

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

**DOCÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E PORTUGUÊS**

MACEIÓ
2016

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

**DOCÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E PORTUGUÊS**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof^a. Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Universidade Federal de Alagoas/Brasil)

Coorientador: Prof^o. Doutor José Pedro Ferreira (Universidade de Coimbra/Portugal)

MACEIÓ
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S237d Santos, Soraya Dayanna Guimarães.
Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português / Soraya Dayanna Guimarães Santos. – 2016.
288 f.: il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Coorientador: José Pedro Ferreiro.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Inclui Bibliografia.

Apêndice: 254-285

Anexos: f. 286-288.

1. Docência. 2. Ensino superior – Educação Física. 3. Educação inclusiva.
4. Educação especial. 5. Estudantes deficientes. I. Título.

CDU: 378:796

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DOCÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA EM
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E
PORTUGUÊS

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 02 de dezembro de 2016.

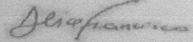
Banca Examinadora:



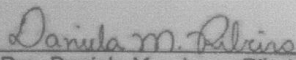
Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



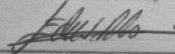
Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior (UNESP)
(Examinador Externo)



Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dra. Daniela Mendonça Ribeiro (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dr. Eduardo José Manzini (UNESP)
(Examinador Externo)

Dedico esta tese à minha mãe, Benedita Guimarães. Minha mãe é o melhor livro que eu já li na minha vida, é a melhor faculdade que eu estudei, é o melhor assunto de dissertação do qual eu poderia escrever, é a melhor tese de doutorado. Minha mãe é a morfologia da vida, é o formato de tudo que é vivo.

AGRADECIMENTOS

Digo, o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia... (GUIMARÃES ROSA)

Durante a "travessia" desta tese, muitas foram as pessoas que colaboraram de diferentes formas para a sua concretização e que merecem os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço de forma especial,

Ao meu amado DEUS, luz do mundo, a quem sou imensamente grata por tudo que conquistei em minha vida.

À minha querida e ÚNICA orientadora (PIBIC, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado), Profa. Doutora Neiza Fumes. Este trabalho não teria sido possível sem o seu apoio acadêmico e afetivo. Sempre presente, como interlocutora e crítica atenta, mas acima de tudo como amiga, não há palavras que possam traduzir, com exatidão, meu reconhecimento e agradecimento.

Ao Prof. Doutor José Pedro Ferreira, pela competência e compromisso com os quais conduziu a minha coorientação durante a realização do Doutorado Sanduíche na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/Universidade de Coimbra.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Doutora Daniela Mendonça Ribeiro, Profa. Doutora Deise Juliana Francisco, Prof. Doutor Eduardo José Manzini e Prof. Doutor Manoel Osmar Seabra Junior, pela avaliação e contribuições ao meu trabalho.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), principalmente ao Curso de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos 138 professores universitários, aos consultores colaborativos, aos estudantes e à toda equipe dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal que cooperaram com a realização desta tese.

Aos companheiros(as) e amigos(as), Alessandra, Bruno, Cal, David, Francy, Elisângela, Ivanise, Márcia, Marily, Nágib, Tarciana, Viviane, pelas vibrantes discussões acadêmicas. Durante a longa jornada percorrida na realização desta tese, tive a sorte e o prazer de contar com a contribuição inestimável de um grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (Needi). Obrigada por sempre me nutrir de otimismo, palavras de carinho e admiração. Sou grata por tudo que cada um de vocês fez por mim!

Às meninas do PIBIC (Eliane, Quitéria e Valéria) e aos colegas do curso de Educação Física da UFAL (Francine, Stephanie, Silvio e Tom) por colaborarem diretamente na coleta e análise dos dados da tese. O apoio de vocês foi indubitavelmente essencial. Muito grata!

Aos colegas que fiz em Coimbra, durante o meu Doutorado Sanduíche, pelo apoio, amizade e oportunidade de discussão e sugestões valiosas.

Aos amigos de todos os lugares, que não desistiram da minha amizade, mesmo passando longos anos "presa na liberdade" do meu mundo. Mas, um particular agradecimento a minha amiga Mel, pela solidariedade, companheirismo e momentos de desconcentração.

À toda minha família, especialmente ao meu PAI Barros (*in memoriam*). Pai, você será para sempre meu mestre, meu espelho e meu guia, seguirei teus ensinamentos e procurarei honrar a sua maior virtude: a HONESTIDADE. Aos meus irmãos Ruzinho e Raw por torcerem sempre por mim.

Aos meus sobrinhos(as), Juvenal, Lara, Lavynnia, Lylian por conseguirem arrebatar de mim o mais puro e verdadeiro sentimento: o AMOR. E um agradecimento especial ao meu sobrinho/filho Rawzinho que cresceu escutando que sua tia iria estudar e que por muitas vezes, mesmo sem entender, colaborou com silêncio, com paciência e com muito carinho.

À minha parceira, amiga, confidente, companheira e mãe, Benedita, por caminhar sempre ao meu lado, por todo carinho, amor, cuidado, proteção, compreensão, doação, perdão, dedicação, alegria, amizade, palavras de conforto... Eternamente Grata!

À Capes, juntamente com o Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (Pdse) por possibilitar maior tranquilidade financeira.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta tese e na minha história pessoal e acadêmica.

[...] "A cabeça bem-feita (alusão à frase de Montaigne): `Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia´ é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril" (MORIN, 2003, p.24).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. De forma a atingir o objetivo, foram realizados sete estudos em que se procurou: 1) Desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o período de 2004 à 2014; 2) Identificar as atitudes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e Portugal face ao processo de inclusão; 3) Examinar as competências percebidas dos professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil face ao processo de inclusão; 4) Avaliar as diferenças hipotéticas entre as atitudes dos professores dos cursos de Educação Física da Educação Superior portuguesa para com o ensino de estudantes com deficiência e gênero, anos de experiência na Educação Física, a formação em AFA/EE, como ainda examinar a relação entre essas variáveis e os diferentes níveis de competência percebida dos professores para o ensino de estudantes com deficiência; 5) Analisar a formação pedagógica dos professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal na perspectiva de uma educação inclusiva; 6) Analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva, e; 7) Apreender as significações constituídas por uma professora universitária do Curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo. Para o desenvolvimento dos estudos optamos por uma metodologia mista. Participaram desta pesquisa 138 professores universitários do curso de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal. Como procedimentos e instrumentos foram utilizados: questionário, entrevistas, observação participante e autoconfrontação. Para os estudos quantitativos, os dados foram analisados a partir: da Estatística Descritiva, do Teste T de Student, da One Way ANOVA e da Regressão Logística Multinível. Para os estudos qualitativos, fez-se uso: da Análise de Conteúdo Temática e dos Núcleos de Significação. Os resultados apontaram que a docência dos professores do Brasil e de Portugal demonstraram diferenças e similitudes, sendo influenciadas pelas atitudes, pela competência percebida, pela formação docente, pela prática pedagógica e pelo trabalho de colaboração. Os professores brasileiros apresentaram atitudes mais positiva em relação à inclusão quando comparados com os portugueses. Os dados revelaram que os professores do Brasil que se percebiam como tendo boa competência apresentavam atitudes mais favoráveis no ensino de estudante com deficiência. Os professores portugueses sentiam-se muito desconfortáveis sobre sua competência percebida para ensinar estudantes com deficiência. Com referência a formação docente, os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial "fragilizada" com relação às discussões sobre inclusão, em contrapartida, os portugueses afirmaram ter tido uma "boa" formação inicial. No âmbito da formação continuada ambos os países não possuíam uma legislação específica que tratasse dessa preparação de professores para inclusão. Os resultados mostraram que professores brasileiros e portugueses declararam utilizar estratégias e mecanismos de avaliação pedagógica para garantir a participação dos estudantes com deficiência. Por fim, foi percebido a ampliação na significação da prática docente da professora em relação ao ato de ensinar o estudante surdo. Emerge, portanto, uma maior tomada de consciência da docência universitária, fruto de uma compreensão das exigências presentes em cada contexto estudado, ressaltando-se os aspectos singulares e universais relacionados à inclusão nos cursos superiores de Educação Física.

Palavras-chave: Docência. Educação Física. Educação Superior. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

This study aimed to analyze some constitutive elements of the teaching in Physical Education (PE) undergraduate courses of the Brazilian and Portuguese context, considering the process of inclusion of students with disability. In order to achieve the objective, seven studies were conducted in which it sought: 1) Develop a systematic review on the attitudes of teachers towards the inclusion of students with disability in PE classes during the period 2004 to 2014; 2) Identify the attitudes of PE professor in Brazil and in Portugal toward to the inclusion process; 3) Examine the perceived competence of Brazilian PE professors of undergraduate for teaching students with disabilities; 4) Assess hypothetical differences between teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) toward teaching students with disability in Portuguese PE undergraduate courses and gender, years of experience in PE, training in Adapted Physical Activity/Special Education (APA/SE), as well to examine the relationship between these variables and the different levels of teacher's perceived competence for teaching students with disability; 5) Analyze the pedagogical training of Brazilian and Portuguese PE professors in the context of inclusive education; 6) Analyze the voices of Brazilian and Portuguese PE professors to the challenges and possibilities for an inclusive classroom; and 7) Apprehend the significations constituted by a university professor in undergraduate courses in Physical Education about the process of inclusion of a deaf student. We opted for an investigation with mixed methodological approach. It took part in this study 138 university professors of the undergraduate course in Physical Education from Brazil and Portugal. It was user as procedures and tools: questionnaire, interviews, participant observation and self-confrontation. For quantitative studies, it was applied for analysis the descriptive statistics, T Student Test, the One Way ANOVA and Logistic Regression Multilevel. For qualitative studies, the data was analyzed by: Thematic Content Analysis and Nuclei of Significations. The results showed that the teaching of Brazilian and Portuguese showed differences and similitudes, being influenced: the attitudes, the perceived competence, the teacher training, the teaching practice and the collaborative work. Brazilian professors had more positive attitudes toward inclusion compared to Portuguese ones. The data revealed that Brazilian professors perceived themselves as having good competence and they had more favorable attitudes to teach the students with disability. Portuguese professors felt themselves quite uncomfortable about their perceived competence to teach students with disability. In relation to teacher training, Brazilian professors argued to have the initial training "fragile" with regard to the inclusion. On the other hand, Portuguese one said they had a initial training satisfactory. In relation to the continuing education, professors from both countries did not have specific legislation to guarantee the preparation for inclusion. The results showed that Brazilian and Portuguese professors reported to use strategies and pedagogical evaluation mechanisms to ensure the participation of students with disability in their classes. Finally, we see the widening of the signification of the act of teaching the deaf student. Moreover, we perceived the emergence of deeper awareness of the university teaching, as result of an understanding of these requirements in each context studied, highlighting the unique and universal aspects related to the inclusion in Physical Education undergraduate courses.

Keywords: Teaching. Physical Education. Higher Education. Inclusion. Special Education.

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 4

Quadro 1. Síntese dos estudos empíricos

CAPÍTULO 9

Quadro 1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Quadro 2. Pontos de divergências entre os professores de Educação Física brasileiros e portugueses

CAPÍTULO 10

Quadro 1. Caracterização dos participantes da pesquisa

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 6

Table 1. Descriptive statistics with mean and standard deviation of variables for all sample and by country.

Table 2. Multilevel regression analyses of attitudes scores by disability category accounting for individuals nested within country and between country variations.

CAPÍTULO 7

Table 1. Descriptive statistics for the total sample (n = 75).

Table 2. Multilevel binary logistic regression to test separately for each independent variable relation with teachers' perceived competence with disabled students.

CAPÍTULO 8

Table 1. Descriptive statistics for the total sample (n = 39).

Table 2. Differences for PE teacher's attitudes analyzed by gender, years of PE teaching experience, training in APA/SE and experience with students with disability (n=39)

Table 3. Multilevel binary logistic regression to test separately for each independent variable relation with teachers' perceived competence with students with disability

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS Autoconfrontação Simples

AECNE-UA Acessibilidade Eletrónica para Cidadãos com Necessidades Especiais-Unidade de Acesso

AEE Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APA Adapted Physical Activity

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE Conselho Federal de Educação

CI Confidence Intervals

CNE Conselho Nacional de Educação

CNPq Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cofins Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social

CREF Conselho Regional de Educação Física

DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES Direção-Geral do Ensino Superior

ECTS European Credit Transfer System

EEES Espaço Europeu de Ensino Superior

EFA Educação Física Adaptada

EREBAS Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

ERIC Education Resources Information Center

FCDEF Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Fies Fundo de Financiamento Estudantil

FMH Faculdade de Motricidade Humana

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Forgrad Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

GAED Gabinetes de Apoio ao Estudante com Deficiência

GAENEE-UP Gabinete de Apoio a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais-Universidade do Porto

GEEAMA Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada

GM Gabinete do Ministro

GSEAR Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação

GTAEDES Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior

HEAG Higher Education Accessible Guide

HEI Higher Education Institutions

IES Instituições de Educação Superior

IFEs Instituições Federais de Educação

INAFOP Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores

Incluir Programa Incluir de Acesso à Universidade

INEF Instituto Nacional de Educação Física

INR Instituto Nacional para a Reabilitação

IRPJ Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas

ISEF-UP Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto

ISEF-UTL Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa

JNE Júri Nacional de Exames

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras Língua Brasileira de Sinais

LILACS Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciência da Saúde

ME Ministério da Educação (Portugal)

MEC Ministério da Educação (Brasil)

NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NEEDI Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade

OR Odds Ratio

PAE Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

Pdse Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior

PE Physical Education

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIS Programa de Integração Social

PNG Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG Programa de Pós-Graduações

Procad Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

Prouni Programa Incluir de Acesso a Universidade

Pnaes Programa Nacional de Assistência Estudantil

QEQ Quadro Europeu de Qualificações

Reuni Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJIES Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SciELO Scientific Electronic Library Online

SE Special Education

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seesp Secretaria de Educação Especial

Sesu Secretaria de Educação Superior

Setec Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNRIPD Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência

SPSS Statistical Package for the Social Sciences

TAR Teoria da Ação Refletida

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCP Teoria do Comportamento Planejado

TECNEP Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

UALG Universidade do Algarve

UFAL Universidade Federal de Alagoas

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL.....	25
2.1 A formação pedagógica do professor da Educação Superior: o caso do Brasil.....	25
2.1.1 Formação do professor da Educação Superior na perspectiva da inclusão.....	33
2.1.2 Dispositivos legais e programas para inclusão na Educação Superior.....	39
2.1.2.1 Dispositivos legais para inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior.....	39
2.1.2.2 Programas de apoio para o estudante na Educação Superior.....	41
2.1.2.2.1 Programas de apoio para o acesso e permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.....	44
2.2 Formação pedagógica do professor da Educação Superior: o caso de Portugal.....	46
2.2.1 Formação do professor da Educação Superior na perspectiva da inclusão.....	52
2.2.2 Dispositivos legais e programas para inclusão na Educação Superior.....	55
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL.....	60
3.1 Considerações sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Superior: o caso do Brasil.....	60
3.1.1 Considerações sobre a prática docente na Educação Superior e inclusão do estudante com deficiência.....	65
3.2 Considerações sobre Prática pedagógica dos professores da Educação Superior: o caso de Portugal.....	70
3.2.1 Considerações sobre a prática docente na Educação Superior e inclusão do estudante com deficiência.....	73
PARTE II- PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	78

4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	78
4.1 Caracterização do estudo.....	78
4.2 Os participantes e o local do estudo.....	83
4.3 Instrumentos para coleta de dados.....	84
4.4 Procedimentos de coleta de dados.....	84
4.5 Procedimentos de análise dos dados.....	86
4.5.1 Estudos quantitativos.....	86
4.5.2 Estudos qualitativos.....	87
PARTE III - ESTUDOS EMPÍRICOS.....	88
5 ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	88
6 ATTITUDES OF PROFESSORS OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES TOWARD THE INCLUSION: BRAZIL AND PORTUGAL.....	110
7 PERCEIVED COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF HIGHER EDUCATION TOWARD STUDENTS WITH DISABILITY.....	126
8 HIGHER EDUCATION PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ATTITUDES AND PERCEIVED COMPETENCE TOWARD TEACHING STUDENTS WITH DISABILITY.....	135
9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OLHAR BRASILEIRO E PORTUGUÊS.....	148
10 VOZES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	174

11 PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA.....	205
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICES.....	254
ANEXO.....	286

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de pesquisa os aspectos constitutivos da docência universitária, especificamente, nos cursos de graduação em Educação Física, tendo, como foco de análise, as atitudes, as competências percebidas, a formação docente, a prática pedagógica e a significação docente no contexto de dois países: Brasil e Portugal.

O interesse em adentrar no universo dos docentes está intimamente relacionado com a trajetória acadêmica e profissional que trilhei.

Durante a graduação em Educação Física na Universidade Federal de Alagoas/Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2004-2008), participei do Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada - GEEAMA. Esse grupo dedicava-se ao estudo de possíveis estratégias para o atendimento à diversidade em situação de ensino, mais especificamente na área da Educação Física. Preocupava-se, ainda, em analisar a formação profissional para a escola inclusiva e, por fim, as questões relacionadas à manutenção e/ou ao incremento da qualidade de vida e saúde das pessoas com deficiência¹, em que a Atividade Física Adaptada era o foco.

No ano de 2006, fui convidada para participar como colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/UFAL (2006/2007), cujo estudo era intitulado: “A prática pedagógica de professores de Educação Física em turmas consideradas inclusivas”, que teve como o objetivo analisar os saberes dos professores de Educação Física de turmas com estudantes com deficiência incluídos nas escolas públicas estaduais da cidade de Maceió, em relação às estratégias para atender à diversidade do alunado, bem como analisar a prática pedagógica nessas turmas.

Em 2007, fui convidada para ser bolsista do PIBIC (2007-2008), realizando a pesquisa intitulada: “Inclusão na Universidade Federal de Alagoas: o que pensam os universitários com deficiência?”. O objetivo era analisar, a partir do olhar do universitário com deficiência, nomeadamente aquele com algum tipo de deficiência (física, sensorial ou múltipla), a sua inclusão na UFAL.

Em 2009, ingressei no Mestrado em Educação/UFAL (2009-2011), realizei a dissertação intitulada: “Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior”, que teve como objetivo: entender a atividade docente de um

¹ Adotamos o termo “pessoa com deficiência” em respeito ao direito de escolha delas, que em um grande evento das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife (2000), conclamaram em público a adotar esse termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome (SASSAKI, 2003).

professor da Educação Superior que tinha em suas turmas um aluno com deficiência física. O Mestrado foi realizado no âmbito de um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Procad².

Essa trajetória, por si só, trouxe inquietações e revelou conhecimentos, que, somados à escassez de estudos sobre o professor da Educação Superior e à inclusão de estudantes com deficiência, motivaram as seguintes indagações:

- i. Quais as atitudes, os sentimentos e as opiniões dos docentes da Educação Superior, quanto à inclusão de estudantes com deficiência em cursos de formação superior, na área da Educação Física?
- ii. Como é a formação pedagógica dos professores universitários de Educação Física na perspectiva de uma educação inclusiva?
- iii. O professor dos cursos de graduação em Educação Física inclui o estudante com deficiência em todas as atividades de sala de aula?

A partir destas interrogações, enfatizo que esta tese de doutorado expõe uma motivação pessoal e possui relação com minhas experiências acadêmicas, de inserção no campo de pesquisa. Reconhecemos, também, que o olhar para a docência dos profissionais da Educação Superior em uma perspectiva inclusiva, obteve pouco aprofundamento nas últimas décadas. E é neste sentido que este estudo se justifica, visto que há uma necessidade de estabelecer pesquisas na área da docência universitária, que considerem sobremaneira a diversidade humana e contemplem a inclusão na Educação Superior, principalmente nos cursos superiores de Educação Física. Desta forma, a **questão central** deste estudo é analisar aspectos constitutivos da docência universitária e seus desdobramentos face a inclusão dos estudantes com deficiência do contexto brasileiro e português nos cursos de graduação em Educação Física.

Aliado a isso, considere que seria oportuno e importante para o desenvolvimento desta pesquisa, dar um enfoque abrangendo outras realidades e formações, já que tal abertura de olhar e pesquisa me levaria a estabelecer um paralelo entre as diferentes universidades e seus docentes. Analisamos, então, o cenário de dois países: Brasil e Portugal, sendo possível

²Participaram do Procad, pesquisadores dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ. Pretendeu-se, por meio dessa proposta, desenvolver atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, as quais foram orientadas por um único eixo temático: a Atividade Docente.

observar aproximações e distanciamentos em cada caso estudado, considerando que, no período de setembro de 2013 à julho de 2014 realizei um intercâmbio³ na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física-FCDEF/Universidade de Coimbra (Portugal) sob orientação do Professor Doutor José Pedro Ferreira, viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (Pdse) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Baseados no cenário do Brasil e de Portugal, destacamos que o processo de inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior tem sido motivo de preocupação dos professores universitários (SANTOS, 2013). Um dos maiores desafios lançados à Educação em geral, e aqui em particular à Educação Superior, tem sido o ensino de estudantes com deficiência, considerando que a maioria dos docentes não teve formação pedagógica, conhecimentos científicos-pedagógicos específicos ou experiência de ensino anteriores na área da Educação Inclusiva.

Diante disso, torna-se indispensável, buscar uma maneira para qualificar o profissional da Educação Superior, que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se não apenas com a falta de conhecimentos em ensinar esses estudantes com deficiência, mas também com dificuldades em lidar com a grande diversidade (cultural, social, econômica, entre outras) desses estudantes (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Deste modo, Miranda (2009) afirma que compreender o papel do professor em sua totalidade implica considerar a formação profissional para além do desenvolvimento das práticas de ensino, ainda que estas sejam constituintes do que se compreende enquanto papel social, político e histórico do professor. Este profissional deve ser entendido como um agente singular em um projeto coletivo, de humanização da sociedade e da cultura.

Tudo isso delinea um cenário de transformação na Educação Superior. Esse cenário desafiador e instigante, acometeu, também, os professores dos cursos superior de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal.

Segundo Santos e Simões (2008), os cursos de graduação em Educação Física no Brasil, nos últimos 20 anos, sofreram grandes transformações como a regulamentação da profissão de bacharel, o surgimento de novas áreas de atuação, a criação do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e finalmente mudanças nas próprias diretrizes

³Durante o Intercâmbio cursei 3 disciplinas no Programa de Doutorado da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física-FCDEF/Universidade de Coimbra, participei de alguns projetos na Área da Educação Física Adaptada, fiz cursos de extensão relacionados as temáticas da inclusão e da Educação Física, apresentei e publiquei artigos científicos.

curriculares nacionais para a formação de professores, que ainda apresentam algumas indefinições.

Em Portugal, as Instituições de Educação Superior (IES) enfrentaram um conjunto de reformas educacionais nacionais que colocaram novos desafios aos sistemas de educação e formação, e conseqüentemente os cursos de Educação Física também se transformaram. A União Europeia, foi a responsável por alavancar essas reformas, a partir do Processo de Bolonha⁴.

Segundo Rodrigues e Rodrigues (2015), as principais mudanças que ocorreram no currículo dos curso de Educação Física das IES portuguesas foram a internacionalização da formação de professores de Educação Física, a valorização da mobilidade estudantil e docente, o estabelecimento de três ciclos de formação envolvendo uma lógica de continuidade entre graduação e pós-graduação, o que levou as faculdades de Educação Física a acompanhar as mudanças na formação superior em desenvolvimento na Europa, a diminuição da carga horária de disciplinas teóricas e de formação humana geral e o aumento de disciplinas práticas ligadas ao treinamento físico e desportivo.

