30	30	60	

## UFSJ

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
HIST. DA EDUCAÇÃO FÍSICA 72h	FUND. S.A. EDUCAÇÃO FÍSICA 72h	COMP. MOTOR 72h	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO I 72h	FISIOLOGIA DO EXER. II 36h	MED. E AVALIAÇÃO 72h	SEM. DE MONOGRAFIA I 36h	SEM. DE MONOGRAFIA II 36h
PP: INT. A DOCÊNCIA 72h	ESTUDOS DO LAZER 72h	MET. DO ENS. DOS ESP. COL. I 72ht+25hpp	MET. DO ENS. DOS ESP. COL. II 72ht+25hpp	MET. DO ENS. DOS ESP. COL. III 72ht+25hpp	ELEMENTOS DA ESTATÍSTICA 72h	TREIN.ESP. I 36h	TREIN.ESP. II 36h
ANATOMIA HUMANA I 72h	ANATOMIA HUMANA II 36h	DIDÁTICA 72h	RITMO E MOV. 72h	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA 72h	MET. DE PESQUISA 36h	POLÍTICAS EDUCACIONAIS 36h	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 36h
MÉT. DO TRAB. ACAD. 72h	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 72h	FISIOLOGIA HUMANA 72h	FUND. E DID. EDUCAÇÃO FÍSICA I 72h	FUND. E DID. EDUCAÇÃO FÍSICA II 36h			LIBRAS 72h
JOGOS E BRINCADEIRAS 36h	MET. DO ENS. DO ATLETISMO 72ht+25hpp	MET. DO ENS. DAS MAN. GIMNICAS 72ht+25hpp	PP: M.E. DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I 61h	PP: M.E. DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II 61h	PP: M.E. DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR III 61h	ELETIVA I 36h	ELETIVA II 36h
MET. ENS. DAS AT. AQUÁT. 72ht+25hpp	CINESIOLOGIA 72h			OPTATIVA I 36h	OPTATIVA II 36h		
				ESTÁGIO SUP. EM EF I 100h	ESTÁGIO SUP. EM EF II 100h	ESTÁGIO SUP. EM EF III 100h	ESTÁGIO SUP. EM EF IV 100h

- Carga horária mínima de optativas a ser cursada: 72 horas.
- Carga horária mínima de eletivas a ser cursada: 72 horas.
- O pré-requisito para o estágio supervisionado em Educação Física é ter cursado cinquenta por cento do curso.