Apesar de todas essas mudanças nos cursos de Educação Física das IES do Brasil e de Portugal, pouco se tem documentado sobre a inclusão de estudantes com deficiência nesses cursos, indicando uma carência de reflexões e estudos, dificultando, assim, a formulação de políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma Educação Superior inclusiva.

Por estas lacunas, contou-se apenas com dados estatísticos que apontaram para baixo número de matrícula de estudantes com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física das IES brasileiras e portuguesas.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2012) do Brasil, o número de estudantes autodeclarados com deficiência nos cursos (graduação/sequencial: presencial e a distância) de Educação Física das IES públicas era de 129 e na IES privadas era de 303. Já em Portugal, a Direção-Geral do Ensino Superior-DGES (2012), divulgou que os Cursos de Ciências do Desporto e Educação Física, no ano de 2009 apresentava apenas 1 estudante com deficiência e no ano de 2011 tinham 2 estudantes com deficiência matriculados.

Para Duarte et al (2013), diversos são os fatores que colaboram para a manutenção desse quadro de baixo índice de estudantes nos cursos superiores de Educação Física no

⁴ O Processo de Bolonha é o resultado de um compromisso, a Declaração de Bolonha assinada em 1999 pelos ministros de educação de 29 países com a finalidade de construir um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), até o ano de 2010, constituindo um marco preponderante na reforma das instituições da Europa.

Brasil, destacando-se dentre eles, a formação dos professores de Educação Física que foi evidentemente técnica, competitiva e pouco pedagógica e que não possuía em seu currículo, conteúdos relativos à inclusão, particularmente aqueles professores formados até ao final da década de 80.

Em Portugal, pudemos perceber que a participação do estudante com deficiência nos cursos superiores de Ciências do Deporto e Educação Física continua inexpressiva. Essa realidade pode ser explicada, em parte, pelo fato do estudante ter que realizar em algumas Universidades, ainda, as provas de ingresso previstas para o curso e provar a sua aptidão física, desportivas e funcional (DGES, 2012). A aptidão funcional e física tem como objetivo a comprovação das capacidades de robustez e de domínio técnico básico essenciais à orientação do ensino e treino das diversas especialidades desportivas (PIRES, 2007). Os pré-requisitos são do tipo eliminatório, sendo o resultado expresso em “apto” e “não apto”. Para a candidatura ao curso é obrigatório obter a classificação “apto”.

No entanto, é relevante destacar que quando falamos de inclusão não estamos nos referindo apenas ao acesso à educação (SANTOS; FUMES; FERREIRA, no prelo). Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Quando pensamos na proposta inclusiva vem logo à mente que o professor é um dos principais atores deste processo, pois é ele quem organiza a prática pedagógica, possibilitando a aprendizagem dos estudantes. Podemos considerar que o sucesso da inclusão vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor. Para que o professor responda as necessidades de aprendizagem diferenciadas dos seus estudantes e possa propor estratégias de ensino que levem em consideração as especificidades dos mesmos, este profissional precisa ter uma formação que o proporcione conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos (DANTAS, SANTOS, 2012). Compreendemos, então, que os docentes devem possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade.

Considerando esse contexto, entre várias situações, o **problema** que se estruturou, nesta pesquisa, foi o seguinte: como se constitui a docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência?

Para responder esse problema e os demais questionamentos lançados até agora, elencamos os seguintes objetivos da tese:

Objetivo geral:

- Analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Objetivos específicos:

- Desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o período de 2004 à 2014, de modo a sistematizar o conhecimento no âmbito desta temática e identificar quais os estudos mais relevantes do ponto de vista da qualidade metodológica
- Identificar as atitudes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e Portugal face ao processo de inclusão;
- Examinar as competências percebidas dos professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil face ao processo de inclusão;
- Avaliar as diferenças hipotéticas entre as atitudes dos professores dos cursos de Educação Física da Educação Superior portuguesa para com o ensino de estudantes com deficiência e gênero, anos de experiência na Educação Física, a formação em AFA/EE, como ainda examinar a relação entre essas variáveis e os diferentes níveis de competência percebida dos professores para o ensino de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física da Educação Superior portuguesa;
- Analisar a formação pedagógica dos professores universitários de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas na perspectiva de uma educação inclusiva.
- Analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.
- Apreender as significações constituídas por uma professora universitária do Curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo.

Esta tese de doutorado foi baseada no **modelo escandinavo**, e é composta por um conjunto de publicações impressas e/ou submetidas às revistas da área, que dão corpo à pergunta da pesquisa apoiando a tese.

Esta tese será apresentada em doze capítulos. Assim, após a Introdução (capítulo 1), projetamos a pesquisa em três partes e cada parte foi subdividida por capítulos, com exceção

das Considerações Finais (capítulo 12). Para tanto, o caminhar que segue se constituirá do seguinte modo:

A **Parte I** - *Revisão de Literatura*, fragmentada em 2 capítulos. Esses capítulos nos orientou na fundamentação da pesquisa.

- Capítulo 2: *Formação pedagógica dos professores da Educação Superior: Brasil e Portugal*, desvelou basicamente as possibilidades de formação do docente da Educação Superior, dando ênfase no processo de inclusão do estudante com deficiência.

- Capítulo 3: *Prática pedagógica dos professores da Educação Superior: Brasil e Portugal*, discutiu exercício do docente universitário em relação aos avanços e retrocessos diante do processo de inclusão na Educação Superior do Brasil e de Portugal.

A **Parte II**: *Processo de investigação*, com apenas 1 capítulo. É apresentada as técnicas metodológica adotadas na tese.

-Capítulo 4: *Percurso Metodológico*, foi dividido em 5 subcapítulos, respectivamente: a utilização do método de pesquisa misto; os participantes da pesquisa no Brasil e em Portugal; os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados; os procedimentos de como os dados foram coletados; e finalmente, os procedimentos de análises dos dados.

A **Parte III**: *Estudos Empíricos*, separado em 7 capítulos. Relatou os resultados e as discussões dos dados coletados em ambos os territórios. O rico material recolhido na pesquisa de campo precisava de uma análise cuidadosa, que permitisse evidenciar a riqueza dos dados.

- Capítulo 5: *Atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão: Uma revisão sistemática*. Aceito: *Annals of Research in Sport and Physical Activity*. Identificou estudos sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

-Capítulo 6: *Attitudes of professors of Physical Education undergraduate courses toward the inclusion: Brazil and Portugal*. Discutiu as atitudes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e Portugal face ao processo de inclusão, a partir do questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III-PEATID-III (FOLSON-MEEK; RIZZO, 2002).

-Capítulo 7: *Perceived competence of Physical Education teachers of higher education toward students with disability*. O artigo analisou as competências percebidas dos professores universitários de Educação Física do Brasil face ao processo de inclusão, a partir do questionário PEATID-III.

-Capítulo 8: *Higher Education Physical Education Teachers Attitudes and Perceived Competence toward Teaching Students with Disability*. Submetido para: *European Journal of*

Teacher Education. O artigo avaliou as atitudes e as competências percebidas dos professores universitários dos curso de Educação Física de Portugal face ao ensino de estudantes com deficiência e algumas variáveis, a partir do questionário PEATID-III.

-Capítulo 9: *Formação de professores universitários de Educação Física na perspectiva da inclusão: olhar brasileiro e português*. O artigo debateu a formação inicial e continuada dos professores universitários de Educação Física do Brasil e Portugal face ao processo de inclusão, a partir de uma entrevista semiestruturada.

-Capítulo 10: *Vozes de professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva*. O artigo analisou as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.

-Capítulo 11: *Prática docente e inclusão no curso de graduação em Educação Física: as significações de uma professora universitária*. O artigo apreendeu as significações constituídas por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo.

Por fim apresentamos:

-Capítulo 12: *Considerações Finais*, retomamos os aspectos mais reveladores do problema investigado e das constatações dos resultados dos estudos empíricos.

-*Lista de referências*: dos capítulos, 1, 2, 3 e 5 e 12 da tese.

PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA

2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL

2.1 A formação pedagógica do professor da Educação Superior: o caso do Brasil

As discussões em torno da formação do professor universitário tem sido ultimamente objeto de estudos (CASTELLI; PEDRINI, 2012; CUNHA, 2013; PEREIRA; ANJOS, 2014) e sabe-se que diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, a partir de seus saberes dos campos profissionais e científicos (MORENO; SONZOGNO, 2011). A ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da Educação Superior (CUNHA, 2010a).

Cunha (2010c) lembra que a autoridade dos professores era respaldada por uma hierarquia inquestionável existentes nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo às expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Ela não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. A própria comunidade interna – organizada através de seus órgãos colegiados – definia suas práticas e rituais, sem significativa interferência externa.

Felizmente, já se pode vislumbrar alguma mudança nesse quadro. É grande o número de professores universitários que reconhecessem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente (GIL, 2008). Recentemente esses professores começaram a ter consciência de seu papel e que esse exige formação própria e não somente diploma de licenciatura e/ou bacharelado, mestrado e/ou doutorado ou mesmo apenas experiência no campo profissional.

Na atualidade, conforme explora Pereira e Medeiros (2011), não há espaço para a estagnação do conhecimento, surgindo necessidade de superação da ideia de docência como vocação e dom inato para uma perspectiva de formação teórico-prática da docência enquanto profissão.

A formação pedagógica dos docentes universitários impõe-se não como conjunto de iniciativas pontuais e avulsas a que alguns docentes (geralmente uma minoria) aderem a título individual, mas como um sistema, consagrado institucionalmente, de que todos os docentes participem, como pensamos ser de seu direito e de seu dever, enquanto profissionais do ensino. A pedagogia universitária não pode continuar a ocupar um "lugar marginal nas

preocupações dos docentes em relação a outras preocupações que têm sido até hoje mais forte e determinantes na construção dos percursos de carreira individuais" (ESTEVEES, 2010, p.60).

A formação dos professores universitários, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Corroboramos com as ideias de Pimentel (2012) que defende que a formação continuada dos profissionais da Educação Superior seja uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional.

Dessa forma, realizamos as seguintes indagações: A preparação dos docentes da Educação Superior oferece condições para, de fato, atuarem como formadores de professores? O conhecimento construído em programas de Mestrado e Doutorado aproximam o profissional da Educação Superior da realidade de formação de professores?

Tais inquietações emergem quando se fala de um programa de formação continuada para docentes universitários. Ao longo de todo esse percurso, não se sabe a quem compete a tarefa de formação desse docente e/ou talvez porque não seja fácil essa resposta no contexto acadêmico contemporâneo.

A tarefa de formação ora foi atribuída ao percurso trilhado pelo professor, ora ao trabalho profissional e docente, ou, ainda, a todos os Programa de Pós-Graduações (PPG). Assim, a responsabilidade da formação parece estar diluída em todo o espaço universitário, inclusive, das IES que acolhem esse profissional para o trabalho. Não há, entretanto, endereço próprio, ou, um lugar, pré-determinado (CUNHA, 2010d).

A discussão acerca da docência universitária remete-nos a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na Educação Infantil, Fundamental e Média no Brasil, há exigência legal de formação específica (BROILO et al., 2010). Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos da nível superior (dentre estes, os de formação de professores) não há exigência legal, nem mesmo exigência de formação para o professor universitário que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (SOARES; CUNHA, 2010). Segundo Pereira e Anjos (2014), nos outros níveis educacionais o professor é bem identificado, na Educação Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua.

Desse modo, começamos a questionar a ausência de lugares legitimados para essa formação e a desresponsabilização que as políticas públicas e institucionais vêm tendo nesse processo. O que, em geral, torna a construção dos saberes docentes uma responsabilidade individual do professor.

Broilo et al. (2010) argumentam que a inexistência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminhos para entendermos a docência como atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação.

Nesta perspectiva, Isaia e Bolzan (2011) salientam que um grande desafio para o professor da Educação Superior está relacionado à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática. Esta deficiência, pode trazer implicações negativas para o processo de ensino e aprendizagem e para o desempenho da profissão docente, como ainda traz dificuldades para o cumprimento do papel do professor. Acredita-se que obteremos um avanço nas questões formativas, na medida em que buscarmos compreender as relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático e estratégias pedagógicas).

Como pudemos ver a legislação de Educação Superior do Brasil apresenta limites quanto à formação pedagógica do professor, constituindo-se em um campo de silêncio. Um dos poucos documentos orientadores é o Parecer nº 12/1993 do CFE (Conselho Federal de Educação) que exige a oferta de uma disciplina sobre "Metodologia de Ensino Superior", nos cursos de especialização *lato sensu*, resumida a uma duração de 60 horas em média. Essa disciplina tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre: a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De acordo com Fernandes, Bastos e Selbach (2010), essa disciplina, nem sempre é desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência e mesmo assim tem ocupado um interessante papel na inserção da Educação Superior nos estudos pedagógicos. Os autoras consideram que aquela, muitas vezes, produz um movimento de reflexão e inclusão dos sujeitos em processos mediadores mais reflexivos e articulados com os modos de produção de sua própria área específica. Esse conhecimento, também, é muitas vezes compreendido como um receituário de normas e prescrições para resolver problemas de sala de aula.

Dessa forma, seguindo Pimenta e Anastasiou (2002), Borges, Cruz Junior e Della Fonte (2012) interrogamos: seria possível formar pedagogicamente, em uma ou poucas disciplinas, o docente universitário com um rol de conhecimentos que instrumentalizam a prática do ensino, já que esse é entendido como prática social, um fenômeno complexo,

realizado por seres humanos com seres humanos, modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e estudantes) situados historicamente, e que por sua vez, são modificados nesse processo? No nosso ponto de vista a resposta a essa indagação é potencialmente negativa.

Zanchet et al. (2012) apontam que a formação para docência universitária foi fortemente influenciada pelo paradigma da racionalidade técnica, incorporando a ideia de que uma disciplina pedagógica ou a transposição de teorias para os professores seria a formação necessária e o suficiente para deixá-los aptos a "dar uma boa aula", o que equivaleria à formação para a docência universitária.

A formação do docente da Educação Superior no Brasil faz parte dos objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* enunciados no Parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior, do CFE (BRASIL, 1965). Essa legislação, vigente até os dias atuais, estabelece três motivos fundamentais para esse sistema: 1) formar professorado competente, que possa atender à expansão quantitativa da nossa Educação Superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. Contudo, de acordo com Soares e Cunha (2010), a preparação do professor para atender à expansão da Educação Superior, estabelecida por esse Parecer, não foi objeto de discussão, não ficando claro como seria desenvolvida, de forma a ampliar as habilidades que se referem ao domínio dos conteúdos de uma determinada área de conhecimento.

Essa era uma preocupação da Capes na fase inicial de implantação do sistema de pós-graduação, a partir de 1965 e até a década de setenta. Inicialmente, essa intenção tomava os mestrados com forte incidência, mas, com a Constituição (1988) e o fortalecimento dos doutorados, a ênfase foi dada especialmente à formação do pesquisador em detrimento do "preparo" para a docência (SOARES; CUNHA, 2010)

Entretanto, a formação nestes programas de pós-graduação é considerada como requisito prioritário para os professores atuarem nas IES. Esta é uma das recomendações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), embora que esta lei em nenhum de seus artigos menciona de forma clara a formação didática do professor universitário.

Em seu artigo 66 define que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Embora a expressão "far-se-á" possua uma conotação imperativa, essa

preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na carreira docente, sendo muitas vezes incluídos nos editais dos concursos, critérios como publicações, experiência docente, dentre outros.

No artigo 52⁵, desta mesma lei, há uma exigência legal de que todas as IES tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Como não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse nível de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal.

A pós-graduação é reconhecida, como o lócus da formação dos profissionais da Educação Superior. Sendo assim, não se pode negar o compromisso científico que lhe é destinado, de qualificar cientificamente os professores, mas, sua função abarca muitas responsabilidades, dentre as quais a formação do professor para exercer a docência na Educação Superior, contudo, verifica-se que há muitos desafios que precisam ser analisados para que isso se configure de fato (SOARES; CUNHA, 2010).

Soares e Cunha (2010) compreendem ser urgente a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da Educação Superior na pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos.

Moreno e Sonzogno (2011) salientam que a pós-graduação no Brasil tem dois grandes objetivos: a formação do pesquisador, atendendo à demanda de produção de conhecimento; e, a formação docente, atuando como multiplicador em suas ações de docência-pesquisa e extensão. Essas ações constituem-se como fundamentais e devem ser exercidas pelos docentes na consolidação das mudanças nas IES (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Embora a docência e a pesquisa constituam as principais funções do professor universitário e se presuma a complementaridade entre elas, essa combinação se revela como um grande desafio que se amplia na medida em que a pressão social e os instrumentos de avaliação contribuem para uma maior valorização da atividade de pesquisa sobre as demais. Certamente, são elas que qualificam a condição da docência, desde que possam se constituir em um avanço nos processos de pensamento do professor e na sua capacidade de fazer os estudantes acompanharem essa reflexão. Entretanto, essa condição requer saberes específicos,

⁵ LDBEN nº 9.394/96: Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

que não decorrem automaticamente das habilidades de investigação e evidenciam a necessidade de uma formação que os contemplem. A formação de professores, se diferencia de outras formações, devido, principalmente, a três aspectos: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica; precisa ter como foco a formação de profissionais; e se configura como formação de formadores e, como tal, exige o isomorfismo entre essa formação e a prática profissional em foco (SOARES; CUNHA, 2010).

Esse cenário é instigante para analisar o caso dos "jovens" recém-doutores e/ou mestres que acorrem à carreira docente, nesses tempos de expansão, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Realizaram seus cursos de mestrado e doutorado, aprendendo a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à Educação Superior, nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, não estão preparados. Se indagados sobre o motivo desta escolha, mencionam, principalmente, que escolhem a universidade por ser este o lugar de fazer pesquisa.

De acordo com Pereira e Medeiros (2011), a valorização do "cientista" se sobrepõe à valorização do "mestre". Gradativamente, porém, a obrigatoriedade do exercício do magistério acaba surgindo dolorosamente na consciência dos recém-contratados que percebem que lidar com estudantes, ensinar, "dar aulas", como dizem, não é apenas um exercício acessório ou uma atividade complementar.

Para Quadros et al. (2012), o professor universitário, ao ser sutilmente pressionado a desenvolver pesquisa e a publicar seus resultados, dedica grande parte do seu tempo/espaço de trabalho ao desenvolvimento da pesquisa e menos à melhoria do ensino. Os estudantes que adentram nesse mundo, e que algumas vezes passam pela Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, acabam por se tornarem "aprendizes de feiticeiros", influenciados pelo ambiente em que estão inseridos e pela atuação dos professores e orientadores que admiram.

Para Citolin et al. (2012, p.72) a valorização da pesquisa, em detrimento da docência, na universidade "é preocupante considerando a ausência de formação pedagógica dos docentes que lhes permitiria fazer a transposição dos saberes da pesquisa para o contexto do ensino da graduação". Os professores pesquisadores reconhecem que canalizam seus esforços para pesquisa em detrimento do ensino, tendo em vista as exigências de produção acadêmica que lhes são impostas, o que pode estar interferindo diretamente no planejamento de aulas,

como espaço de formação humana e de promoção de aprendizagens. O professor universitário está pressionado a publicar, sempre mais. A tal ponto que ele acaba por publicar qualquer coisa, até várias vezes, para atender às normas impostas (CHARLOT; SILVA, 2010).

Num concurso, um dos principais aspectos é a publicação de artigos científicos, mas isso não é garantia que o professor sendo um grande pesquisador seja um bom-professor. Talvez esteja aí uma das evidências da condição da docência no contexto da universidade, reforçando a tradição da formação cultural dos docentes e privilegiando os produtos sobre os processos. Zanchet et al. (2012) afirmam que os docentes reconheceram que a pesquisa faz, muitas vezes, com que o pesquisador desenvolva atividades de professor, pois ela ajuda-os a aprender a pensar e a observar os fenômenos sob outros ângulos, que acabam gerando novos conhecimentos. De outro lado, os professores iniciantes, confirmam o mito da superioridade do professor-pesquisador, havendo um aparato burocrático institucional nas IES e nos órgãos e políticas de financiamento que colocam o professor-pesquisador em um patamar de superioridade em relação ao que só se dedica ao ensino. Embora tenha se construído um senso comum no campo universitário que para ser um "bom" docente é necessário ser um "bom" pesquisador, pressupondo que este possuiria uma visão mais abrangente do conhecimento científico, esta condição não é reconhecida pelos iniciantes, pois afirmam que não há necessariamente uma correlação direta entre ensino e pesquisa.

Essa discussão em torno da pesquisa não visa negar a sua importância para o aprofundamento do campo científico, mas sim colocá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões das instituições de Educação Superior e que tão necessárias e complexas para construção da profissionalidade e identidade do professor.

Ainda, no território da pós graduação *stricto-sensu*, sinalizamos outra possibilidade de formação docente na Educação Superior. Atualmente, dos pós-graduandos (mestrado ou doutorado), exige-se a participação em atividades pedagógicas e em disciplinas nessa área ou a realização do Estágio de Docência.

O Estágio de Docência foi criado pela Universidade de São Paulo (USP), em 1992, e instituído nacionalmente pela Capes, em 1999, de modo que as instituições com programas de mestrado e doutorado precisaram definir normas para sua operacionalização institucional.

A normatização do Estágio de Docência está contida na Portaria Capes nº 76, de 14 de abril de 2010, que revogou a de nº 52, de 26 setembro de 2002, que estabelecia que o mestrando/doutorando fosse inserido em atividades de ensino, sob a supervisão do professor orientador.

Esse estágio é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. A Portaria define, ainda, que a duração mínima do estágio será de um semestre para o mestrando e de dois semestres para o doutorando. E, o professor da Educação Superior que comprovar atividades docentes ficará dispensado do estágio. As atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do PPG.

Essa discussão vem sendo manifestada por diversos cursos de Pós-Graduação no Brasil, ao estabelecerem normatizações para o Estágio de Docência. A USP, por exemplo, dispõe de um Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que se destina a aprimorar a formação de estudantes de pós-graduação para a atividade didática na graduação. Compreende duas etapas: preparação pedagógica e estágio supervisionado de docência.

Essa iniciativa põe em discussão a importância da preparação do profissional para o exercício da docência na Educação Superior, de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que o bom senso parecem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Arroio et al. (2008, p.311) afirmam que a vivência dos estudantes em atividades docentes é bastante relevante, pois desperta seu espírito crítico e reflexivo por meio de suas próprias experiências.

Outra alternativa de formação para o professor está restrita a algumas IES brasileiras, que implantaram setores pedagógicos constituídos por assessores que têm a função de acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e avaliar (BROILO, 2004).

Os assessores pedagógicos, intervêm de diversas maneiras, a fim de promover a reflexão sobre o que se ensina, como se ensina, como se aprende e para que se aprende. A função de Assessoria Pedagógica visa “promover a formação pedagógica continuada dos professores e estimular mudanças nas suas concepções e práticas” (RIBEIRO; CUNHA, 2010, p.158).

Preocupados com as inovações didático-curriculares, essas assessorias exercitam atividades de apoio, estimulando, muitas vezes, os docentes a compartilharem experiências alternativas ao modelo didático conservador (LUCARELLI et al., 1997).

Diante das possibilidades, lugares e programas de formação, discutidas nesse subcapítulo, podemos compreender que a formação do professor para o Educação Superior requer uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objetivo de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, como forma de aprender.

A expansão e a democratização do acesso e da permanência na Educação Superior, em especial na esfera pública, representam um grande esforço para o país. Entretanto, seu êxito está relacionado com a capacidade dos docentes de favorecerem as aprendizagens dos seus estudantes e essas extrapolam a perspectiva da formação para a pesquisa, privilegiada na pós-graduação, sem articulá-las com a docência. Soares e Cunha (2010) questionam que se esse é um desafio para as políticas públicas, também o é para os programas de pós-graduação, que poderiam liderar uma reflexão sistematizada e tomar posição sobre esse campo. É certo que não pode haver, nessa questão, responsabilizações individuais, pois envolve interferir em culturas e perspectivas políticas e epistemológicas. Mas também é certo que há necessidade de reação e liderança no encaminhamento dessa reflexão.

2.1.1 Formação do professor da Educação Superior na perspectiva da inclusão

Pudemos constatar, nos apontamentos anteriores, que não existe uma lei específica que assegure a formação pedagógica do professor universitário, há apenas alguns programas e ações que as IES desenvolvem de forma particulares e isoladas. Diante disso, discutiremos neste subcapítulo, como vem se dando a formação desse professor universitário na perspectiva de uma educação inclusiva, mesmo sabendo que são poucos os estudos que têm sido feitos sobre essa temática no cenário nacional.

Ao afunilar nosso olhar aos limites e às possibilidades de inclusão educacional em relação aos estudantes com deficiência no contexto universitário, algumas questões emergem: como as universidades enfrentam os desafios da inclusão educacional de estudantes com deficiência em seu *locus* de formação? Quais as lutas que se travam na formação universitária, em seus currículos, formas de avaliação, tempos e ritmos para permitir o acesso, a permanência e a terminalidade de cursos daqueles estudantes que vivem a condição de deficiência?

Na universidade, os professores geralmente possuem conhecimentos específicos dos conteúdos que ministram. Porém, como se demonstraram em algumas pesquisas (MARTINS, 2012; PIMENTEL, 2012; SANTOS, FUMES, 2012), para quase a totalidade dos professores brasileiros, faltam conhecimentos específicos acerca dos estudantes com deficiência (REIS, EUFRÁSIO, BAZON, 2010). E, diante dos estudantes com deficiência, os professores já apontaram em outros momentos a sua debilidade em conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade docente. Do mesmo modo, já foi possível também evidenciar que esses estudantes não estão alheios a essa realidade: percebem que grande parte

de seus professores carecem, inúmeras vezes, de conhecimento científico-pedagógico e sensibilidade para lidar com tal situação (MOREIRA, 2004).

Para Pimentel (2012), a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência no ambiente educacional, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

O processo inclusivo exige um redimensionamento na formação do professor universitário. Desta forma, a qualidade da Educação Superior depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na formação dos professores universitários frente à diversidade (VITALIANO, 2007), por sua vez, está condicionada à formação que foi oferecida na graduação e na pós-graduação, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os diferentes níveis educacionais.

A formação de professores para uma educação inclusiva não deve estar restrita a formação inicial, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Pimentel (2012) reconhece que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada. Sabendo disso, as linhas seguintes serão constituídas, efetivamente, por discussões acerca da formação inicial e continuada dos professores universitários brasileiros diante do processo de inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior.

Baptaglin e Souza (2012) defendem que os saberes específicos aprendidos durante a formação inicial são aprofundados e rearticulados nos saberes da experiência, nos saberes docentes construídos ao longo da trajetória formativa do docente. Assim, Moreira (2004) discorre sobre a necessidade nos cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluírem conteúdos e disciplinas na área relacionada à inclusão do estudante com deficiência, em seus currículos, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada no princípio da equidade.

Vale ressaltar que essa ideia já esteve presente em ações governamentais, como a do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que no artigo 1º da Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 recomendou a oferta da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”,

prioritariamente, nos cursos de graduação em Pedagogia, em Psicologia e demais Licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em Cursos da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A Portaria ainda recomenda a manutenção e a expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

Evidencia-se, porém, que apesar da existência dessa Portaria, muitas IES não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus Cursos de Licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2012).

Chacon (2001) realizou uma pesquisa que focalizou as respostas das Universidades Brasileiras à Portaria nº 1.793/94. Para tal, o autor analisou os planos curriculares dos Cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades Federais de todo o Brasil, das Estaduais e Particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas metas e/ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos 58 Cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações no plano curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados. Esse resultado, segundo Moreira (2004), consagra os estudos teóricos que afirmam que no imaginário social coletivo, em curto prazo, não se modificam representações sociais e atitudes. Afirmando que apenas leis não são capazes de mudar a realidade que se apresenta e que a práxis advém da superação de desafios, nesse caso, da mudança cultural.

Outro documento que auxilia na formação do futuro professor é a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mais especificamente a sua inclusão como componente curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Pedagogia, ampliando progressivamente para as demais Licenciaturas.

Nos últimos anos, reconhece-se que as IES têm buscado fazer modificações nos currículos de modo a incluir conteúdos e disciplinas sobre o trabalho com a diversidade. Porém, entende-se que, por si só, isto não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva (PIMENTEL, 2012), visto que um conjunto de fatores micro e macroeducacionais compõe esse quadro. Entretanto, a inexistência de espaços no

currículo para abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva a esses estudantes (MOREIRA, 2004).

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a Educação Especial, permitindo que estes percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus estudantes, assim como compreendam a educação a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência (PINHEIRO, 2010).

Há, também, o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os estudantes sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente educacional, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente (MARTINS, 2012).

Para Santos (2011) a formação de professores para a educação inclusiva deve enfatizar aspectos que lhes permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com estudantes que apresentem desvantagens ocasionadas pela presença de necessidades mais específicas. A formação continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de uma prática pedagógica baseada na realidade do discente.

Moreira (2006) afirma que são raras as iniciativas de formação continuada nas universidades que tenham o ensino e a prática pedagógica como eixo central, mesmo que contemplem grande complexidade e imprevisibilidade. O estudante com deficiência na sala de aula tem representado o imprevisível, o que de certa forma impõe ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão da própria prática, o que não significa absolutamente encarar a docência de forma amadorística. Mais do que conhecer tecnicamente essa temática, seus apoios e recursos sobre esse assunto, o professor precisa atuar com profissionalismo, semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

Diante disso, podemos afirmar que apenas o conhecimento da temática “inclusão” não desencadeará mudanças. Entretanto, não se pode perder de vista que a tomada de consciência, por parte do professor, acerca do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica é influenciada pelas suas vivências e pelo seu conhecimento. Desse modo, uma visão crítica dos procedimentos e posturas na sala de aula passam pelo conhecer e refletir. Ou, como bem afirma Alarcão (1998, p. 106), “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o

desenvolvimento de si próprio como pessoa”. Portanto, a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Algumas iniciativas isoladas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos superiores. Embora muitas universidades brasileiras já contem com programas/centros/núcleos que apoiam os universitários com deficiência e os seus docentes. Por exemplo, em 2004, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) criou um centro de discussão e de apoio às pessoas com deficiência que visa o seu pleno atendimento, denominado "Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial" (CEPAE), que intenta oportunizar as trocas de ideias e a formação de docentes sobre a temática da Educação Especial. É também preocupação do centro, o auxílio na informação sobre a temática, visto que muitos professores encontram problemas na atuação inclusiva, pois esbarra no pouco apoio, na não adaptação dos materiais, e na informação inicial não informativa na área. O CEPAE tem alguns objetivos como: atender as atuais demandas legais que indicam a necessidade dos cursos de formação de profissionais preparados para uma prática pedagógica eficiente juntos aos estudantes com deficiência. O CEPAE ainda oportuniza diversos cursos de formação continuada, nomeadamente: "Assessorando a comunidade da UFA", "Formação continuada de educadores", "Transformando a UFU", "Curso de Educação Especial", "Curso de Libras".

Em 2005, a Universidade de São Paulo (USP) criou o "Programa USP Legal" que divulgou a orientação aos docentes sobre estudantes com deficiência, com o objetivo de subsidiar as ações dos professores e da comunidade universitária com relação às necessidades dos estudantes com deficiência.

Em 2006, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) criou o "Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais" (NAPNE), com o intuito de atender os estudantes com deficiência que ingressam na instituição, também oferecendo cursos de formação continuada com o tema centrado na Educação Especial e inclusiva. O núcleo também se preocupava com a capacitação dos professores universitários, portanto, dispunha de cursos específicos para docentes e técnicos, e coordenava congressos e encontros acerca da temática, aberta ao público interessado.

Em 2008, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou o "Incluir: Núcleo de Acessibilidade da UFSCar", que visa o atendimento aos estudantes universitários com deficiência. Esse núcleo oportuniza diversas atividades de extensão, voltadas para os docentes

universitários, como palestras, curso de capacitação, exibição de vídeos, depoimentos de experiências vividas pelos estudantes com deficiência, além de atividades semanais que contam com a participação de especialistas na área.

Em 2013, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) criou o "Núcleo de Acessibilidade", que desempenha atividades que visam garantir equiparações de oportunidades ao estudante universitário com deficiência da instituição. Tem como público alvo: os universitários com deficiência, assim como os docentes universitários. O Núcleo promoveu alguns cursos de formação que teve a participação de servidores, professores universitários e bolsistas: a) curso de técnica de leitura e escrita Braille; b) curso de tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual, c) curso de Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência física; d) oficina de introdução ao Braille.

Assim, percebe-se que tais programas/núcleos/centros se revelam necessários para fornecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais. Não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*. Ao contrário, são os objetivos da Educação Superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio.

As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores na perspectiva de uma educação inclusiva. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente da Educação Superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

Qualquer que seja o nível de ensino, é de fundamental importância a educação para as diferenças (FERRARI; SEKKEL, 2007). A necessidade de educar para as diferenças, tanto em relação ao outro quanto no que diz respeito à compreensão e aceitação da própria condição e seu desvio de um tipo ideal, durante todo o processo escolar. Além disso, a questão apontada anteriormente, de que a formação docente não tem sido considerada uma exigência na Educação Superior, precisa ser revista diante dos desafios da educação inclusiva. As autoras afirmam que a competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, e não podemos perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas.

Assim, Reis, Eufrásio e Bazon (2010) reforçam que a implantação de disciplinas referentes à educação inclusiva no currículos dos cursos superiores e o investimento em formação continuada, seja por interesse próprio, por incentivo do governo ou por instituições de ensino, é de extrema relevância.

Com essas medidas, o professor universitário, além de conhecer o público-alvo atendido pelas políticas de inclusão, poderá desenvolver, em suas aulas, metodologias que possam atender a necessidade de cada estudante.

2.1.2 Dispositivos legais e programas para inclusão na Educação Superior

O debate sobre a inclusão educacional tem provocado inúmeras indagações e, particularmente, muitas dúvidas em seus processos recentes de implementação no contexto da Educação Superior brasileira, motivado pela necessidade de legitimação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva nesse segmento de ensino.

A cultura universitária acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão na Educação Superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos nas trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias historicamente marginalizadas e/ou segregadas, em função de diferenças étnicas, raciais, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras (SANTOS, 2012).

O governo federal brasileiro tem se ocupado da reforma da Educação Superior, nas últimas décadas principalmente, por meio de dispositivos na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Programas no âmbito da inclusão educacional (SANTOS, 2012). Seleccionamos alguns documentos para serem discutidos e analisados, sendo que alguns não são específicos para o estudante com deficiência, mas entendemos que contemplam a IES à medida que organizam os espaços de atendimento ao público e asseguram à inclusão de TODOS.

2.1.2.1 Dispositivos legais e normativos para o estudante com deficiência na Educação Superior

Há, atualmente, vários dispositivos legais que indicam para o ingresso e a permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. São eles:

a) Constituição Federal/88, arts. 205, 206 e 208 assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V). Toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social

b) LDBEN 9.394/96, Título IV, Inciso VI assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

c) Aviso Circular nº 277/1996 do MEC/Gabinete do Ministro (GM), importante documento, em relação às condições especiais no processo de seleção da pessoa com deficiência. Apresenta sugestões voltadas para o processo seletivo para ingresso, recomendando que a instituição possibilite a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a permitir a permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos.

e) Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e propõe equiparação de oportunidades, cabendo às IES oferecer adaptações necessárias no processo seletivo e inclusive tempo adicional para realização das provas, previamente solicitada pelo candidato com deficiência;

f) Portaria nº 3.284/2003, substituiu a Portaria nº 1.679/1999, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência (física e sensorial) para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

g) Leis nº 10.048/2000 e a Lei nº 10.098/2000, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5296/2004, estabelece que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários, estando estas condições condicionando a abertura e renovação de curso pelo Poder Público.

h) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade

arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

i) Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O Estado deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; estabelece como um dos objetivos do AEE, assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino; é definido, dentre as ações apoiadas pela União, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior.

j) Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado. A temática “acessibilidade” na formação dos avaliadores se justifica devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, haja vista que tem motivado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da área da educação e afins. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras.

l) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No IV, art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Esses são os principais dispositivos legais e normativos produzidos em âmbito nacional que enfatizam a educação de qualidade para todos e, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à Educação Superior.

2.1.2.2 Programas de apoio para o estudante na Educação Superior

Além dos dispositivos legais, o governo federal brasileiro demonstrou que a Educação Superior precisa para conseguir atender o maior contingente populacional possível,

diversificar suas ações, sem necessariamente excluir outras. Dessa forma, o país teve um relevante crescimento no número de estudantes no nível superior, fruto de vários programas de financiamento e desenvolvimento, como: o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Incluir de Acesso à Universidade (Incluir). De uma forma geral, estes programas têm o objetivo de ampliar o nível de escolarização da população e conseqüentemente a qualificação profissional.

O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos⁶. O Prouni é dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Fies é um programa do Ministério da Educação-MEC destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, objetivando “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (art. 1º. § 1º).

Bertoldo (2007) considera que o ProUni e o Fies integram a reforma universitária que é financiada por organismos internacionais: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). A Reforma Universitária pretende adequar o país às exigências internacionais que visam acabar com a fronteira entre o público e o privado, sendo assim, enquanto as

⁶ A adesão ao ProUni isenta as instituições de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A isenção vale a partir da assinatura do Termo de Adesão e durante seu período de vigência (dez anos) (BRASIL, 2005).

universidades privadas recebem investimentos públicos e internacionais, as universidades públicas são avaliadas e reavaliadas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) para credenciar e recredenciar as universidades.

Esses programas de inserção na Educação Superior são formas de transferência de recursos públicos para as redes privadas da educação. O lucro é, sem dúvida, o combustível do “interesse”, cada vez maior, do setor privado na educação. A principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental, segundo Moura e Santos (2013, p.78), é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas:

Para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas e, ao mesmo, tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Por sua vez, os idealizadores (dirigentes do MEC) argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que aquilo que se deixaria de arrecadar seria irrisório comparado com o benefício que a ampliação do acesso à Educação Superior poderia oferecer.

Pereira (2007) atribui essas ações (de financiamentos) aos comprometimentos assumidos pelo Governo Federal com o discurso da globalização, neoliberalismo, consórcios e parcerias junto as IES privadas, com clara intenção de abrir cada vez mais a Educação Superior à regulação do mercado.

Bertoldo (2007) argumenta que no sistema capitalista tudo é convertido à mercadoria, inclusive a educação. A educação é um bem público e social que deve ser destinado para toda a humanidade, na sociedade capitalista com o uso das tecnologias e os programas governamentais a educação é mais uma mercadoria e um serviço que possivelmente será limitada aqueles que poderem pagar. A atual situação vem mostrando que a educação vem se desenvolvendo no discurso da competência e habilidade para formar um novo trabalhador. Com o processo de privatização a educação pública em seus vários níveis perde o contato com a realidade do saber socialmente produzido em nome da técnica, qualidade, produtividade do capital em busca da lucratividade.

Da mesma forma, isso gera a necessidade de uma constante reflexão sobre a sistematização do sistema de Educação Superior brasileiro, a fim de que a oferta esteja de acordo com as necessidades apresentadas pela população, que se movimenta também de acordo com os novos cenários e com as novas demandas do mercado de trabalho (MOURA; SANTOS, 2013).

O momento é bastante delicado. As tensões existentes entre o sistema público e privado, as questões de financiamento da Educação Superior, a autonomia universitária e a

necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade são questões recorrentes nas agendas do setor político e educacional do país. Desse modo, a fim de haver no país uma educação para TODOS, o governo precisa investir em materiais pedagógicos, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equiparar adequadamente a essas necessidades.

2.1.2.2.1 Programas de apoio para o acesso e permanência do estudante com deficiência na Educação Superior

No Brasil, também há programas que colaboram diretamente para o acesso e permanência do estudante com deficiência na Educação Superior, são eles: o Programa Incluir e o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP)/Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos Instituições Federais de Educação (IFEs).

O Programa Incluir foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e então Secretaria de Educação Especial (Seesp), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC. Tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto nº 5.296/2004, sendo considerado como uma ação afirmativa⁷ a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência e inicialmente eram financiados projetos com vistas a romper o contexto de exclusão em que frequentemente se encontram as pessoas com deficiência. Este programa, também, procura promover ações que garantam o acesso e permanência aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos

⁷ A origem da expressão “ação afirmativa” é norte americana, forjada na década de 1960, quando se formam movimentos sociais que demandam igualdade de oportunidades para todos (SEIFFERT, 2008) e se aplica a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, para a promoção de direitos (PIOVESAN, 2008). As ações afirmativas estão diretamente relacionadas ao combate à discriminação, que ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e diferentes em situações iguais. No mesmo sentido, Souza Santos (2003) afirma que temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

de acessibilidade nas instituições federais da Educação Superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na Educação Superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

O Programa Incluir deixou de existir enquanto edital, mas o recurso⁸ tem sido repassado diretamente para o orçamento da IES através de rubrica específica desde 2012, sem a necessidade de aprovação prévia do projeto. Essa ação mostra uma mudança no entendimento do direito da pessoa com deficiência, contribuindo, assim, para a minimização imediata de barreiras de acesso à informação, à comunicação e aos espaços e, principalmente, para eliminação progressiva de barreiras atitudinais, dada a formação humana para a acessibilidade.

O NAPNE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge através do Programa TECNEP, Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que está ligado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)/MEC, sendo um programa que visa a inserção e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, nas Instituições Federais de Educação (IFEs), em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário.

O NAPNE, tem por objetivo contribuir na implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com deficiência e de atender esses estudantes bem como aos seus professores.

O NAPNE corresponde aos núcleos de acessibilidade previsto no Decreto nº 7.611/2011, mas suas atividades vão além do atendimento especializado aos discentes, a atuação do NAPNE pauta-se na articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Dessa forma, além do ensino e das questões relacionadas a acessibilidades, o NAPNE também desenvolve atividades de extensão e de pesquisa.

Moreira (2004) argumenta que estes programas do governo, sem dúvida, são importantes e necessários para uma Educação Inclusiva na Educação Superior brasileira, muito embora, por si só não garantam a efetivação da inclusão do estudante com deficiência. Acreditamos que com a inclusão, não só a pessoa com deficiência, é quem sai beneficiada, mas, todos aqueles envolvidos neste processo educacional vislumbrado de uma forma ampliada. A convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações

⁸ O recurso do Programa Incluir integra ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando para eles a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007).

2.2 Formação pedagógica do professor da Educação Superior: o caso de Portugal

A questão referente ao processo de formação do professor da Educação Superior tem sido levantada por pesquisas em vários países e, na tentativa também de apontar alguma contribuição para esse debate, propomos pensar nesse território de formação para os professores das IES de Portugal.

O primeiro documento em que a formação docente em Portugal é consagrada com o devido relevo foi na Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 (PORTUGAL, 1986). Entre os quatro artigos, dessa Lei, que contemplam a formação dos professores, um deles, o artigo 35º, é dedicado a formação continuada (FONTES, 2000). Nele se regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais da formação continuada, salientando-se os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino.
- A diversificação dessa formação, por forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”;
- A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas;
- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

Desde a Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 apareceram vários documentos discutindo sobre a melhoria da formação continuada dos professores portugueses. Havia um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a ação dos professores tinha para o sucesso de qualquer reforma. A formação continuada conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas no ambiente educacional (GONÇALVES, 2011). São diversos os autores (NÓVOA, 2002; JESUS, 2000; FORMOSINHO, 2002) que defendem uma nova política de formação continuada de professores, em Portugal, reconhecendo o desgaste e a ineficácia dos modelos que têm vindo a ser implementados, valorizando uma formação mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada comunidade educativa.

Em 1988, as universidades de Portugal se reorganizaram promovendo mudanças significativas, através da Lei nº 108 de Autonomia das Universidades (PORTUGAL, 1988):

As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas (Item 2, artigo 7º).

Com esta Lei de Autonomia, as universidades portuguesas passaram a responsabilizar-se e envolver-se diretamente na formação profissional dos professores” (GRAÇA, 2013, p.25).

No princípio dos anos 90 do século XX, ocorreu o fenômeno que tem sido designado por massificação do acesso a Educação Superior. Neste período, ao mesmo tempo em que transportou para este nível de ensino situações que as instituições não estavam preparadas, intensificou os debates sobre a necessidade de se garantir a qualidade de formação de professores em Portugal. A formação foi objeto de muitas críticas que tiveram por referência a tese de que a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber acadêmico, o saber prático e o saber transversal (ALARCÃO et al., 1997).

Em termos gerais, as políticas de Educação Superior em Portugal devem ser analisadas à luz das políticas emanadas pela União Europeia. O Processo de Bolonha (1999), a Estratégia de Lisboa (2000) e o Espaço Europeu de Investigação representam o marco das mudanças ocorridas nos estados-membros.

O Processo de Bolonha, que teve a sua gênese na Declaração de Sorbonne (1998) e foi lançado pela Declaração de Bolonha (1999), que é um documento conjunto assinado, presentemente, pelos Ministros da Educação de 45 países europeus. Portugal foi um dos 45 países que assinou essa Declaração. A Declaração tinha a finalidade de construir um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), até o ano de 2010, constituindo um marco preponderante na reforma das instituições da Europa. A criação do EEES teve como objetivo ajustar a Educação Superior às exigências da sociedade dita do conhecimento, harmonizar os processos educativos com o fim de facilitar a livre circulação e a competitividade no mercado europeu (DECLARAÇÃO DE LISBOA, 2000).

Os objetivos gerais da Declaração de Bolonha são: o aumento da competitividade do sistema europeu de Ensino Superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objetivos específicos: a) Adoção de um sistema de graus acadêmicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma; b) Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores; c) Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade; d) Incremento da dimensão europeia do Ensino Superior; e) Promoção

da aprendizagem ao longo da vida; f) Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior; g) Promoção da atratividade do EEES; h) a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o EEEE e o Espaço Europeu de Investigação; i) o alargamento do atual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutorado, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutorado como do pós-doutorado (DGES, 2016).

Com as mudanças que a Declaração de Bolonha implicou na harmonização do sistema de Educação Superior na Europa, a formação de professores sofreu importantes reformas. A formação mínima de qualquer professor em Portugal, atualmente, passa por um total de cinco anos de estudos superiores, organizados em dois ciclos: um 1º Ciclo com seis semestres (Licenciatura) e um 2º Ciclo com três ou quatro semestres (Mestrado em Ensino).

Os cursos da Educação Superior, com a Declaração de Bolonha, passaram a ter uma organização sequencial de três ciclos, correspondendo cada um deles a um determinado nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). O 1º ciclo de três anos passou a corresponder à Licenciatura e no QEQ ao nível 6, o 2º ciclo, de dois anos, ao grau de mestrado e no QEQ ao nível 7 e o 3º, de três anos, ao grau de doutorado e o nível 8 do QEQ.

O 1º ciclo (de três anos) não está relacionado com o exercício profissional docente, sendo a formação de professores realizada apenas no 2º ciclo (LEITE, 2012). No que diz respeito à formação inicial de professores, a partir deste período, a legislação publicada (DECRETO-LEI nº 43/2007) definiu que a estrutura curricular destes cursos (2º ciclo) contemplasse 4 áreas: Formação Educacional Geral - 5%; Didáticas Específicas - entre 20% e 25% (conforme os cursos); Prática de Ensino Supervisionada - entre 40% e 45% (conforme os cursos); Formação na Área da Docência - 25%.

O Processo de Bolonha, tem fundamentado a ideia da urgência de se configurarem mudanças no domínio pedagógico-didático das IES, nomeadamente no que se refere à centralidade do estudante na construção do conhecimento, podemos sublinhar, também, consequências inerentes à forma de pensar o exercício profissional dos docentes. O reconhecimento e a valorização da dimensão pedagógica na Educação Superior, bem como se preconiza uma mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem (LEITE; RAMOS, 2010).

Por sua vez, a Estratégia de Lisboa, corresponde ao objetivo estratégico traçado no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000, de fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social. Santos (2005, p.4) completa que:

Este ambicioso objectivo, a ser prosseguido no decurso de uma década, estabelece uma relação de natureza triangular que faz assentar a “economia sustentável” em dois pilares essenciais, a “coesão social” e o “conhecimento-competitividade”, também relacionados entre si, que apresenta um enfoque sem precedentes, em termos das políticas da União Europeia, em dois aspectos essenciais para uma economia baseada no conhecimento: a coesão social, enquanto investimento nas pessoas e combate à exclusão social, por forma a proporcionar aos cidadãos condições para uma integração o mais plena possível na sociedade do conhecimento; e o papel da ciência, da educação e da cultura ao serviço simultaneamente da economia e da inclusão social.

A Comissão Europeia, no seu programa de trabalho sobre objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação, tarefa de que foi incumbida pelo Conselho Europeu realizado em Lisboa (em Março de 2000), justificou a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores por estes serem intervenientes fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento e de uma economia fundamentada no conhecimento.

No âmbito da Estratégia de Lisboa, foi lançada a iniciativa da criação do Espaço Europeu de Investigação, com vista ao alinhamento possível e ao reforço dos sistemas nacionais de Investigação e Desenvolvimento (I&D). Neste contexto, foi traçada uma meta específica, no sentido de se atingir um investimento de 3% do PIB em I&D durante a próxima década, objetivo este com um enorme potencial de repercussão na Educação Superior, na medida em que a sua prossecução, para além de representar uma significativa alocação de recursos financeiros adicionais para a I&D, passará igualmente, de forma determinante, pela formação de mais investigadores e pela criação de novos empregos relevantes para a ciência e tecnologia (SANTOS, 2005).

Em síntese, estes novos enquadramentos da Educação Superior na Europa deverão representar um grande desafio e uma oportunidade a não perder, para a necessária reorganização da investigação e a pós-graduação, dentro dos valores e princípios enunciados. Essa necessidade é ainda mais evidente em Portugal, diante do seu mal posicionamento nos indicadores de competitividade e inovação (SANTOS, 2005). Em Portugal, este movimento impôs às IES portuguesas uma mudança não só organizativa, mas também uma mudança de paradigma relativamente à sua missão, às suas formas de atuação, em particular, aos referenciais de ensino-aprendizagem (PIRES, 2007; ALMEIDA, 2012).

No período que se seguiu foi desencadeado um conjunto de ações que tiveram como objetivo o cumprimento dos acordos internacionalmente assumidos. Portugal comprometeu-se com a organização de cursos da Educação Superior em função do que Dale (2000, 2004) tem

apontado quando se refere à existência de uma agenda globalmente estruturada para a construção de uma cultura educacional mundial comum (LEITE, 2012).

As universidades portuguesas tiveram que se adequar a uma nova configuração de formação de professores imposta pelo Processo de Bolonha atendendo ao Decreto-Lei nº 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, pelo Decreto-Lei nº 230/2009 e pelo Decreto-Lei nº 115/2013 (PORTUGAL, 2013). O quadro normativo aplicável à avaliação e acreditação de ciclos de estudos estabelece objetivamente alguns critérios mínimos de qualificação do respetivo corpo docente, critérios esses nem sempre facilmente articuláveis entre si, o que exige um particular esforço de integração do conjunto das normas aplicáveis a cada situação. O Decreto-Lei nº 115/2013 veio procurar ultrapassar essas dificuldades, através da concretização de alguns desses critérios (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR VERSÃO 1.1)

De acordo com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior versão 1.1 (2013, p.1), para efeitos de acreditação de ciclos de estudos, o estabelecimento da Ensino Superior universitário que confere o grau deverá dispor de:

- Um corpo docente total que assegure a lecionação do ciclo de estudos que seja próprio, academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo⁹; - Recursos humanos e materiais indispensáveis à garantia do nível e da qualidade da formação ministrada; - Um coordenador do ciclo de estudos titular do grau de doutor na área de formação fundamental do ciclo, que se encontre em regime de tempo integral.

Segundo a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior versão 1.1 (2013, p.2), para efeitos da acreditação de um Ciclo de Estudos de Licenciatura, considera-se que o corpo docente é:

- Próprio¹⁰, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 60% de docentes em regime de tempo integral¹¹; - Academicamente qualificado, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 50% de docentes com o grau de doutor; - Especializado, quando:
 - Um mínimo de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por doutores

⁹ São “Áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos” aquelas que, de harmonia com a classificação das áreas de educação e formação aprovada pela Portaria nº 256/2005, de 16 de março, representam pelo menos 25% do total de créditos (artigo 3º, alínea h), do Decreto-Lei nº 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto).

¹⁰Entende-se por “Corpo docente próprio” o conjunto dos docentes que, independentemente do seu regime contratual, se encontra a lecionar em regime de tempo integral no ciclo de estudos (artigo 3º, alínea k), do Decreto-Lei nº 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei nº 115/2013).

¹¹Entende-se por “Regime de tempo integral” o regime de exercício da docência em que se encontram os que fazem do ensino e investigação a sua atividade profissional exclusiva ou predominante, não podendo ser considerados como tal em mais de um estabelecimento da Educação Superior (artigo 3º, alínea l), do Decreto-Lei nº 74/2006, alterado pelo Decreto-Lei nº 115/2013).

especializados nessa área ou áreas; • Um mínimo de 30% do corpo docente total é constituído por doutores especializados na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos.

De acordo com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior versão 1.1 (2013, p.2), para efeitos da acreditação de um Ciclo de Estudos de Mestrado, considera-se que o corpo docente é:

- Próprio, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 75% de docentes em regime de tempo integral; - Academicamente qualificado, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 60% de docentes com o grau de doutor; - Especializado, quando: • Um mínimo de 50% do corpo docente total é constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por doutores especializados nessa área ou áreas; • Um mínimo de 40% do corpo docente total é constituído por doutores especializados na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos.

Segundo a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior versão 1.1 (2013, p.2-3), para efeitos da acreditação de um Ciclo de Estudos de Doutoramento, considera-se que o corpo docente é:

- Próprio, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 75% de docentes em regime de tempo integral; - Academicamente qualificado, quando o corpo docente total é integralmente constituído por titulares do grau de doutor, sem prejuízo de, excepcionalmente, poder integrar docentes não doutorados detentores de um currículo académico, científico ou profissional reconhecido, no âmbito do processo de acreditação, como atestando capacidade para ministrar este ciclo de estudos; - Especializado, quando o corpo docente total é constituído por um mínimo de 75% de titulares do grau de doutor nesse ramo de conhecimento ou sua especialidade.

Segundo Almeida (2012), as implicações da reforma do Educação Superior de Portugal possibilitada pela adesão ao Processo de Bolonha incidem na formação pedagógica e prende-se à pressão para aumentar a qualificação dos docentes neste âmbito educacional. O Regime Jurídico das IES (RJIES – Lei nº 62/2007) espelha claramente esta exigência, visível no número elevado de doutorados exigidos para funcionamento dos cursos, bem como em outras medidas implementadas para incrementar as qualificações.

Refletindo sobre a formação docente em Portugal, deparamo-nos com uma situação paradoxal no seio da Educação Superior: a condição de entrada na profissão abrange apenas os saberes científicos do campo disciplinar ignorando o conhecimento pedagógico para o exercício da função docente (ALMEIDA, 2012). Esta situação está divergindo com o que está explicitamente declarado na *Magna Charta Universitatum (MCU, 1998)*¹² onde é assinalado

¹² É um documento assinado por 430 reitores de universidades europeias, reunidos na cidade de Bolonha, em 18

como princípio inequívoco a inseparabilidade da investigação e do ensino e apontada a necessidade desse reconhecimento ser visível nos processos de recrutamento e progressão: “o recrutamento dos professores, e regulação do seu estatuto, tem que obedecer ao princípio de que a investigação é inseparável do ensino”.

Assim, concordamos com Almeida (2012) que a formação de professores conduz-nos a uma situação complexa, para não dizer confusa. Com efeito, encontramos docentes, no âmbito da Educação Superior, que ocupam espaços profissionais de ensino, mas cuja originalidade nos percursos de entrada, quer pela formação recebida, quer pela identidade profissional assumida, pouco se identificam com o que são. A autora ainda reforça sobre a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior, entre os quais se situam os que atuam na formação de professores, sendo esta uma das principais vias para melhorar a profissão, manter o interesse na profissão, crescendo pessoal e profissionalmente e progredindo na carreira.

Diante dessa realidade, Leite (2010) constata em seu estudo que nestes últimos anos, alguns estudantes universitários têm reclamado que a universidade não pode mais ignorar questões de ordem pedagógico-didática, isto é, o modo como se ensina e se criam condições de aprendizagem. Mas, também não pode deixar de lado o modo como avalia a aprendizagem, como organiza o currículo e como têm em conta as interações humanas que acompanham todo este processo. Este reconhecimento da dimensão pedagógica na Educação Superior, se em alguns países já vinha a ser reclamado, em Portugal ganhou maior visibilidade com o chamado discurso de Bolonha, influenciado pela Declaração de Bolonha.

Contudo, apesar deste reconhecimento e desenvolvimento na formação do professor da Educação Superior de Portugal, a discussão sobre a formação desse professor diante do processo de inclusão do estudante com deficiência é ainda muito parco. Será esta a temática que nos ocupará no próximo subcapítulo.

2.2.1 Formação do professor da Educação Superior na perspectiva da inclusão: Portugal

A democratização da Educação Superior e a presença de uma considerável heterogeneidade nas características dos estudantes universitários demanda mudanças

de Setembro de 1988, para as comemorações do 9º centenário da Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga do mundo ocidental. O seu teor consagra as conquistas históricas da universidade, sua autonomia, sua condição de guardiã e dinamizadora do saber, sempre respeitando as características e peculiaridades de um continente com tantos e tão diversos países, com suas etnias, com tantos grupos culturalmente diferenciados etc. e que estiveram na base da riqueza e diversidade da Europa (BIANCHETTI; MAGALHAES, 2015).

estruturais e administrativas profundas nas IES Portuguesas que estavam tradicionalmente pensadas para o ensino voltado para as elites econômicas e intelectuais. Ao nível social, político, econômico e demográfico assistimos a um complexo e amplo conjunto de mudanças que colocam novos desafios aos sistemas de educação e formação e que importa responder ampliando e diversificando os contextos educativos (MONTEIRO; GOMES, 2009).

Para que essas mudanças ocorram efetivamente é necessário, segundo Faria (2012), pensar não apenas no acesso e na expansão de vagas, mas também na permanência do estudante na IES através da adoção de uma política institucional de acompanhamento que permita a identificação da necessidade do estudante e a formação do docente para que possa adotar as medidas educativas adequadas. Dessa forma, discutiremos neste subcapítulo, a formação do professor das IES portuguesas diante do processo de inclusão.

A prática da inclusão desafia os professores a melhorar a sua competência profissional para o ensino de estudantes com deficiência. Diante desta realidade, surge o seguinte questionamento: os conhecimentos técnicos e as competências desenvolvidas, ao longo da formação universitária, se revelam suficientes para o exercício da atividade profissional?

Rocha e Miranda (2009) respondem esta indagação reconhecendo que a formação de professores na Educação Superior, para as áreas que não são pedagógicas, geralmente, não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas às pessoas com deficiência e do próprio conceito de deficiência que ainda é ignorado pela comunidade universitária.

Deparamo-nos, então, com processos de desenvolvimento profissional dependentes da iniciativa individual do professor, sendo praticamente inexistentes os mecanismos institucionais sistemáticos de apoio para o âmbito da docência para a inclusão educacional (ALMEIDA, 2012)

De acordo com Bisol et al. (2010), as mudanças na instituição implicam, obrigatoriamente, mudanças em outros setores, por exemplo, no papel dos professores. Geralmente, na sua formação de base, esta não é uma competência trabalhada e desenvolvida, além de que alguns destes profissionais ainda não estão sensibilizados para trabalhar com estudante com deficiência. A sua resistência, segundo Silva (2009), está muitas vezes associada à sua falta de preparação, à valorização do ensino tradicional, à dificuldade na funcionalidade das tarefas e à incerteza na execução de novas estratégias. No entanto, como investigações (ALMEIDA, 2012; FARIA, 2012) a este respeito têm mostrado, já há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da temática educação inclusiva. De uma forma geral, os professores da Educação Superior parecem

receptivos à formação para a inclusão e à contingência de terem de adaptar as metodologias de ensino (CORREIA et al., 2011).

Em um estudo realizado por Antunes e Faria (2013), com 10 professores de uma universidade pública portuguesa, apontou para a necessidade da formação de professores universitários em discutir sobre a inclusão do estudante com deficiência. Os participantes relataram: “acho que seria muito importante que os próprios docentes nas universidades tivessem oportunidade de fazer alguma reflexão, eu aqui conoto muito esta reflexão como a oportunidade de também fazerem formação” (PROFESSOR 1), “é importante dar aos professores alguma indicação ou formação sobre o que fazer para ajudar esses estudantes [com deficiência], porque no futuro penso que serão mais” (PROFESSOR 4). Neste estudo merece destaque a importância atribuída à necessidade de formação dos professores universitários de Portugal na perspectiva de uma Educação Superior inclusiva. O reconhecimento que os docentes manifestaram de que não possuíam conhecimentos suficientes para lidar com os estudantes com deficiência parece revelar uma abertura e sensibilidade para a inclusão.

No estudo desenvolvido por Abreu (2013), com 13 estudantes com deficiência da Universidade da Madeira (Portugal), os estudantes salientaram a importância premente em investir na formação profissional dos professores universitários face à inclusão e consideraram que o êxito do atual sistema educativo português dependia da capacidade de inovação, da visão e da criatividade desta classe profissional.

Para Hassamo (2009), o papel do professor assume outra perspectiva, deixando de se limitar a cumprir o programa educativo. Adota novas responsabilidades e adquire o poder da iniciativa. Estes são fatores que valorizam a classe docente e que certamente lhes dará prazer em assumir, permitindo que sintam que fazem parte da mudança. É assim indispensável sustentar a formação destes profissionais, promovendo medidas que adotem a criatividade e a inovação do ensino.

Diante disso, torna-se indispensável, segundo Castanho e Freitas (2005), buscar uma maneira para qualificar o profissional da Educação Superior, que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se não apenas com a falta de conhecimentos em ensinar esses estudantes com deficiência, mas também com dificuldades em lidar com a grande diversidade dos seus estudantes como um todo (cultural, social, econômica, entre outras).

De acordo com Baraúna e Alvares (2006, p.25), o atual contexto, com todas as exigências de formação dos profissionais e todas as alterações refletidas no campo educacional não permite uma atuação docente descompromissada e exercida por profissionais

que "desconheçam a importância de assumir a postura de um educador que conhece as necessidades de seus alunos e o modo como aprendem características importantes para um bom ensino".

É urgente desenvolver um processo de formação de professores direcionada para as reais carências dos estudantes com deficiência, de forma que os futuros profissionais não permaneçam despreparados para agir no paradigma da diferença. A sua qualificação institui, presentemente, um dos maiores desafios na área da educacional (ABREU, 2013)

É por isso necessário preparar o corpo docente para que consigam dar uma resposta adequada aos seus estudantes. É imprescindível também apostar na formação continuada destes professores, para que haja uma alteração na sua postura relativamente ao estudante com deficiência. Isso precisa ser feito mesmo que os mecanismos previstos na legislação portuguesa pouco valorizem a formação do professor para o ensino para estudante com deficiência na Educação Superior (ALMEIDA, 2012).

Considerando esse panorama e visando ao intercâmbio de conhecimento, no próximo subcapítulo analisaremos mais especificamente os documentos legais na perspectiva de uma Educação Superior inclusiva em Portugal.

2.2.2 Dispositivos legais e programas para Inclusão na Educação Superior: Portugal

Os estudos sobre políticas públicas de educação inclusiva voltados ao estudante com deficiência ganharam relevo no âmbito internacional, nacional e local, se constituindo em um rico instrumento de investigação científica, geralmente, direcionados à Educação Básica. Entretanto, o olhar para as políticas públicas de Educação Superior inclusiva, obteve pouco aprofundamento nas últimas décadas.

Em Portugal, considerando a análise dos dispositivos legais elaborados sobre as pessoas com deficiência, verificamos que não existe uma legislação específica para obrigar, normatizar e orientar os processos e encaminhamentos relativos ao acesso e à permanência com sucesso do estudante com deficiência na Educação Superior (SANTOS, 2013). A exceção é a definição do contingente especial de acesso para estudantes com deficiência física ou sensorial ou de doença orgânica incapacitante, previsto no regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e definido anualmente por Portaria do ME (Portaria nº 787/85 de 17 de outubro).

Em 2001, a cota de vagas para esse contingente foi alterada de 1% (Portaria nº 216/94 de 12 de abril) para 2% (ou duas vagas, qual deles o maior valor) das vagas fixadas para o

concurso nacional da primeira fase, para cada estabelecimento/curso (Portaria nº 715/2001, de 12 de julho).

Para se candidatar ao contingente especial específico, o estudante com deficiência ou com doença crônica tem de instruir o processo com documentação que comprove o seu tipo e grau de deficiência, juntar informação detalhada dos serviços especializados de apoio educativo do órgão de gestão do estabelecimento de ensino sobre o seu processo educativo e anexar outra documentação que considere útil para a avaliação da sua situação e particularmente das consequências desta no seu desempenho individual no percurso escolar no ensino secundário (PIRES, 2007).

A concessão das condições especiais de exame ao estudante com deficiência não é automática e depende de autorização prévia do Júri Nacional de Exames (JNE) (Art. 33.2, PORTUGAL, 2011). Dentre o conjunto de medidas visando à adequação das provas às necessidades dos estudantes, como por exemplo, para os estudantes com deficiência visual, cegueira e baixa visão, que frequentam os cursos gerais ou os cursos científico-humanísticos do ensino secundário e pretendam candidatar-se a Educação Superior reveste a forma de:

Prestação obrigatória de exame nacional nas disciplinas que queiram eleger como provas de ingresso para candidatura ao Ensino Superior. Os exames nacionais em versão Braille estão sujeitos a adaptações formais, ao nível das imagens ou da formulação dos itens, podendo, sempre que necessário, haver adaptações nos critérios de classificação das provas. Os exames nacionais para alunos com baixa visão serão disponibilizados em formato digital, permitindo a ampliação adequada às incapacidades funcionais decorrentes da sua deficiência visual (PORTUGAL, 2011, p. 23).

O estudante com deficiência, mesmo que satisfaça os requisitos que lhe são exigidos para se candidatar pelo contingente especial, poderá optar por apresentar a sua candidatura pelo contingente geral, procedimento que tem sido adotado por alguns estudantes com deficiência ao longo dos últimos anos.

O contingente especial tem sido visto como uma medida reparadora, mercê da qual os estudantes com deficiência são compensados pelas falhas na organização de apoios nos níveis de ensino anteriores, sendo-lhes permitido concorrer a determinados cursos com médias mais baixas (e, às vezes, consideravelmente mais baixas) comparativamente aos colegas que concorrem pelo contingente geral (SANTOS, 2014). Porém, a oportunidade que lhes é concedida no acesso, nestas circunstâncias, poderá contribuir para uma situação de desvantagem, ou seja, níveis mais baixos em termos de conhecimentos e competências académicas associados à falta de recursos e condições de apoio na IES, deixando-os numa situação menos favorável em termos de desempenho e sucesso académico (PIRES, 2007)

De acordo com Antunes e Faria (2013) à inclusão do estudantes com deficiência nas IES portuguesas ainda encontram dificuldades e obstáculos. Os autoras complementam argumentando que nem todas as Universidades de Portugal adotam as mesmas medidas de apoio e se podem verificar concomitantemente outras questões, que se prendem com aspectos de inclusão para além do campus universitário. Cada instituição define regulamentos internos, onde pode contemplar esta especificidade.

Mesmo que não tenha uma legislação que permita um suporte legal para as várias formas de intervenção (IMPERATORI; VIEIRA; RENAULT, 2011), os recursos de acessibilidade com vista a promover oportunidades equiparadas aos estudantes com deficiência na Educação Superior são contemplados em outros documentos de âmbito internacional, dos quais Portugal é signatário, como é o caso da Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei nº 56/2009) e os documentos nacionais como a Lei de Bases para Reabilitação (Lei nº 38/2004), a de Acessibilidade a Edifícios Públicos (Decreto-Lei nº 163/2006), a Lei de Autonomia das Universidades (Lei nº 108/1998), as Normas Técnicas de Construção e Acessibilidade (Decreto-Lei nº 123/1997 alterado pelo Decreto-Lei nº 163/2006), o Acesso e a frequência do acesso a Educação Superior para estudantes com deficiência (Plano para 2005-2009a), a Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior (Lei nº 49/2005b).

Portugal participa, também, do *Higher Education Accessible Guide* (HEAG), destinado a estudantes com deficiência que pretendam estudar em outros países da Europa. Brandão (2010) afirma que este serviço dá informação sobre os apoios que as IES oferecem a estudantes com deficiência, ajudando-os a tomarem uma decisão fundamentada sobre os programas de estudo e as atividades de intercâmbio (<http://www.european-agency.org/agency-projects/HEAG>).

Pires (2007, p. 66) avalia que, pela primeira vez, está estabelecido o enquadramento legislativo propício à edificação de uma Educação Superior mais inclusiva; "todavia, não nos parece que no actual contexto político e económico, de grandes transformações internas e cortes orçamentais, seja prioridade dos estabelecimentos da Educação Superior o seu cumprimento". Dessa forma, a existência de instrumentos jurídico -normativos por si só não garantem a sua operacionalização.

No contexto português, o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência nas IES são estabelecidos por:

Serviços de Apoio específicos, por serviços, gabinetes ou núcleos de apoio ao estudante, ou, ainda, por comissões de acompanhamento organizadas pelos

Conselhos Directivos ou Pedagógicos. Os apoios e as medidas estabelecidos, na maioria dos casos são definidos em função das necessidades individuais dos estudantes admitidos. Os Serviços de Acção Social em diversas Instituições de Ensino Superior público desempenham igualmente um papel importantíssimo na concessão de subsídios e apoios específicos aos estudantes com deficiência, embora limitada em função dos orçamentos disponíveis. Outros estabelecimentos de ensino dispõem de centros de investigação na área das tecnologias e serviços para pessoas com deficiência que apoiam tanto os estudantes da instituição como a comunidade local (PIRES, 2007, p. 80).

Assim sendo, são conhecidas Instituições da Educação Superior que consideram regimes especiais de avaliação nos regulamentos pedagógicos internos, e outras, que têm regulamentos específicos ou estatutos especiais para estudantes com condição de deficiência, onde são abordadas algumas das medidas que devem ser observadas no apoio a este grupo estudantil, nomeadamente quanto à acessibilidade e mobilidade nos espaços comuns, condições de estudo, avaliação e acesso à informação (SANTOS, 2013).

Com o objetivo de partilhar experiências profissionais e a definição de orientações que estabeleçam uma política de ação comum e o desenvolvimento de normas para os serviços que apoiam estudantes com deficiência, com vista ao desenvolvimento, valorização, reconhecimento, consolidação e reforço da qualidade dos serviços prestados em julho de 2004, foi formalizado o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES). Constituído por instituições de Educação Superior pública, conta ainda com a colaboração de um representante da DGES, da Agência para a Sociedade do Conhecimento-UMIC e do Instituto Nacional para a Reabilitação-INR. Essas instituições assinaram um protocolo de cooperação com um propósito de:

- a) Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiência;
- b) Promover a aproximação interserviços que apoiam estudantes com deficiência, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

No âmbito desse Grupo, foi criado o projeto Biblioteca Aberta no Ensino Superior, na qual consta já elevado volume de material de estudo acessível a estudantes impedidos de ler em formatos convencionais.

Mais tarde, a necessidade de adequação por parte da universidade aos estudantes com deficiência foi reforçada através da elaboração do “Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência”, desenvolvido pelo Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação (GSEAR) e pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (SNRIPD, 2006). Esse plano refere-se à necessidade de alargar e aumentar os apoios prestados aos estudantes com deficiência da Educação Superior pública e

privada, sendo um dos aspetos fundamentais a formação e sensibilização dos docentes universitários.

Além disso, 67% Universidades Portuguesas criaram Gabinetes de Apoio ao Estudante com Deficiência (GAED), porque atentas à problemática da inclusão e aderentes à proposta do “Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência” (GSEAR e SNRIPD, 2006). Os gabinetes visam alargar e aumentar os apoios disponíveis aos estudantes com deficiência e formar os docentes universitários nesta área, aconselhamento pedagógico e pessoal, organizando, realizando e divulgando eventos e ações de formação e promovendo a inclusão.

A criação de um serviço de apoio ao estudante na instituição, bem como as subcategorias emergentes (apoio pedagógico, apoio psicológico e tutoria), parecem ir ao encontro da consciência de que a intervenção deve contemplar vários intervenientes e procurar dar respostas diversificadas em função da especificidade dos casos (MOREJÓN; GARCIA, 2010). Tais serviços de apoio se revelam como um fator importante no processo de inclusão (CORREIA et al., 2011).

Pires (2007) esclarece que, apesar do caráter inovador das iniciativas, não pode deixar de assinalar o pouco interesse manifestado pela DGES na observância dos compromissos assumidos, nomeadamente no desbloqueio da verba estabelecida para a atribuição direta de ajudas técnicas aos estudantes com deficiência abrangidos, ficando os mesmos a aguardar mais de um ano para proceder às respectivas compras. Essa autora ressalta que as estruturas formais de apoio, em particular os serviços de apoio, parecem contribuir para a melhoria das condições de estudo dos estudantes nas IES, "por meio da resposta às necessidades individuais desses estudantes, desenvolvendo pontualmente atividades que visam produzir modificações no meio e na cultura da comunidade académica local" (PIRES, 2007, p.1).

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL E PORTUGAL

3.1 Considerações sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Superior: o caso do Brasil

Quando o professor universitário diz: "não me venha com pedagogias", ele se sustenta na concepção tão presente no contexto universitário, que é a de que "quem sabe, sabe ensinar". Ou seja: basta ser um médico competente para ser um bom professor na Faculdade de Medicina, um juiz competente para ser bom professor na Faculdade de Direito, um brilhante jornalista para ser bom professor na Faculdade de Comunicação. Entretanto, a prática que se vivencia no cotidiano das IES nos faz constatar toda a inconsistência dessa concepção (KENSKI, 2011).

A figura do professor, segundo Fávero e Pasinato (2013), sempre ocupou um papel central na educação. Na pedagogia tradicional o professor reinou soberano como o centro do processo educativo. Já no século XX defendia-se postura, que ainda tem validade neste início do século XXI, que o professor se constitui na prática, sendo necessário prestar atenção à aprendizagem e que os estudantes possuem um papel imprescindível no processo educativo.

Acredita-se na importância da formação específica para a docência e neste sentido Behrens (2011, p.444) afirma que cabe refletir: "o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor". Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo; entre outras.

Cunha (2010a, p.29) explicita um valor revelador de que "para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção". Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p.129) corroboram com essa afirmativa e acrescentam que: "no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-lo historicamente na perspectiva de ser professor".

Para Pereira e Anjos (2014), o professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas nem sempre sabe compartilhar este conhecimento com seus estudantes, desconhece práticas e

recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando assim sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência. Diante disso, é comum encontrarmos estudantes que dizem que o professor sabe a disciplina, porém não como transmiti-la, ou, dizem que o professor não sabe conduzir a aula, indicando-nos que essas situações são tão frequentes que parecem fazer parte da cultura de qualquer IES.

Por outro lado, o professor universitário alega que por lidar com adultos não necessita tanto da formação didática, com a crença de que o fundamental para o exercício do magistério em nível superior é o domínio dos conhecimentos referentes à disciplina que leciona aliado, sempre que possível, à prática profissional.

Essas suposições foram durante muito tempo, aceitas, sobretudo em decorrência do caráter elitista da Educação Superior, observado no Brasil desde a constituição dos primeiros cursos (GIL, 2008).

Nesse contexto, a docência universitária vem se constituindo numa perspectiva empírica¹³, como mostram as pesquisas (CUNHA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; QUADROS et al., 2012; ZANCHET et al., 2012; ANJOS et al., 2013). Um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor, é a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilização de recursos pedagógicos e características de outro professor. É a interpretação da visão da docência que se teve enquanto estudante (PEREIRA; ANJOS, 2014). Os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores "imitadores". Certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem a muitas das expectativas de seus estudantes. Mas, dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência (CUNHA, 2010b).

O estudo de Quadros et al. (2012) destaca que, este professor "imitador" trabalhou em um contexto diferente e em uma época diferente. Desta forma, pensamos contribuir para a formação de indivíduos capazes de pensar, agir, criar e inovar, num nível relativamente elevado, levando os estudantes a funções que ultrapassam os papéis de imitadores ou simples "debitadores" de informadores (MOREIRA, 2010).

Neste sentido, Cunha e Zanchet (2010) trazem contribuições relevantes ao relatarem que os docentes universitários iniciantes em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre "dar aulas", conhecem alguns recursos pedagógicos que lhe foram apresentados. Essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela,

¹³ Conhecimento adquirido durante toda a vida, no dia-a-dia, que não tem comprovação científica nenhuma.

construíram representações sobre o que é ensinar e aprender e essas orientações, muitas vezes orientaram o processo de docência que instituem.

Ressaltamos que, embora esta reprodução contribua para a formação do professor e tenha aspectos positivos, traz também aspectos negativos. Muitas vezes, ela só ocorre, pois o "professor não sabe como fazer diferente, não sabe como criar seu próprio estilo e desta forma o docente passa reproduzir não apenas as boas práticas, mas, também práticas pouco ou nada eficientes de se ensinar" (PEREIRA; ANJOS, 2014, p.5-6)

Em função disso, o debate acerca do saber que constitui a base da profissionalidade docente universitária vem sendo desenvolvido no sentido de "superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura" (LEITE, 2010, p.30). Anjos et al. (2013) reforçam esse entendimento, acrescentando que a prática docente precisa ultrapassar o ato focado meramente em transmitir informações. O professor necessita assumir o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem de maneira que os estudantes ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo por meio de uma nova estratégia de educar.

A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. Quanto a isso, Franco (2011, p.164) reitera que:

A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didáticos-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo.

Com efeito, vê-se nesta reflexão que a docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em duas relações, configurando-se um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (ISAIA, MACIEL, BOLZAN, 2012)

Castelli e Pedrini (2012) afirmam que dos docentes atuantes na Educação Superior, a grande preocupação que impera é de que este profissional precisa ter consciência que na sala de aula, seu papel principal é o de ser professor que articula sua ação com a teoria,

objetivando formar um sujeito que também (re)pensa sua prática como sujeito do processo de (re)construção e agente da aprendizagem, em que a reflexão da sua experiência se traduz em conhecimento da própria ação, ou seja, com autonomia intelectual. As autoras

Segundo Almeida e Pimenta (2011), a atuação dos docentes da Educação Superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob a sua responsabilidade. Para além do ensino dos conhecimentos técnico-científicos especializados, base para a atuação competente nos mais variados tipos de especialização profissional, as dimensões da ética e da responsabilidade social são atribuições do seu trabalho. Formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

Ao professor da Educação Superior é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho (PEREIRA, 2015). Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus estudantes, mas, como atender as expectativas e responsabilidades incumbidas a este sujeito com as deficiências e precariedades existentes no processo de formação e nas condições de trabalho dos professores universitários?

Com base na indagação acima, Franco (2011) constata que o professor que trabalha em universidades, especialmente as públicas, encontra-se inserido em condições institucionais propícias ao trabalho pedagógico de construção de conhecimentos através da mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Situação diferente têm os professores universitários não inseridos em carreira docente e vinculados principalmente às instituições privadas que prevêm jornadas para trabalhos com pesquisa e extensão. São os professores horista, que só são pagos para "dar aulas". Muitos desses possuem apenas a graduação e cursos de especialização *lato sensu*; não possuem familiaridades com práticas e processos de pesquisa científica.

Segundo Zanchet et al. (2012), os professores universitários se envolvem com outras muitas atividades que o fazer docente e institucional lhes demandam e, por vezes, impondolhes. Consequentemente, essa condição repercute na formação de seus estudantes que, como futuros profissionais, se familiarizam com os problemas e perspectivas da disciplina e da especificidade do conhecimento em estudo. É nesse cenário que se aposta que a formação pedagógica universitária deve ser incentivada no sentido de os professores construirem as bases de sua identidade profissional docente e contemplarem a possibilidade do

desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção de abordagens pedagógicas, integrando ensino, pesquisa e extensão

Souza, Medeiros e Guntzel (2012) acrescentam que para o exercício da docência universitária, particularmente o da IES pública, são exigidas do professor algumas qualificações onde prepondera a tendência ao incentivo à pesquisa e à aquisição de titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas, embora essas sejam enfatizadas nos discursos a respeito da unicidade entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As autoras complementam que a exigência da alta produtividade acadêmica, a ampliação das vagas para o ingresso na Educação Superior, ocasionando aumento do número de estudantes nas salas de aula, o crescimento do número de diferentes cursos, sem a contrapartida estatal necessária, acarretaram para os docentes uma sobrecarga de trabalho para além daquelas que já são próprias do trabalho docente.

Além de dar conta do preparo das aulas, professores ingressantes nas novas universidades precisaram improvisar ou adaptar suas aulas em virtudes da falta das condições necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho (ZANCHET et al., 2012).

Não são poucas as situações em que vemos professores improvisando seu trabalho docente em sala de aula, por não terem tempo de preparar adequadamente suas aulas, ou por acreditarem que a prática docente é a simples execução de um roteiro de atividades. Cria-se, com isso, a imagem de que os professores são incompetentes no que concerne ao ensino, e a questão da formação deficitária aparece de forma contundente (FÁVERO; PASINATO, 2013)

Para a melhoria da prática pedagógica na universidade, Anjos et al. (2013) discorrem que é preciso contribuir com situações alternativas, levando os professores a refletirem de forma crítica sobre os avanços e retrocessos na prática docente e a agir de maneira transformadora sobre a realidade, estabelecendo condições de reorganização do conhecimento adquirido, oferecendo alternativas viáveis e adaptadas às diferentes realidades, compreendendo dialeticamente o processo.

Diante de toda essa discussão, refletimos junto com Kenski (2011, p.224) sobre este professor universitário, que deve ser :

Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus estudantes e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (estudantes, técnicos, outros professores), unidos a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um

profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. O professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino em tempos de mudanças está a esperar.

A par dessa diversidade, é pertinente discutir como se dá a prática desse docente frente a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. No próximo subcapítulo trataremos desse assunto, especificamente.

3.1.1 Considerações sobre a prática docente na Educação Superior e inclusão do estudante com deficiência

O processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para professores universitários. Isso ocorre porque a inserção do estudante com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal estudante no contexto das exigências peculiares à Educação Superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes estudantes (MELO, 2013).

O Censo da Educação Superior do Brasil de 2014 registrou 33.377 estudantes com deficiência matriculados (BRASIL, 2014). Realizando uma comparação com o Censo de 2006 (11.999 estudantes com deficiência matriculados), esse número teve um aumento. Contudo, apesar do expressivo crescimento de matrículas (de 2006 a 2014), o número de estudantes com deficiência que chegam às IES é muito baixo se levarmos em consideração o total de estudantes sem deficiência matriculados na Educação Superior que era de 7.828.013 (BRASIL, 2014) e o número de pessoas com deficiência em idade adequada para estar neste nível de ensino.

Malusá, Santos e Portes (2010), em seu estudo, afirmaram que o processo de inclusão do estudante com deficiência e suas aplicações reais, ainda, não estão bem estabelecidas na mente dos professores universitários. Diante dos problemas por eles conhecidos em relação ao ingresso e permanência, são levados a questionar os princípios de inclusão desses estudantes na universidade. A discussão sobre a docência universitária é complexa e atual, sabendo disso, deve-se reconhecer ser comum esta posição em razão da falta de preparação dos professores e da ausência de recursos para o ensino-aprendizagem com esses estudantes.

Baraúna e Santos (2010), comprovaram essa questão e alegaram que os professores quando têm algum estudante com deficiência na sua sala de aula, sentem-se despreparados por considerarem insuficiente a formação recebida, assinalando não ser fácil desenvolver um ensino individualizado e com currículos diferenciados. Os autores ratificam essa posição, informando que uma parcela significativa dos professores universitários que recebem estudantes com deficiência não possui formação docente adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização do seu trabalho.

Além das características da formação, uma questão importante é o processo de ensino-aprendizagem, foco do docente universitário que se preocupa com os meios utilizados para que o estudante tenha uma boa formação profissional. Na educação, de acordo com os apontamentos de Fávero e Pasinato (2013), o processo de ensino e aprendizagem tem íntima relação com as atitudes dos docentes universitários, visto que o professor necessita selecionar estratégias metodológicas adequadas que facilitem a aprendizagem, organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes, regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico.

É importante que o docente universitário reflita sobre as suas ações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a fim de verificar se os estudantes conseguem atingir os objetivos previamente delineados. O que se propõe não é a igualdade no tratamento e na educação dos estudantes ou a equiparação das suas capacidades, mas um trabalho diferenciado, que seja eficaz também com os estudantes com deficiência (BARAÚNA; SANTOS, 2010).

Ressaltamos que a sala de aula é um ambiente privilegiado para o docente, no qual se desenvolve parte das atividades que se voltam para o acesso das gerações mais jovens ao conhecimento científico. A construção de uma Educação Superior inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão na e da prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os estudantes. Com isto não estamos responsabilizando esse professor pelo sucesso ou fracasso escolar de estudantes com deficiência incluídos em sua sala de aula. Pontuamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula das Instituições de Educação Superior podem colaborar, decisivamente, na sua democratização, como instituição social (MELO, 2013).

Pimentel (2012) intensifica essa discussão declarando que papel do professor é bem mais complexo do que a tarefa de transmitir conhecimentos já produzidos. Numa sala

inclusiva, o professor precisa possuir saberes específicos, como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos.

Refletir sobre as relações estabelecidas na sala de aula universitária é evidenciar que a prática pedagógica vai além da figura do professor (como aquele que ensina), do estudante (como aquele que deve aprender), da disciplina (o assunto a ser transmitido ao estudante e dominado pelo professor) e do método (a forma como o professor transmite o conhecimento). Na verdade, há um processo de interação com o meio social em que mediação e internalização aparecem como aspectos preponderantes para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o conhecimento (MOREIRA, 2004).

Diante dessa realidade, Silva (2013) reconhece que não são raras as atitudes de perplexidade, incompreensão, insegurança e resistência por parte de educadores quando se deparam com a possibilidade de ter em sua sala de aula um estudante com deficiência. Podem-se considerar tais atitudes, até certo ponto, lógicas, se atentarmos para a questão de que a inclusão de estudantes com deficiência nos contextos universitários constitui-se em um fato relativamente recente e sobre o qual existem muitos questionamentos e dúvidas a serem esclarecidas.

São comuns, em nossa experiência, depoimentos de estudantes com deficiência que se depararam na Educação Superior com professores alheios às suas necessidades específicas ou mesmo com visões estereotipadas das suas possibilidades de aprendizagem. Isso afeta o processo de formação pessoal e profissional dos estudantes. Desta forma, Baraúna e Santos (2010) atentam ao fato de que nem todas as universidades estão adequadas para atender os estudantes com deficiência, e nem todos os docentes universitários se preocupam com a prática pedagógica voltada para a inclusão.

De acordo com Isaia, Maciel e Bolzan (2012) levar em consideração a diversidade e a inclusão significa um olhar aberto e perscrutador aos aspectos étnicos, culturais, socioeconômicos e de gênero; as condições igualitárias de aprendizagem para os estudantes, ao longo da formação.

Libâneo (2010) argumenta que a urgência de se contar com professores mais bem preparados, capazes de lidar com a diversidade de perfis de estudantes que, à luz da nova sociedade, dos conhecimentos ora requeridos e dos muitos e variados universos culturais de seus estudantes, consigam oferecer um ensino de melhor qualidade. Aponta, assim, a

importância de formar melhor os futuros docentes, dotando-lhes de uma cultura geral mais ampliada, de uma maior capacidade de aprender a aprender, de competência para saber agir na sala de aula, de habilidades comunicativas, do domínio da linguagem informacional, de saber usar meios de comunicação e de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Os apontamentos apresentados por Libâneo (2010) possibilitam-nos afirmar que a prática pedagógica que almejamos para inclusão de estudantes com deficiência combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido à inexperiência dos professores da Educação Superior em ensinar estudantes com deficiência, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o estudante está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

Por meio dessas constatações, é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos estudantes e sobre as competências para ensinar-lhes.

Nogueira e Nogueira (2010) consideram que para os docentes da Educação Superior lidarem com a inclusão de estudantes com deficiência é preciso não só predisposição para lidar com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir; até aonde quero ir.

Muitos educadores, segundo Silva, (2013), levados pela inquietação que o estudante com deficiência, muitas vezes, lhes confere, podem percorrer dois caminhos bem comuns nos atuais contextos de ensino: o do afastamento, relegando esse estudante a um estado de invisibilidade ou o da aproximação, expressada por uma atitude comprometida com a aprendizagem do estudante, independente da condição (de deficiência ou não) em que se encontre. Essa última tem levado alguns educadores a trilharem por caminhos em busca da compreensão da deficiência e das implicações por ela trazidas; pela busca de recursos, instrumentos, metodologias e estratégias pedagógicas que promovam a permanência ativa, participativa e produtiva do estudante com deficiência nos contextos das IES.

Segundo Hoffmann (2006) é necessário uma quebra do modelo “transmitir-verificar-registrar” e um evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus estudantes, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Considerando a inclusão nas IES um processo, ainda, recente no Brasil, faz-se necessário que elas sejam renovadas, que ocorram transformações efetivas, de modo que barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas sejam derrubadas. Isso exige profundas mudanças por parte das universidades e, em especial, dos docentes, que necessitam estar preparados para atuar adequadamente com diferentes tipos de educandos (MELO, 2013).

São poucos os cursos que preparam professores para atuar na perspectiva inclusiva, como igualmente é pequeno o número de professores que se interessam por este tipo de formação, provavelmente por ainda não terem enfrentado tal situação em sala de aula, por falta de desejo ou vocação, ou, quem sabe, pelas concepções de ensino tão arraigadas que, se modificadas, desestruturariam completamente sua atuação. Contudo, sabe-se que, independente de seu interesse em lidar diretamente com esses estudantes, todo professor deveria estar informado a respeito, já que não se sabe quando se defrontará com situações de inclusão, posto que a proposta política é que tais pessoas tenham acessos a quaisquer espaços sociais. Há inúmeros aspectos questionáveis nessas políticas de inclusão, mas é sabido que seu processo, de acordo com a perspectiva social do momento, não é mais reversível. A sua concepção pode ser ampliada, mas não eliminada (MALUSÁ, SANTOS, PORTES, 2010).

Desta forma, é fundamental saber que a educação inclusiva precisa contar com professores preparados para a docência e acabar com as expressões frequentes proferidas por docentes atuantes com discentes que apresentam deficiência: "não estamos preparados"; "ninguém foi preparado para trabalhar com esses estudantes". Pieczkowski (2012) acredita que estar preparado para a docência é saber lidar com as demandas que diariamente surgem diante da diversidade de sujeitos que constituem o alunado de todo e qualquer nível de ensino. Sem esta percepção, as atitudes podem representar barreiras à inclusão de estudantes com deficiência e possivelmente as mais difíceis de serem superadas.

Para Malusá, Santos e Portes (2010) o professor universitário, muitas vezes, justifica a sua "inabilidade" na ausência de recursos e estratégias, como: livros em braille, computadores adaptados com leitores de tela, tecnologias assistivas e serviços de monitorias direcionadas as pessoas com deficiência visuais; presença do intérprete em sala para o surdo, utilizando a Libras, alegando que, sem qualquer tipo de adaptação técnico-instrumental em sala de aula, não há possibilidade de transmissão de conhecimento favorável ao estudante com deficiência. Da mesma forma, é impossível progredir com esses estudantes sem o apoio pedagógico-instrumental de um órgão especializado dentro da universidade.

É certo que estes recursos dependem da vontade de todos os envolvidos nesse processo, desde as legislações ao convívio em sala de aula. O estudo de Baraúna e Santos

(2010) evidencia que o docente universitário, sem o auxílio de um órgão competente sente-se isolado e tem a tendência de não conseguir alcançar os resultados que seriam possíveis se o apoio existisse.

Contudo, a ausência de políticas eficientes e de recursos especializados não pode ser encarada como o principal entrave para o sucesso do processo ensino-aprendizagem desses estudantes. O professor precisa adaptar sua metodologia e seus objetivos, mantendo constante observação sobre o desenvolvimento do estudante com deficiência e sobre suas práticas, verificando se estão ou não contribuindo para a formação e para a construção de um conhecimento. Se assim não for, será necessário localizar o problema.

A prática universitária almejada para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido à inexperiência em ensinar estudantes com deficiência precisa desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o estudante está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

O subcapítulo seguinte abordará estas questões, especificamente para contexto universitário português.

3.2 Considerações sobre a prática docente na Educação Superior: o caso de Portugal

A docência na Educação Superior resulta numa tarefa intrincada pelo pouco usual que é assistir-se à discussão sobre o exercício profissional de um grupo que goza de um *status quo* e elevada notoriedade social e ao qual se outorga a responsabilidade pela produção e transmissão do saber, no seu expoente máximo de desenvolvimento e inovação, às gerações vindouras (ALMEIDA, 2012). Ser professor universitário reveste-se de um conjunto de singularidades inerentes não só às características próprias deste nível de ensino, mas também relativas ao papel profissional a desempenhar.

A Educação Superior em Portugal, segundo Esteves (2010), encontra-se numa fase de viragem, apontando-se para a necessidade de alterar os seus modos de funcionamento, nomeadamente através da adoção de um outro paradigma de ensino-aprendizagem que não o tradicional. Assim, reveste-se de uma enorme atualidade e pertinência (re)pensar as questões da profissionalidade docente e do saber profissional que lhe está associado.

A mudança que se espera que seja operada no seio da Educação Superior portuguesa não poderá ser confundida com a total rejeição da aula tradicional, devendo antes esta passar a

ser assumida como um dos dispositivos pedagógicos, entre muitos outros, e não como o único ou principal (TRINDADE, 2010). Reconhece-se a necessidade de assumir muitas e diferentes formas de ensinar e ajudar a aprender e de privilegiar metodologias ativas em detrimento de metodologias expositivas para atender à diversidade e pluralidade dos estudantes (FERNANDES, 2010).

Em termos gerais, nos dias de hoje, as políticas de Educação Superior em Portugal devem ser analisadas à luz das políticas emanadas pela União Europeia, como já discutimos no capítulo 2. Em Portugal, este movimento impôs às IES uma mudança não só organizativa, mas também uma mudança de paradigma relativamente à sua missão, às suas formas de atuação e, em particular, aos referenciais de ensino-aprendizagem (PIRES, 2007; ALMEIDA, 2012).

É incontornável o reconhecimento das implicações do denominado Processo de Bolonha na organização das instituições e mudanças significativas impostas a Educação Superior que trespassam a vida das instituições nas mais diversas dimensões. Dessa forma, enunciamos os evidentes esforços de reajustamento organizacional associados à plena implementação das orientações de Bolonha, destacamos com maior detalhe as implicações deste processo para o exercício profissional dos docentes da Educação Superior e evidenciamos as mudanças preconizadas na orientação do ensino-aprendizagem inerentes à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Essas parecem colocar alguns desafios à maioria dos docentes, sendo a qualidade da docência hoje apontada como uma prioridade estratégica para as IES já não na Europa, mas em todo o mundo (CID-SABUCEDO, et al., 2009).

A Educação Superior, e aqueles que nela atuam, vêem-se impelidos a abandonar as tradicionais formas de encarar a relação professor-saber-aluno, sendo chamados a adotar novos paradigmas de formação e novas concepções de ensino-aprendizagem.

Na sequência do processo de reestruturação das IES, em 2009, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Universitário (DECRETO-LEI nº 205/2009 de 31 de Agosto) sofreu alterações, passando os docentes a estarem sujeitos a um regime de avaliação de desempenho regulamentado por cada IES. Deste modo, os docentes da Educação Superior foram pressionados a melhorar o seu desempenho profissional, desenvolvendo diferentes metodologias e modalidades de ensino.

Por outro lado, a pressão social determinou a necessidade de prestação de contas e de garantia de qualidade do ensino (entre outros aspectos), impelindo a atividade docente para uma inspeção pública mais acentuada do que até então. Esses fatores produzem uma nova

profissionalidade, onde a vertente docente ganha maior protagonismo, reconfigurada a propósito de uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Por todos os argumentos que fomos apresentando parece-nos que a chave do desenvolvimento profissional docente e do desenvolvimento da profissão (na Educação Superior) residirá no aprofundamento do campo da pedagogia universitária, campo esse que, de acordo com Cunha (2010, p.72), ainda desempenha uma pontencialidade a ser descortinada:

[...] tanto na sua dimensão epistemológica e pedagógica como na arena política que envolve tensões entre culturas e interesses. Na perspectiva epistemológica investir na temática conceptual que alia ensino e investigação, ampliando a reflexão sobre a naturalização com que esse discurso vem sustentando a qualidade da Educação Superior [...]. A dimensão política poderá ser mais complexa, pois envolve a revisão de culturas, visões e interesses corporativos que se foram consolidando por tradição.

Este novo paradigma de ensino-aprendizagem pressupõe ainda que se passe de um sistema baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, no qual o docente deixa de ser mero transmissor do conhecimento e passe assumir o papel de facilitador da aprendizagem ou criador de oportunidades de aprendizagens (BRANCATO, 2003, citado por ALMEIDA, 2012). O estudante deixa de ser sujeito passivo, passando a estruturar os conhecimentos que vai adquirindo, em função do seu processo/projeto individual de formação (PIRES, 2007; ALMEIDA, 2012).

Novas metodologias de ensino-aprendizagem antevêm a adoção de novos métodos de avaliação. Assim sendo, segundo Almeida (2012) a avaliação contínua assume um maior destaque, possibilitando a avaliação do estudante ao nível das competências (saberes, capacidades e atitudes), surgindo como "sensor do processo e não como medidor de resultados" (p.74).

Aliada à vantagem que nos parece ser evidente da posse de um saber específico para um exercício fundamentado da função docente, falar de pedagogia universitária resulta também como fator agregador de um grupo profissional tradicionalmente mais próximo da área científica da sua especialidade.

Encerrando este subcapítulo, em que procuramos problematizar o exercício profissional docente no seio da Educação Superior de Portugal, exercício fundamental para que se possa reconhecer a especificidade do seu espaço de atuação e dos fenômenos que o constroem, assim como a particularidade de um exercício que se quer profissional, mas cuja "origem" se perpétua na história da Educação Superior. No próximo subcapítulo discutiremos sobre a prática pedagógica desse professor universitário face a inclusão de estudantes com

deficiência, no contexto português.

3.2.1 Considerações sobre a prática docente na Educação Superior e inclusão do estudante com deficiência

Em Portugal, a democratização da Educação Superior se deu pelo recente alargamento da escolaridade obrigatória (Lei nº 85/2009), à utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação e ao regime de contingente especial, permitindo um número crescente de estudantes com deficiência ingressassem nas IES (ANTUNES; FARIA, 2013).

As bases do sistema de ensino português estão regulamentadas na Lei nº 46/1986, cujos princípios gerais expressam os fundamentos de uma educação inclusiva declarados em documentos internacionais. É estabelecido na referida Lei que a educação e a cultura são direitos de todos os portugueses, sendo de responsabilidade do Estado português a democratização do ensino. Cabe a este promover e garantir o acesso e o sucesso de estudantes numa justa e efetiva igualdade de oportunidades.

De modo a favorecer o acesso a IES e o sucesso educativo, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (art.º 20.º) garante que nenhum estudante é excluído do sistema da Educação Superior por incapacidade financeira. O Estado português assegura um sistema de ação social escolar aos estudantes economicamente mais desfavorecidos, que se traduz em apoios diretos (bolsas de estudo) ou indiretos (alimentação, alojamento, apoio à saúde, desporto). Está também prevista na referida Lei um complemento de bolsa de estudo a estudantes com deficiência física, sensorial ou outra, para aquisição de produtos de apoio indispensáveis ao desenvolvimento das atividades escolares.

Nesse movimento de democratização e à massificação da Educação Superior é possível encontrar nas IES portuguesas estudantes com percursos extremamente diversificados: desde os que terminaram a escolaridade e se dedicaram inteiramente ao estudo a adultos que conciliam o trabalho com a formação, aos estudantes em mobilidade, aos estudantes com deficiência, reclusos ou de condições socioeconômicas mais desfavorecidas.

Diante dessa diversidade/massificação de estudante, verificamos que o número de candidatos com deficiência admitido na Educação Superior portuguesa continua a aumentar. Num primeiro levantamento realizado no ano acadêmico 1994/1995 foram identificados 244 estudantes com deficiência. Mais tarde, no ano acadêmico 2013/2014, outra investigação nacional efetuada pelo GTAEDS verificou 1.318 estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo que 1.167 estavam matriculados em IES públicas e 161 em IES privadas.

Embora seja um número residual em comparação com os cerca 362.200 mil estudantes que frequentavam a Educação Superior nesse ano acadêmico (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência-DGEEC/MEC, PORDATA, 2014), é possível constatar que o número de estudantes com deficiência aumentou em 440% em pouco mais de duas décadas¹⁴.

Esta ampliação da diversidade, especificamente em relação aos estudantes com deficiência, implica em uma capacidade para dar resposta a diferentes necessidades a todos os níveis (cognitivos, emocionais, sociais, cultural e econômico) o que se traduz em novos desafios para os docentes (ALMEIDA, 2012). Neste contexto de pluralidade de estudantes, os docentes são confrontados com a necessidade de adaptarem a sua forma de ensinar, privilegiarem metodologias mais ativas, mais diversificadas, que estimulem a aprendizagem dos estudantes, em detrimento das metodologias mais expositivas, em que se presume que todos os estudantes aprendem de maneira igual.

No entanto, segundo Abreu (2013), a grande parte dos professores não está preparada para trabalhar com estes estudantes e muito menos capazes de desenvolver estratégias de melhoramento face à inclusão. Existe uma discrepância entre as convicções, os comportamentos, as práticas de inclusão e a real solução dos problemas por parte destes profissionais de educação (HASSAMO; BAHIA, 2010).

Recentemente, em Portugal têm sido realizados alguns estudos sobre a temática da inclusão na Educação Superior, que focam a prática pedagógica com estudantes com deficiência sobre o seu processo de inclusão (ABREU 2013; ESPADINHA, 2010; FARIA, 2012; RODRIGUES et al., 2007; SOUZA, 2011).

Destacamos o estudo desenvolvido por Antunes e Faria (2013), que teve como objetivo analisar de que forma alguns professores de uma universidade pública portuguesa percebiam a inclusão de estudante com deficiência, tomando, de forma mais específica, as percepções de mudanças necessárias no contexto acadêmico e as percepções das implicações da inclusão destes estudantes na Educação Superior. Emergiram duas subcategorias como resultados, no que concerne às implicações do ensino de estudantes com deficiência: o desenvolvimento pessoal “acho que os professores se tornam melhores pessoas se aprenderem a integrar essas pessoas e a conviver com elas” (Professor 4); e a experiência em pedagogia diferenciada “poderá nos ajudar a melhorar algumas técnicas, algumas experiências de ensino que podem ter vantagens não só para esses alunos com necessidades especiais mas também

¹⁴ No entanto, estes dados devem ser analisados cuidadosamente, uma vez que alguns estudantes, para evitarem o estigma, recusam a auto sinalização junto dos serviços académicos disponíveis, o que poderá refletir-se na existência de um número muito superior ao divulgado de estudantes com deficiência no ensino superior.

para os restantes” (Professor 2); ou “fazem-nos treinar a resolução de problemas a nós docentes que veem que têm alguém diferente” (Professor 6). Verificamos que o discurso dos professores revela consciência da necessidade de efetuar algumas modificações de índole mais estrutural na instituição ou mais pedagógica, em função das necessidades dos estudantes, estando de acordo com as medidas adotadas em outras universidades manifestam de que não possuem conhecimentos suficientes para lidar com os estudantes com deficiência (CORREIA et al., 2011).

Quanto às implicações da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior averiguamos, ainda no estudo de Antunes e Farias (2013), que o discurso dos professores foi tendencialmente positivo e favorável à inclusão. Reconhecem que a inclusão beneficia os estudantes com deficiência e os colegas sem deficiência. Tanto para os estudantes como para os docentes a presença de estudante com deficiência é percebida como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de competências diversas (técnicas ou sociais), como aliás se encontra referido na literatura (MAMAH et al., 2011; RODRIGUES et al., 2007; WANG, 2009).

O estudo de Faria (2012) teve como objetivo conhecer as percepções que os docentes da Educação Superior têm a respeito da inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que, essas percepções exercem uma influência importante sobre as medidas educativas e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes e, em consequência, sobre a progressão destes estudantes neste nível de ensino. Os resultados evidenciaram que o discurso dos docentes universitários não condiz completamente com as suas ações pedagógicas, mesmo demonstrando uma atitude favorável para com a inclusão, na prática, os docentes não realizavam ações inclusivas. Os docentes apontaram que a experiência pedagógica com estudantes com deficiência apresenta-se como um fator determinante à inclusão. Os docentes assumiram que quanto maior é a sua experiência com estudantes com deficiência, maior é o seu nível de preparação, conhecimento e confiança, havendo, conseqüentemente, maior probabilidade que o processo de inclusão seja efetivo.

Segundo Pires (2007), é frequente nas IES de Portugal encontrar docentes que optam por dispensar os estudantes com deficiência de muitas atividades curriculares obrigatórias, possibilitando-lhes uma avaliação de compensação, sem confirmarem se estes procederam às diligências necessárias para obter a documentação exigida em adequado à sua condição, ou então, agem de modo semelhante ao relatado por Rodrigues (1999, p.9):

Um professor universitário, meu colega, dizia-me uma vez que tinha alunos com deficiências motoras nas suas aulas e que a sua reacção era de enorme embaraço

sobre as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes alunos. Optava assim por passar estes alunos, baixando – escandalosamente na opinião dos restantes alunos, as exigências da avaliação. Assim, tinha a certeza que não os voltaria a ver nas suas aulas.

De acordo com Pires (2007), conforme o exposto, esta atitude do docente tem muitas vezes subjacente o estigma de que os estudantes com deficiência têm níveis de rendimento inferiores aos demais estudantes. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas, face ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência (NUNES, 2007). Para modificar a visão destes docentes face ao processo inclusivo, fica evidente a importância da formação dos professores na área da educação inclusiva, mas também ao longo da vida profissional.

Alcantud et al. (2000), a responsabilidade de definir as mudanças curriculares não deve recair exclusivamente no docente que, na maioria dos casos, não tem formação específica sobre o estudante deficiência e sobre as suas potencialidades, devendo essa responsabilidade ser partilhada com os técnicos da instituição, caso existam, ou com outros docentes com conhecimento/especialização na área.

Nessa direção, Fonseca (2011) salientou as diferenças nas modalidades dos ajustes curriculares que poderiam (e deveriam) ser aplicadas a estudante com ou sem deficiência, classificando-as em flexibilização, adequação e adaptação, as quais objetivam oferecer condições favoráveis de ensino de determinados conteúdos curriculares, bem como atender às peculiaridades do alunado. De acordo com Fonseca (2011), a flexibilização consiste na programação das atividades elaboradas para sala de aula e diz respeito às mudanças nas estratégias pedagógicas, sem que sejam necessárias alterações dos conteúdos curriculares previstos. A adequação curricular, por sua vez, compreende atividades individualizadas que permitem o acesso ao currículo, no qual o professor atende, especificamente, às necessidades educacionais de cada estudante, prevendo, assim, adequações no planejamento curricular de ensino, tais como mudanças nos objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. Assim, o currículo adaptado decorre diretamente das ações de flexibilização e adequação curricular (ZANATA, 2004), nas quais a matriz curricular é mantida e são modificadas as condições de ensino, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos, os recursos de ensino, a forma de apresentação dos conteúdos e a temporalidade dos objetivos, dentre outros elementos educacionais que permitam aos estudantes (com ou sem deficiência) que não se beneficiam do modelo convencional de ensino as devidas oportunidades de acessar e aprender os conteúdos organizados no currículo.

Diferentemente, a adaptação curricular focaliza a organização escolar e os serviços de apoio, os quais proporcionam condições estruturais que possam favorecer o planejamento curricular da sala de aula, implicando mudança significativa no próprio plano curricular e na proposta de currículo, pautado em planejamento educacional diferenciado dos demais estudantes (FONSECA, 2011).

Neste âmbito, a orientação incluída no Processo de Bolonha relativa à flexibilização da estrutura curricular é um bom contributo, visto que, por um lado, possibilitará ao estudante com deficiência construir o seu próprio perfil de formação, selecionando as unidades curriculares do seu interesse e para as quais considere reunir condições mais favoráveis para um bom desempenho e respectivo sucesso acadêmico, por outro lado, impõe novas formas de trabalho, como projeto, trabalho de campo, estudo individual e processos de avaliação diferenciada (PIRES, 2007).

Em suma, é essencial que os docentes reflitam sobre a sua experiência, percepções e valores relativamente aos estudantes com deficiência e estratégias pedagógicas. Segundo Rodrigues (1999, p. 16), a inclusão de estudantes com deficiência constitui um desafio tanto para as instituições como para os docentes, de modo que:

A presença destes estudantes estimula a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias, o sucesso do ensino e da aprendizagem feitas na universidade. Desta reflexão podem beneficiar muitas outras pessoas: os docentes que podem diferenciar as suas práticas docentes, os alunos com dificuldades, mesmo sem deficiências identificadas, e os restantes alunos, que poderão, com metodologias adequadas de individualização, progredir ao ritmo e à dimensão das suas capacidades.

É preciso que haja um comprometimento desses professores com seus estudantes, além de uma reforma no currículo e nos conteúdos que fazem parte da graduação destes docentes. O que se pode concluir até aqui é que Portugal ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições de poder dar conta de oferecer educação em nível superior para um contingente maior de sua população, em especial, aos estudantes com deficiência.

PARTE II PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo centra-se no percurso metodológico da pesquisa utilizado para cumprir os propósitos da presente tese. Descrevemos resumidamente os procedimentos utilizados neste estudo, incluindo a caracterização do estudo, os procedimentos de seleção da amostra e do local, a descrição e caracterização dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados, os procedimentos empregados na coleta dos dados obtidos, e ainda, os procedimentos de análise e tratamento estatístico de dados. A descrição mais detalhada do percurso metodológico encontra-se nos estudos empíricos desta tese (Capítulos: 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11).

4.1 Caracterização do estudo

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, optamos por uma investigação mista. Creswell e Clark (2013, p. 22) explicam que neste tipo de pesquisa o investigador:

- coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
- mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir ou outro ou incorporando um no outro;
- dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);
- usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo;
- estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
- combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

Os métodos mistos começam a ser utilizados mais recentemente e procuram superar as marcas históricas que colocam em polos opostos os “quantitativistas” e os “qualitativistas” ao conjugar ambos os métodos de coleta e análise de dados (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Isto porque, empregando as palavras de Onwuegbuzie e Leech (2005, p. 383), o fato de os investigadores utilizarem uma lente bi-focal (dados qualitativos e quantitativos) em vez de uma lente única, permite-lhes “ampliar para detalhes microscópicos ou diminuir o zoom para um âmbito indefinido”, podendo assim combinar os níveis macro e micro de um tema de investigação (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Tashakkori e Teddlie (2010) resumem em nove as características gerais das pesquisas com métodos mistos, das quais destacamos três: o ecletismo metodológico, o pluralismo paradigmático e o foco sobre a questão específica de pesquisa na determinação do método em qualquer estudo a ser empregado. Por tais razões, são combinados os diferentes aspectos quantitativos e qualitativos com o foco voltado para o problema de pesquisa, cujas peculiaridades determinarão as características metodológicas eleitas para o desenvolvimento do processo investigativo.

De fato, os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como *corpus* organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

No quadro 1 apresentaremos a síntese metodológica dos sete estudos empíricos:

- Síntese dos estudos empíricos

Quadro 1. Síntese dos estudos empíricos

Objetivo geral: Analisar a docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência						
Estudos	Objetivos	Países	Tipo de pesquisa	Participantes/ fontes de dados	Procedimentos e Instrumentos	Análise do dados
Estudo 1 (Capítulo 5): Atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão: Uma revisão sistemática	Desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o período de 2004 à 2014, de modo a sistematizar o conhecimento no âmbito desta temática e identificar quais os estudos mais relevantes do ponto de vista da qualidade metodológica.	Não se aplica	Qualitativa	Estudo bibliográfico e documental.	Escala PEDro	Escala PEDro
Estudo 2 (Capítulo 6): Attitudes of professors of Physical Education undergraduate courses toward the inclusion: Brazil and Portugal	Identificar as atitudes dos professores dos cursos de graduação em Educação Física face a inclusão nas IES do Brasil e de Portugal.	Brasil e Portugal	Quantitativa	136 professores dos curso de Educação Física de IES do Brasil e de Portugal (76 brasileiros e 60 portugueses)*	Questionário PEATID III (FOLSOM-MEEK, RIZZO, 2002)	Modelo de Regressão Logística Multinível
Estudo 3 (Capítulo 7): Perceived competence of Physical Education professors of	Examinar as competências percebidas dos professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil face ao processo de inclusão.	Brasil	Quantitativa	75 professores dos cursos de Educação Física do	Questionário PEATID III (FOLSOM-MEEK, RIZZO,	Estatística Descritiva, Modelo de Regressão

undergraduate courses toward students with disabilities				Estado de Alagoas/Brasil *	2002)	Logística Multinível e Razão das chances com 95% de intervalo de confiança
Estudo 4 (Capítulo 8): Higher Education Physical Education Teachers Attitudes and Perceived Competence toward Teaching Students with Disability	Primeiro é avaliar as diferenças hipotéticas entre as atitudes dos professores dos cursos de Educação Física da Educação Superior portuguesa para com o ensino de estudantes com deficiência e gênero, anos de experiência na Educação Física, a formação inicial e continuada em Atividade Física Adaptada/Educação Especial. Em segundo lugar, examinar a relação entre essas variáveis e os diferentes níveis de competência percebida dos professores para o ensino de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física da Educação Superior portuguesa.	Portugal	Quantitativa	39 professores dos cursos de Educação Física de diferentes regiões de Portugal*	Questionário PEATID III (FOLSOM-MEEK, RIZZO, 2002)	Estatística Descritiva, Modelo de Regressão Logística Multinível e Razão das chances com 95% de intervalo de confiança.
Estudo 5 (Capítulo 9): Formação de professores universitários de Educação Física na perspectiva da inclusão: olhar brasileiro e português	Analisar a formação pedagógica dos professores universitários de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas na perspectiva de uma educação inclusiva.	Brasil e Portugal		8 professores dos cursos de Educação Física (3 brasileiros e 5 portugueses) e que ministravam disciplinas relacionadas com a Educação	Entrevista semiestruturada e roteiro de entrevista	Análise de Conteúdo Temática Categorical (BARDIN, 2011)

				Física Adaptada/Inclusiva/Especial.		
Estudo 6 (Capítulo 10): Vozes de professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva	Analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.	Brasil e Portugal	Qualitativa	8 professores dos cursos de Educação Física (3 brasileiros e 5 portugueses) e que ministravam disciplinas relacionadas com a Educação Física Adaptada/Inclusiva/Especial.	Entrevista semiestruturada e roteiro de entrevista	Análise de Conteúdo Temática Categorical (BARDIN, 2011)
Estudo 7 (Capítulo 11): Prática docente e inclusão no curso de graduação em Educação Física: as significações de uma professora universitária	Apreender as significações constituídas por uma professora universitária do Curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo.	Brasil	Qualitativa	1 professora do Curso de Educação Física do Brasil que tinha um estudante surdo na sala.	Entrevista sobre História de Vida, Observação (com sessões de reflexão colaborativa), Autoconfrontação Simples	Núcleo de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2009, 2013)

*Os estudos 2, 3 e 4 responderam o mesmo questionário. O estudo 2 engloba a amostra total de 136 professores (76 brasileiros e 60 portugueses), essa amostra foi desmembrada nos estudos 3 (75 professores brasileiros) e no estudo 4 (39 professores portugueses).

Fonte: Autora da pesquisa

4.2 Os participantes e o local do estudo¹⁵

O estudo foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (número de protocolo 439.400). A amostra global incluiu 138 professores dos cursos de graduação em Educação Física de 15 Instituições de Educação Superior do Brasil e de Portugal.

Para os estudos quantitativos (capítulos 6, 7, 8), participaram 136 professores de cursos de graduação em Educação Física que preencheram o questionário PEATID-III de Folsom-Meek e Rizzo (2002). No Brasil, cooperaram 76 professores, com idades compreendidas entre os 24 e 66 anos, sendo 44 do sexo masculino (M=42; DP=10.42 anos) e 32 do sexo feminino (M=44; DP=10.19 anos) de 6 Instituições de Educação Superior (5 privadas e 1 pública) da capital e do interior de Alagoas¹⁶. Em Portugal, os participantes foram 60 professores, com idades compreendidas entre 23 e 69 anos, sendo 42 do sexo masculino (M=44; DP=12.84 anos) e 18 do sexo feminino (M=42; DP=9.37 anos) de 9 Instituições de Educação Superior (2 privadas e 7 públicas) de diferentes regiões de Portugal (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo, Madeira).

Para o estudo qualitativo (capítulos 9, 10), foram realizadas entrevistas semiestruturada com 8 professores¹⁷ do curso de graduação em Educação Física, selecionados com base na sua experiência na temática de inclusão em Educação Física, sendo 3 professores do estado de Alagoas/Brasil (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) e 5 professores de diferentes regiões (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo) de Portugal (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino).

E, para o estudo sobre a apreensão das significações docente (capítulo 11), contamos com a participação da professora¹⁸ Lilli¹⁹ (43 anos de idade) do curso de Bacharelado em Educação Física de uma IES privada do Estado de Alagoas/Brasil.

¹⁵ É fundamental cuidados na divulgação dos dados de um estudo, principalmente quando envolvem depoimentos, filmagens, falas ou histórias de vida dos sujeitos pesquisados (caso particular desta pesquisa). Por isso, decidimos não identificar os nomes dos docentes e dos estudantes que, durante a realização da pesquisa, revelaram uma série de situações que seriam facilmente reconhecidas, caso se declarassem elementos de sua identidade. Bem como, não divulgaremos o nome das Instituições de Educação Superior.

¹⁶ Tenho clareza que os docentes de Alagoas não representam o país inteiro, mas iremos fazer algumas ilações que não são generalizáveis para um país. Contudo, podem colaborar no processo de reflexão da prática do docente do Curso de graduação em Educação Física do país.

¹⁷ É importante esclarecer que 6 desses 8 professores entrevistados, também, preencheram o questionário do PEATID III e participaram dos estudos dos capítulos 6, 7 e 8.

¹⁸ A professora, também, colaborou para o preenchimento da escala do PEATID-III e participou dos estudos dos capítulos 6 e 7.

¹⁹ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Retomamos que a descrição mais detalhada dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados encontra-se nos estudos empíricos desta tese.

4.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Para essa tese, optamos por fazer o uso dos seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados: questionário - *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III - PEATID III* (ver APÊNDICE A), entrevistas (semiestruturada e sobre história de vida), roteiro de entrevista semiestruturada (ver APÊNDICE B), observação participante (com filmagens e com sessões de reflexão colaborativa), e autoconfrontação simples (CLOT, 2007). Nos estudos dos capítulos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 serão descritos detalhadamente os procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

O estudo teve início com o contato com as coordenações/direções de todos os cursos de graduação em Ciências do Desporto e/ou Educação Física das IES do Estado de Alagoas/Brasil e das IES das diferentes regiões de Portugal (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo, Madeira), tendo sido prestados os devidos esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa, ao desenho metodológico a utilizar, ao anonimato, aos riscos, e benefícios, entre outros aspectos. Obtivemos consentimento dos coordenadores/diretores de 6 IES alagoanas/brasileiras e de 9 IES portuguesas. A coleta de dados teve 3 fases, que serão desmembradas a seguir:

Primeira fase: Solicitamos dos coordenadores/diretores colaboração para identificar, na sua instituição, um conjunto de professores (enviando o nome e o endereço de email) que potencialmente teriam maior sensibilidade ou estariam mais disponíveis e interessados para responder a um questionário (*Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III - PEATID-III*) que tinha como objetivo identificar as atitudes dos professores dos cursos de graduação em Educação Física face à inclusão de estudantes com deficiência. Entramos em contato (presencialmente e via email) com os professores (indicados pela coordenação/direção) com o finalidade de lhe apresentar o estudo, esclarecer eventuais dúvidas e solicitar a sua participação. Prestados todos os esclarecimentos foram solicitadas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE C), como determinado pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL,

2012), a todos os que decidiram participar do estudo, viabilizando o início da coleta de dados. Preencheram o questionário 76 professores de 6 IES do Estado de Alagoas/Brasil (1 pública e 5 privadas) e 60 professores de 9 IES Portuguesas (7 públicas e 2 privadas). Desta primeira fase resultaram 3 estudos (Capítulos: 6, 7 e 8), neles serão explicados detalhadamente os procedimentos de coletas de dados)

Segunda fase: Entramos em contato com 8 docentes dos cursos acima mencionados, sendo 3 professores brasileiros e 5 professores portugueses, para participarem de uma entrevista semiestruturada de pesquisa qualitativa, a partir de questões norteadoras relacionadas diretamente com o objeto desse estudo. A seleção desses professores deu-se com base na sua experiência na temática inclusão em Educação Física e na experiência de ensino com estudantes com deficiência²⁰. Esses professores foram determinados, a partir da verificação de repetição dos dados nas entrevistas, ou seja, a partir do momento em que os resultados de formatos mais coesos e consistentes demonstraram informações repetitivas e redundantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Desta segunda fase resultaram 2 estudos (Capítulos: 9 e 10), neles serão explicados detalhadamente os procedimentos de coleta de dados.

Terceira fase: Realizamos um levantamento de dados em todos os cursos supramencionados, na busca de encontrar um(a) professor(a) que possuísse em sua turma um estudante com deficiência devidamente matriculado e que tivesse disponibilidade para participar durante 1 semestre de um trabalho com sessões de reflexão colaborativa. Apenas 1 curso de graduação em Educação Física de uma IES privada do Estado de Alagoas/Brasil apresentava estudantes com deficiência matriculados. Em julho de 2014, entramos em contato mais uma vez com o coordenador e o diretor acadêmico do curso com a finalidade de explicar os objetivos dessa nova fase da pesquisa e esclarecer os procedimentos que iriam ser utilizados (entrevista sobre história de vida, observação com filmagem na sala de aula, autoconfrontação e sessões de reflexão colaborativa). O coordenador e diretor do curso consentiram e autorizaram a execução da pesquisa, além disso, deram indicações de professores que poderiam contribuir nesse processo. O coordenador encaminhou um email convocando uma reunião com alguns professores do curso que apresentavam os critérios referidos e que aceitassem participar da pesquisa. A reunião contou com a presença de 3 professores do curso, do coordenador, da pesquisadora e da orientadora do estudo. Na reunião

²⁰ Todos os professores entrevistados ministravam a disciplina relacionada a Educação/Atividade Física Adaptada.

ficou acordado que a pesquisa seria desenvolvida com 1 professora do quadro docente do curso de Bacharelado em Educação Física que lecionava para 1 estudante surdo.

Foram feitos os esclarecimentos à professora, dos objetivos e do anonimato da pesquisa. A professora solicitou mais informações sobre o desenvolvimento metodológico do estudo e em seguida aceitou participar. Ficou definido, também, que nos finais das suas aulas faríamos sessões de reflexão colaborativa (aproximadamente 10-15 minutos) com o intuito de discutir sobre a sua prática docente diante do ensino do estudante surdo, além de debater possibilidades de estratégias metodológicas para inclusão na Educação Superior. Em algumas dessas sessões de reflexão convidamos especialistas da área da inclusão do estudantes surdo com o propósito de ampliar/aprimorar essas discussões.

Agindo em conformidade com as exigências éticas com seres humanos, pedimos que a professora assinasse o TCLE²¹. Uma descrição geral dessa professora e do procedimento de coleta de dados serão feitas no Capítulo 11.

Retomamos que a descrição mais detalhada dos procedimentos de coleta de dados encontra-se nos estudos empíricos desta tese.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

4.5.1 Estudos quantitativos

O tratamento estatístico da informação obtida a partir da aplicação do instrumento PEATID-III foi efetuado através da construção de uma base de dados na versão 21.0 do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 21.0© para o Windows, para introduzir os dados segundo o sistema de codificação pré estabelecido, de forma a identificar cada variável.

Utilizamos a estatística descritiva como mecanismo de apresentação dos cálculos dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, de forma a analisar os dados referentes à amostra. Recorremos à média, ao desvio padrão, e às tabelas de frequências e respectivos valores percentuais.

Relativamente à estatística inferencial utilizamos as análises através de: Teste T de Student, One Way ANOVA, Regressão Logística Multinível, análise Fatorial Exploratória-AFE. Para comprovar as hipóteses elaboradas, utilizaremos um nível de significância de $p \leq 0,05$, dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das Ciências Sociais.

²¹ Todos os estudantes que faziam parte turma em que a professora lecionava, também assinaram o TCLE.

Nos capítulos 6, 7 e 8 que utilizaram a pesquisa quantitativa faremos uma explicação mais detalhada sobre os procedimentos de análise dos dados.

4.5.2 Estudos qualitativos

Realizamos a análise dos resultados qualitativos dos seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturada (Capítulos 9 e 10) e autoconfrontação simples (Capítulo 11).

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, as falas foram transcritas na íntegra. Posteriormente a essa transcrição, os dados foram organizados, tratados, e analisados a luz da técnica de análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2011).

Na autoconfrontações simples utilizamos para a análise dos dados os núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2009; 2013).

Nos capítulos 9, 10, 11 serão feitas uma explicação mais detalhada sobre os procedimento de análise dos dados.

Após essa breve explicação sobre o percurso metodológico, passaremos para a Parte III-Estudo Empírico.

PARTE III ESTUDOS EMPÍRICOS

Aceito nos Annals of Research in Sport and Physical Activity

5 ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

Esta revisão sistemática teve como objetivo identificar estudos sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Foi realizada uma revisão sistemática entre o período de janeiro de 2004 à maio de 2014, em oito bases de dados eletrônicas, utilizando-se como descritores os termos “attitudes, teacher, faculty, *Physical Education, inclusion e disability*” e seus correlatos na língua portuguesa. Onze artigos fizeram parte das análises envolvendo esta temática. O resultado dessa pesquisa revelou que os professores, na sua maioria, apresentaram atitudes favoráveis face ao ensino de estudantes com deficiência. Por outro lado, e apesar das atitudes terem revelado favoráveis, torna-se necessária a implementação de estratégias, nomeadamente ao nível dos recursos fornecidos pela escola e ao nível da formação em Educação Especial, fatores fundamentais para que os professores se sintam mais competentes no ensino de alunos com deficiência.

Palavras-chave: atitudes; professor de Educação Física; inclusão

ABSTRACT

This systematic review aimed to identify studies on the attitudes of teachers towards the inclusion of students with disability in Physical Education classes. A systematic review was conducted between the period from January 2004 to May 2014, eight electronic databases, using descriptors such as the terms "attitudes, teacher, faculty, Physical Education; inclusion and disability "and its correlates in Portuguese. Eleven articles were part of the analysis involving this subject. The result of this research revealed that teachers, mostly showed favorable attitudes over the education of students with disabilities. On the other hand, and despite the attitudes have shown favorable, it is necessary to implement strategies, particularly in terms of resources provided by the school and the standard of training in special education, key factors for teachers to feel more competent in teaching students with disabilities.

Keywords: attitudes; Physical Education teacher; inclusion

INTRODUÇÃO

É notória as dificuldades existentes em relação à aceitação e à inclusão de estudantes com deficiência em todos setores educacionais, especificamente por professores de Educação Física, foco principal desse estudo e o desconhecimento dos docentes sobre o ensino de estudantes com deficiência é um dos pontos cruciais que tende a gerar expectativas, conflitos e atitudes expressivamente distorcidas (Chahini, 2010).

De acordo com Gutierrez Filho, Monteiro, Silva e Vargas (2011), os professores devem reconhecer que a educação é um direito de todos e que existem estudantes que estão expostos a condições de vulnerabilidade. Deste modo, torna-se fundamental que estes docentes realizem formações pedagógicas, com a finalidade de ampliar os conhecimentos relacionados à educação inclusiva, superando atitudes menos positivas diante das pessoas com deficiência.

De forma a contemplar os princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar, os professores surgem como principais figuras de atuação face à inclusão de estudantes com deficiência. Folsom-Meek & Rizzo (2002) afirmam que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor de Educação Física, uma vez que é ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem.

A atitude é o mais indispensável constructo da psicologia social, e é uma variável essencial na compreensão do comportamento humano (Crano & Prislin, 2006).

As atitudes dos professores podem influenciar fortemente a forma como as aulas são conduzidas e como as novas demandas e oportunidades que a inclusão fornece são respondidas (Özer et al., 2013).

O crescimento de estudos realizados, na última década, sobre atitudes em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física enfatizou a importância das atitudes positivas dos professores de Educação Física para o sucesso da inclusão (Campos, Ferreira & Block, 2014; Mauerberg-deCastro, Paiva, Figueiredo, Costa, Castro, & Campbell, 2013; Combs, Elliott & Whipple, 2010; Doukeridou, et al., 2011).

A literatura aponta variáveis significativas que afetam as atitudes dos professores de Educação Física face ao ensino de estudantes com deficiência (Meegan & Macphail, 2006; Özer et al., 2013; Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004; Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012). Tais pesquisadores verificaram a relação entre diferentes tipos de atitudes dos professores em função da idade, do gênero, da formação em Educação Física face a inclusão, dos anos de experiência na docência na Educação Física, da competência

percebida, da experiência de ensino com estudantes com deficiência e da condição de deficiência do estudante.

As teorias comportamentais vêm sendo utilizadas para entender as atitudes, crenças e intenções dos professores de Educação Física para o ensino de estudantes com deficiência. Apesar da existência de diversas teorias explicativas das atitudes, iremos descrever brevemente apenas uma: a do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991), que está na base do presente estudo.

A Teoria do Comportamento Planejado incluiu o controle comportamental percebido como um preditor do comportamento, baseado na afirmativa que: mantendo a intenção constante, um maior controle percebido irá aumentar a probabilidade de que se desempenhe o comportamento com sucesso.

Esta nova componente consiste na avaliação que o sujeito efetua de determinado estímulo, sustentada pelas experiências passadas (positivas/negativas; agradáveis/desagradáveis), e na previsão de ocorrência do estímulo (fácil/difícil; provável/improvável) (Pinheiro, 2001). Desta forma, a intenção é agora influenciada pela atitude para com o comportamento, pela norma subjetiva e pelo controle comportamental percebido.

A teoria do comportamento planejado tem como objetivo explicar e prever comportamentos sociais, ou seja, busca prever as intenções comportamentais, que precedem e condicionam os comportamentos reais, em vez de conhecer unicamente as atitudes e crenças do indivíduo. Pode-se mostrar que atitudes, normas subjetivas e controle percebido sobre o comportamento relacionam-se com conjuntos apropriados de crenças comportamentais, normativas e de controle relativas ao comportamento, mas a exata natureza dessas relações ainda é desconhecida (Ajzen, 1991).

Como regra geral, quanto mais favoráveis são a atitude e a norma subjetiva e maior o controle percebido, maior deve ser a intenção pessoal de realizar o comportamento. Finalmente, dado um suficiente grau de controle do comportamento, as pessoas tendem a realizar suas intenções quando as oportunidades aparecem.

Assim, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o período de 2004 à 2014, de modo a sistematizar o conhecimento no âmbito desta temática e identificar quais os estudos mais relevantes do ponto de vista da qualidade metodológica.

MÉTODO

A presente pesquisa é constituída por um estudo bibliográfico e documental, realizado com recurso a uma revisão sistemática (Leitão et al., 2010). O procedimento de coleta dos dados ocorreu através do levantamento e identificação das seguintes bases de dados: Serviço de Informação *Elthon B Stephens Co (EBSCOhost)*, *Web of Science*, Biblioteca do Conhecimento On-line (*B-on*), Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos (*PubMed*), *Education Resources Information Center (Eric)*; *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciência da Saúde (*Lilacs*) e *Scopus (Elsevier)*. Como descritores foram utilizados os termos “*Attitudes*”, “*Teacher*”, “*Faculty*”, “*Physical Education*”, “*Inclusion*”, “*Disability*” e seus correlatos em língua portuguesa. A estratégia de busca foi iniciada através da combinação dos seguintes descritores: i) *Attitude and Teacher and Physical Education and Inclusion*, ii) *Attitude and Teacher and Physical Education and Disability*, iii) *Attitude and Faculty and Physical Education and Inclusion*, iv) *Attitude and Faculty and Physical Education and Disability* e os seus correlatos em língua portuguesa.

Critérios de inclusão

Na realização do presente estudo foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) a pesquisa foi restrita aos estudos publicados em Inglês e Português, utilizando-se o operador booleano “and”, b) foi analisada a produção científica de janeiro de 2004 à maio de 2014, c) a pesquisa foi limitada a artigos científicos indexados nas bases de dados eletrônicas anteriormente mencionadas, d) a amostra dos estudos deveria incluir professores de Educação Física, e) artigos que utilizaram algum instrumento para avaliar as atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão, g) artigos cujo objetivo principal abordasse a temática das atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão educacional.

Critérios de exclusão

Como critérios de exclusão tivemos: a) não foram considerados teses, dissertações, capítulos de livros, artigo de revisão, artigos de meta-análise, resumos, carta de editor, editoriais, comentários e estudos não publicados; b) foram excluídos os estudos que não

fossem no âmbito educacional; c) não foram apreciados os artigos de validação de instrumentos.

Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise utilizados decorreram em três fases distintas: i) estratégia de busca seguida de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão anteriormente mencionados, ii) seleção e extração de dados dos estudos com a descrição das características gerais dos mesmos e iii) avaliação da qualidade metodológica dos estudos através da aplicação da escala PEDro (<http://www.pedro.org.au/portuguese/downloads/pedro-scale/>). Esta escala é constituída por 11 critérios sobre a validade interna e interpretação dos resultados de estudos experimentais sendo que o critério 1, relativo à seleção da amostra, não é pontuado (Moseley et al., 1999). Os critérios 5,6,8 foram excluídos porque são de difícil aplicação no contexto desta área de pesquisa. Sendo assim, oito dos dez critérios foram objeto de avaliação (2,3,4,7,9,10 e 11). Os artigos com pontuação igual ou superior a 4 pontos na escala de PEDro foram considerados de alta relevância metodológica.

RESULTADOS

Estratégia de busca

A estratégia de busca realizada com base na pesquisa eletrônica em bases de dados e em referências dos artigos incluídos, foi conduzida ao longo das duas primeiras etapas sintetizadas no fluxograma relativo ao processo de pesquisa de estudos relevantes (Ver figura 1).

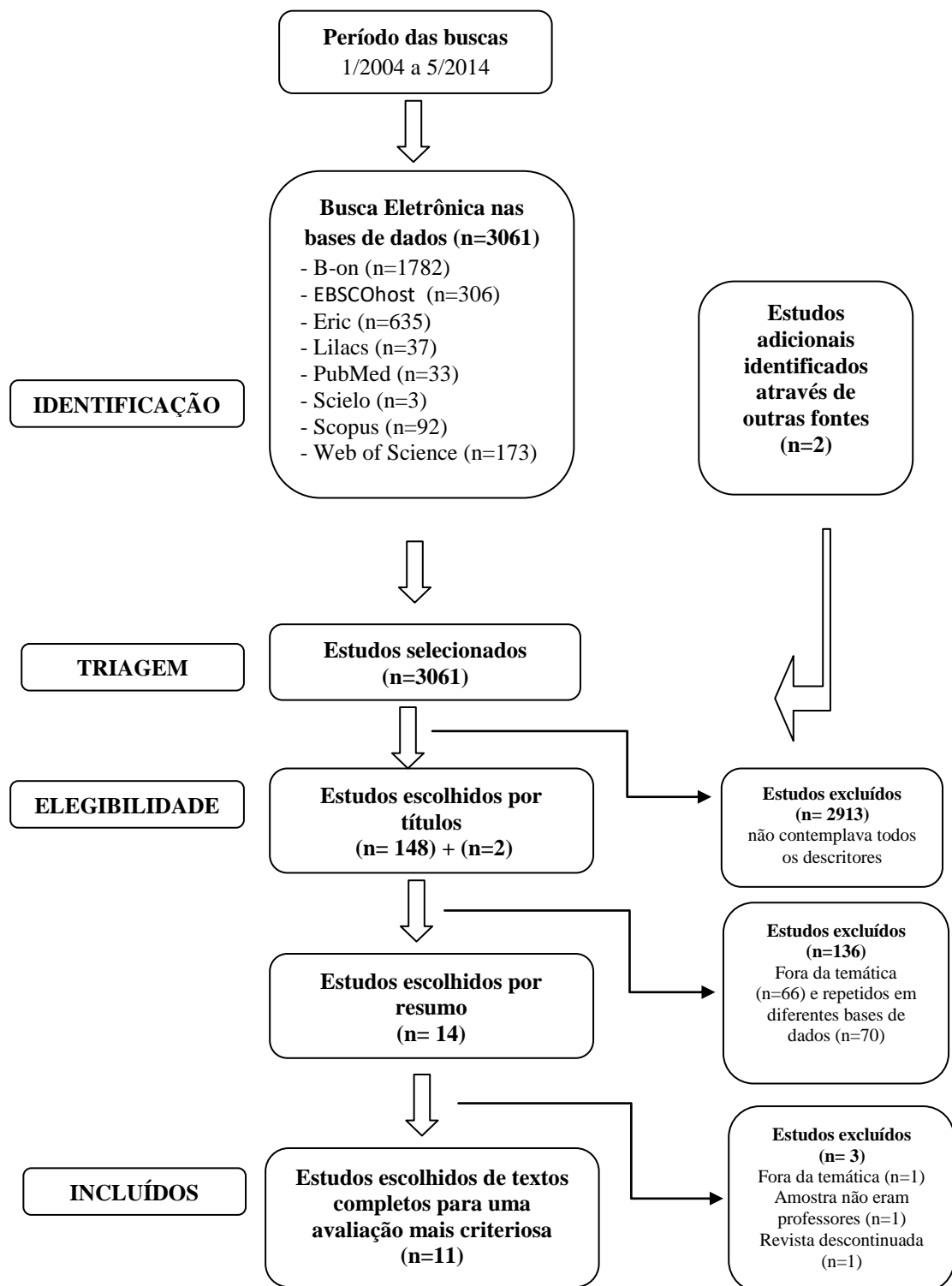


Figura 1 – Processo de pesquisa de estudos relevantes. Adaptado de Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*.

Na primeira etapa, foram identificados e selecionados todos os artigos que continham em seus títulos os descritores utilizados nas buscas. Foi localizado um total de 3061 artigos. A

B-On foi a base de dados onde foram identificados um maior número de artigos (n=1782), seguida da Eric (n=635) e da EBSCOhost (306). A base de dados com um número menor de artigos identificados foi a Scielo (n=3). Na segunda etapa, foi realizada uma primeira triagem dos artigos (N=3061) com base na leitura dos títulos tendo sido excluídos 2913 títulos por não contemplarem a totalidade dos descritores. Foram ainda incluídos dois estudos adicionais provenientes de outras fontes (European Journal of Adapted Physical Activity e Asian Journal of Physical Education & Recreation) por serem relevantes para a temática em estudo.

Seleção e extração de dados dos estudos

A terceira etapa compreendeu a leitura do resumo de cada um dos artigos selecionados (n= 148) de modo a aferir a elegibilidade dos mesmos para etapas futuras. No final foram eliminados 136 resumos, uns por estarem fora da temática da pesquisa (n=66) e outros por estarem repetidos em diferentes bases (n=70).

A avaliação criteriosa das referências de cada artigo incluído no estudo foi realizada de acordo com Greenhalgh et al. (2005), uma vez que a heterogeneidade das fontes de pesquisa favorece a investigação. Deste modo e através da análise das referências cruzadas, foram encontrados mais 2 estudos (Fournidou, Kudlacek & Evagellinou, 2011; Li, Chen & Tsoi, 2012).

Por último, na quarta etapa, e na sequência da aplicação plena dos critérios de inclusão e exclusão adotados, foram selecionados 14 artigos para serem lidos na íntegra e incluídos no estudo. Destes 14 estudos, foram excluídos três pelas seguintes razões: i) um estudo não apresentava como objetivo principal as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão educacional (Eminović, Šakotić, Nikić, & Nedovi, 2009), ii) um estudo não incluía na sua amostra professores de Educação Física, apenas envolvia estudantes universitários (Martin & Kudláček, 2010) e iii) apesar dos esforços de contato com os autores, um estudo não pôde ser consultado na íntegra devido à suspensão temporária da atividade editorial da revista (Arab & Lytle, 2005).

Características gerais dos estudos

Após a aplicação dos critérios de inclusão de exclusão foram selecionados 11 artigos para a presente revisão sistemática (Mauerberg-deCastro et al., 2013; Combs, et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011; Elliott, 2008; Fournidou et al., 2011; Jerlinder, Danermark & Gill,

2010; Li et al., 2012; Meegan & Macphail, 2006; Özer et al., 2013; Papadopoulou et al., 2004; Petkova et al., 2012). Todos os estudos foram publicados entre 2004 e 2013. Quanto ao país de origem, os Estados Unidos, a Grécia e a Turquia apresentaram 2 estudos cada e o Brasil, a Bulgária, a China, a Irlanda e a Suécia um estudo cada. Quanto ao tipo de publicações, os trabalhos foram publicados em periódicos científicos (revistas/journals) disponíveis em via eletrônica. Quatro estudos foram publicados no *International Journal of Special Education* (Papadopoulou et al., 2004; Elliott, 2008; Combs, et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011), 2 estudos foram publicados no *European Journal of Adapted Physical Activity* (Fournidou et al., 2011; Petkova et al., 2012) e os demais foram publicados no *European Physical Education Review* (Meegan & Macphail, 2006); *Special Needs Education* (Jerlinder et al., 2010); *Asian Journal of Physical Education & Recreation* (Li et al., 2012), na *Motriz* (Mauerberg-deCastro et al., 2013) e no *Journal of Intellectual Disability Research* (Özer et al., 2013), um em cada periódico, respectivamente.

Nos objetivos das pesquisas encontramos três categorias de trabalhos: i) os que tinham como foco apenas analisar as atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão (Meegan & Macphail, 2006; Elliott, 2008; Combs, et al., 2010; Jerlinder et al., 2010; Fournidou et al., 2011; Li et al., 2012; Özer, et al., 2013); ii) os que visavam verificar as atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão em comparação com outros indivíduos (Doulkeridou et al., 2011; Petkova et al., 2012) e ainda iii) um que verificava as atitudes dos professores de Educação Física em comparação com outros estudos semelhantes (Papadopoulou et al., 2004).

Tabela 1. Dados gerais quanto à origem, dimensão e faixa etária da amostra e principais dados estatísticos reportados dos estudos selecionados.

Autor/Ano	País	Amostra	Sexo	Objetivo	Análise de dados	Instrumento	Efeitos	Escala de PEDro
Papadopoulou et al. (2004)	Grécia	-93 professores de Educação Física. -31-43 anos (média de 37 anos).	Homens:56 Mulheres: 37	Analisar as atitudes dos professores de Educação Física gregos face à inclusão de alunos com deficiência em ambientes educativos e comparar os resultados com os de estudos semelhantes.	Teste T-Student	TIAQ	-As atitudes dos professores de Educação Física em relação a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas estavam relacionadas com o nível de conhecimento que os professores acreditavam ter para as condições das necessidade especiais. -Os professores do sexo feminino de Educação Física expressaram atitudes mais positivas em relação aos benefícios do ensino de estudantes com e sem deficiência na mesma turma em comparação com os do sexo masculino ($p = 0,006$). -Além disso, eles duvidavam que a inclusão poderia ser viável, devido à falta de serviços de apoio apropriados.	3/8
Meegan & Macphail (2006)	Irlanda	-186 professores de Educação Física.	-	Relatar as atitudes dos professores de Educação Física para o ensino de alunos com NEE na Irlanda.	ANOVA	PEATID – III	-Os professores do sexo feminino exibiram atitudes mais positivas do que os professores do sexo masculino em relação ao ensino de estudantes com deficiência. -Os professores não tinham formação na área da inclusão suscitando atitudes negativas ($p = 0.178$). -Os professores do sexo masculino que tiveram experiências anteriores com o ensino do estudante com deficiência apresentaram atitudes mais positiva.	3/8
Elliott (2008)	Estados Unidos	-20 professores de Educação Física.	-	Verificar a relação entre as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com deficiência intelectual moderada e ligeira, em contextos de Educação Física, e a quantidade de tentativas de prática iniciadas, bem como os níveis de sucesso alcançados por esses alunos, em comparação com os seus pares sem deficiência.	ANOVA	PEATID-III	-Os resultados sugeriram uma relação entre a atitude do professor face a inclusão e a eficácia desse professor. -Os professores que apresentavam uma atitude mais positiva foram aqueles que tiveram mais experiências práticas com os alunos com deficiência	4/8

Combs, Elliott, & Whipple, (2010)	Estados Unidos	-26 professores de Educação Física.	-	Identificar as atitudes positivas e negativas dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência leve a moderada nas aulas de Educação Física. Investigar, por meio de entrevista, como as suas atitudes foram formadas e como isso afetou a sua prática pedagógica.	Método comparativo de análise e método de codificação e categorização dos dados.	PEATID-III e entrevista.	-Os professores com atitudes mais positivas foram os que: (a) identificaram várias áreas de foco e objetivos no seu ensino, (b) desenvolveram planos de lição escritos que incorporou diferentes estilos de ensino, (c) receberam formação em adaptar a Educação Física para os alunos com deficiência, e (d) desejaram que seus alunos fossem bem sucedido em suas aulas.	3/8
Jerlinder, Danermark, & Gill (2010)	Suécia	-221 professores de Educação Física. Idade compreendida entre: 22-65 anos (média 35,5 anos).	Homens: 106 Mulheres: 115	Investigar as atitudes dos professores de Educação Física suecos em relação a inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física, incluindo fatores associados a essas atitudes.	Estatística descritiva, correlação, teste T de Student e ANOVA.	Questionário com 35 itens (não identificado).	-Os professores de Educação Física suecos apresentavam uma atitude mais positiva para inclusão de alunos com deficiência física. -Sexo, idade, anos de serviço e satisfação no trabalho não tiveram impacto nas opiniões gerais dos professores de Educação Física. -Professores de Educação Física com experiência anterior no ensino de alunos com deficiência física tiveram atitudes ligeiramente mais positiva.	4/8
Doulkeridou et al. (2011)	Grécia	410 professores de Educação Física Idade compreendida entre: 23-55 anos (média 33,58 anos).	Homens: 200 Mulheres: 210	Analisar as atitudes dos Educadores Físicos para a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais em classes regulares de Educação Física e compará-los com os professores que ensinavam no curso de Educação Olímpica/Paralímpica, bem como examinar hipotéticas diferenças entre sexos.	ANOVA e Estatísticas descritivas	ATIPDPE	-Os resultados revelaram atitudes positivas de todos os professores para o ensino de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais em aulas de Educação Física. -Não houve diferenças significativas entre os que ensinaram diferentes tipos de cursos de Educação Física, bem como entre homens e mulheres.	7/8
Fournidou, Kudlacek, & Evagellinou, (2011)	Chipre	-100 professores de Educação Física. -Homens: média 49,77 anos. -Mulheres: média 47,21 anos.	Homens: 53 Mulheres: 47	Identificar as atitudes, e os preditores das atitudes, de professores de Educação Física do ensino secundário cipriotas face à inclusão de alunos com deficiência física nas aulas regulares de Educação Física.	ANOVA	ATIPDPE -GR	-A competência percebida teve a correlação mais forte sobre a intenção de incluir alunos com deficiência física nas aulas de Educação Física ($p < 0,01$). A sub-escala para o comportamento teve a segunda correlação mais forte ($p < 0,05$). -Além disso, os resultados não mostraram nenhuma diferença significativa entre os homens e as mulheres face à inclusão.	7/8

Li, Chen, & Tsoi (2012)	China	-83 professores de Educação Física. Idade compreendida entre: 21-50 anos.	Homens: 52 Mulheres: 31	Analisar as atitudes dos professores de Educação Física do ensino primário face à Educação Física integrada, relações entre sexos, experiência de ensino, e tamanho da classe.	Estatística descritiva, tabela de frequências e percentagem	IPESDQ	- Diferenças entre sexos na percepção se os estudantes com deficiência gostam das minhas aulas (p=.018). - Diferenças entre o número de anos de experiência e o pouco apoio dado à Educação Física integrada (p=.006). - Relação entre percepção de competência de ensino e e tamanho da classe (p<.001, r=.454)	3/8
Petkova, Kudláček, & Nikolova (2012)	Bulgária	-60 professores de Educação Física. Média: de 35,60 anos.	Homens: 26 Mulheres: 34	Descrever e analisar as atitudes de estudantes e professores de Educação Física face a inclusão de alunos com deficiência física em programas de Educação Física geral na Bulgária, a fim de prever a sua intenção e comportamentos relativos a educação inclusiva.	ANOVA e análise de regressão múltipla	ATIPDPE	- Não existem efeitos do sexo sobre as atitudes. - Em relação às atitudes globais face à inclusão de jovens com deficiência física nas aulas de Educação Física não existiu diferença significativa entre os grupos. - Os docentes com formação na área da inclusão apresentavam atitudes negativas.	4/8
Mauerberg-de-Castro et al., (2013)	Brasil	-75 professores de Educação Física Média: 34,80 anos.	Homens: 5 Mulheres: 70	Investigar as atitudes dos professores de Educação Física Adaptada face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física.	Teste de Wilcoxon, Mann - Whitney e ANOVA	Inventário de Palla (2001) com 40 itens	- Em geral, os indivíduos que participaram da intervenção mantiveram sua tendência favorável à inclusão.	4/8
Özer, et al. (2013),	Turquia	-729 professores de Educação Física. -21-60 anos	Homens: 515 Mulheres: 214	Investigar as atitudes dos professores de Educação Física do ensino secundário em relação ao ensino de estudantes com deficiência intelectual nas aulas regulares de Educação Física. Determinar os efeitos da idade, do sexo, da experiência de ensino e da familiaridade com a DI.	T de Student e ANOVA	TACIDS	- Atitudes mistas - Não existem efeitos de sexo sobre as atitudes. - Efeitos da idade sobre as atitudes: Mais velhos com atitudes menos favoráveis face à inclusão. - Efeitos da experiência de ensino: Professores de Educação Física com menos experiência de ensino sentiam-se mais capacitados e tinham atitudes mais positivas face à inclusão. - Professores com contato prévio com estudantes com Deficiência Intelectual apresentavam uma atitude mais favorável face à inclusão (efeitos sociais e sentimentos).	6/8

Dos estudos incluídos, o de maior amostra envolveu 729 professores de Educação Física (Özer et al., 2013) e o de menor amostra contou com a participação de 20 professores (Elliott, 2008). Em 9 dos estudos analisados, as amostras utilizadas apresentavam subgrupos por sexo. O número de indivíduos do sexo masculino prevaleceu em 5 estudos (Papadopoulou et al., 2004; Jerlinder et al., 2010; Fournidou et al., 2011; Li et al., 2012; Özer et al., 2013), no entanto, nos estudos de Combs et al. (2010), Doulkeridou et al. (2011) e Mauerberg-deCastro et al. (2013) a amostra do sexo feminino foi superior à do sexo masculino. Apenas num estudo (Petkova et al., 2012) a amostra foi a mesma para ambos os sexos.

Quanto aos instrumentos de coletas de dados, 9 estudos utilizaram questionários. Três deles (Meegan & Macphail, 2006; Elliott, 2008; Combs, et al., 2010) fizeram uso do *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III (PEATID-III)*, outros três estudos (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Petkova et al., 2012) utilizaram o *Attitudes Toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education (ATIPDPE)* e dois estudos (Papadopoulou et al., 2004; Li et al., 2012) administraram o *Integrated Physical Education Service Delivery Questionnaire (IPESDQ)*. Apenas um estudo (Özer et al., 2013) aplicou o *Teachers Attitudes Towards Children with Intellectual Disability Scale (TACIDS)*. Em dois estudos os questionários utilizados não foram identificados, um com 35 questões (Jerlinder et al., 2010) e o outro com 40 questões (Mauerberg-deCastro et al., 2013). Um estudo utilizou a entrevista de pesquisa qualitativa como metodologia de estudo (Combs et al., 2010).

No que diz respeito aos procedimentos de análises de dados, a maior parte dos estudos (Papadopoulou et al., 2004; Meegan & Macphail, 2006; Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Li et al., 2012; Özer et al., 2013; Petkova et al., 2012) realizou o procedimento com o auxílio de diferentes versões do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®)*. Oito estudos empregaram a análise de variância ANOVA (Meegan & Macphail, 2006; Elliott, 2008; Jerlinder et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Mauerberg-deCastro et al., 2013; Özer et al., 2013; Petkova et al., 2012), três estudos utilizaram o Teste t de Student (Papadopoulou et al., 2004; Jerlinder et al., 2010; Özer et al., 2013) e três utilizaram a estatística descritiva (Jerlinder et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011; Li et al., 2012). Foram ainda utilizadas outro tipo de análises: regressão múltipla (Petkova et al., 2012), teste *Wilcoxon Signed Rank* e teste de *Mann-Whitney* (Mauerberg-deCastro et al., 2013) e ainda o método comparativo e de categorização dos dados (Combs et al., 2010).

Qualidade metodológica dos estudos incluídos

A qualidade metodológica dos estudos foi averiguada de acordo com a adaptação da escala PEDro. Dos 11 estudos incluídos, 3 apresentaram alocação aleatória (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Özer et al., 2013), com locação em 6 deles (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Jerlinder et al., 2010; Meegan & Macphail, 2006; Özer et al., 2013; Petkova et al., 2012). Em relação à avaliação de pelo menos um resultado-chave, os avaliadores fizeram-no de forma cega, em três estudos (Doulkeridou et al., 2011; Fournidou et al., 2011; Özer et al., 2013). A intenção de tratar/modificar o comportamento foi o item menos pontuado com um estudo (Mauerberg-deCastro et al., 2013). A comparação entre os grupos foi realizada em todos os 7 estudos, sendo apresentadas medidas de precisão e medidas de variabilidade para pelo menos um resultado-chave.

Considerando que os artigos que apresentaram pontuação na escala igual ou superior a 4 foram considerados de alta qualidade metodológica, 7 estudos foram incluídos na presente revisão sistemática (Mauerberg-deCastro et al., 2013; Doulkeridou et al., 2011; Elliott, 2008; Fournidou et al., 2011; Jerlinder et al., 2010; Özer et al., 2013; Petkova et al., 2012), tendo os restantes 4 estudos sido excluídos por falta de qualidade metodológica (Combs et al., 2010; Li et al., 2012; Meegan & Macphail, 2006; Papadopoulou et al., 2004).

Principais resultados

Reportaremos em dois momentos os principais resultados dos 7 estudos que foram considerados de alta qualidade metodológica. No primeiro momento serão apresentadas as categorias semelhantes dos estudos, na qual foram destacadas as atitudes positivas/negativas dos professores de Educação Física face a inclusão em relação: ao gênero, à idade, à experiência com a docência, à preparação/formação acadêmica com conteúdos relativos à inclusão ou à pessoa com deficiência e à experiência com o ensino de estudantes com deficiência. Num segundo momento serão apresentados os resultados dos estudos que tiveram desfechos diferentes em relação a modificação das atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão. Estes estudos centraram-se em torno da discussão sobre: a quantidade de alunos na sala de aula, o ter familiares com deficiência, o estresse, menos tempo disponível para os restantes elementos da turma, o desporto adaptado, o apoio escolar, a participação/organização dos Jogos Paraolímpicos e o ensino público versus privado.

Dos estudos que apresentaram alta qualidade metodológica, 4 centraram a discussão em torno das atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão e ao gênero. As

atitudes do sexo feminino foram mais positivas em dois estudos (Jerlinder et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011) tendo sido mais negativas em apenas um (Fournidou et al., 2011). No estudo de Özer et al. (2013) não foram encontradas diferenças entre sexos.

Dois estudos verificaram que os professores com menos anos de experiência na docência apresentavam atitudes mais positivas face ao ensino de estudantes com deficiência (Özer et al., 2013; Jerlinder et al., 2010). Por outro lado, apenas um estudo revelou que os professores de Educação Física que tiveram experiência anterior com o ensino de estudantes com deficiência mostraram atitudes mais positivas (Jerlinder et al., 2010).

Três estudos revelaram que os professores de Educação Física que tiveram preparação/formação acadêmica com conteúdos relativos à inclusão ou específica no contexto da deficiência apresentaram atitudes mais positivas (Jerlinder et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011; Özer et al., 2013). Por outro lado, o estudo de Mauerberg-deCastro et al. (2013) mostrou atitudes mais negativas dos professores por falta de preparação/formação acadêmica na área da inclusão. Por fim, apenas o estudo de Petkova et al. (2012) apontou que os professores com preparação/formação na área da inclusão apresentavam atitudes mais negativas.

Alguns outros fatores foram apresentados como desempenhando um impacto diferenciador nas atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física. Özer et al. (2013) analisando as atitudes dos professores de Educação Física que tinham filhos e/ou familiares com deficiência intelectual reportaram a existência de atitudes mais favoráveis face à inclusão destes alunos na aula de Educação Física.

Por outro lado, Jerlinder et al. (2010) demonstraram que as atitudes mais positivas face à inclusão foram associadas à rejeição das seguintes afirmações: i) o ensino inclusivo envolvia mais stresse para os professores, ii) o ensino inclusivo de alunos com deficiência física significaria menos tempo para o restantes alunos da classe. Adicionalmente, acrescentam que para haver um impacto positivo sobre as atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão haveria a necessidade de um maior apoio escolar (administração e funcionários) bem como uma relevante melhoria nas acessibilidades.

Finalmente, o estudo de Doulkeridou et al. (2011) envolvendo professores de Educação Física que organizaram/participaram nos Jogos Paraolímpicos de Atenas 2004 ou que a eles assistiram pela televisão, destacaram o papel desta como importante vetor na mudança de atitude face à inclusão, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais

positivas em relação a inclusão de crianças ou de atletas com deficiência em contextos educativos ou desportivos regulares.

DISCUSSÃO

As atitudes dos professores vem ganhando destaque, no cenário internacional, particularmente nas pesquisas que envolvem a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. O principal objetivo deste estudo foi desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, no período de 2004 a 2014.

Relativamente à variável sexo, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes do sexo feminino e do sexo masculino face à inclusão. Em dois estudos as mulheres tiveram atitudes mais favoráveis do que os homens face ao ensino de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (Jerlinder et al., 2010; Doukeridou et al., 2011). Esses resultados estão de acordo com os achados de estudos similares, em que foi verificado que as mulheres têm atitude mais favorável do que os homens para o ensino de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (Hodge & Jansna, 1999; Hutzler, Zach & Gafni, 2005). Mesmo considerando os resultados obtidos, deve-se ressaltar que esta diferença entre sexos não é totalmente consensual. Alguns estudos na literatura especializada não encontraram qualquer diferença nas atitudes dos professores em função do sexo (Tripp, Oh, Chung, So & Rizzo, 2007; Monteiro, 2008).

A presente revisão sistemática demonstrou ainda que o número de anos de experiência na docência constitui um fator diferenciador ao nível das atitudes face à inclusão. Os estudos de Özer et al. (2013) e Jerlinder et al. (2010) revelaram que os professores de Educação Física com menos experiência na docência tinham atitudes mais favoráveis face ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas regulares de Educação Física. Tais resultados estão em consonância com os obtidos por DePauw e Goc Karp (1990), segundo os quais os professores de Educação Física com mais idade, e mais experiência, tinham atitudes menos positivas do que colegas mais jovens e com menos experiência. No entanto, estudos anteriores não revelaram qualquer relação entre as atitudes face à deficiência e a idade dos professores de Educação Física (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988).

No que concerne à preparação/formação acadêmica com conteúdos relativos à inclusão ou específica no contexto da deficiência, três estudos revelaram que os professores de Educação Física com maior nível de formação apresentaram atitudes mais positivas

(Jerlinder et al., 2010; Doukeridou et al., 2011; Özer et al., 2013). Tais dados mostram-se coerentes com estudos anteriores que constataram que as atitudes dos professores de Educação Física são mais propensas a ser positivas quando estes tiveram uma boa formação acadêmica específica na área (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Aguiar & Duarte, 2005; Gutierrez Filho et al., 2011).

Contudo, a qualidade desta formação nem sempre ocorre de igual modo em todos os Países. Em alguns países, como é o caso do Brasil, a frágil formação inicial dos professores, ao nível da graduação, envolve a realização de ações pedagógicas desempenhadas menos de forma acadêmica e mais baseadas em conceitos do senso comum e em vivências docentes (Falkenbach, 2010). Neste contexto particular, a realidade é preocupante se pararmos para analisar que pouquíssimos professores, ao longo de sua trajetória docente, tiveram uma formação específica na temática da inclusão de estudantes com deficiência, acarretando um sentimento acrescido de insegurança e dificuldade em lidar com a diversidade (Castanho & Freitas, 2005).

No presente estudo, foram igualmente observadas diferenças significativas entre as atitudes dos professores com e sem experiência anterior no ensino de estudantes com deficiência, nas aulas de Educação Física. O estudo de Jerlinder et al. (2010) revelou que os professores de Educação Física que tiveram experiências anteriores com o ensino de estudantes com deficiência mostraram atitudes mais positivas. Esses dados convergem com os obtidos por Aguiar e Duarte (2005) e por Gutierrez Filho et al. (2011) que indicam que as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão tendem a ser mais positivas quando estes possuem experiência anterior no ensino de estudantes com deficiência. Por outro lado, Özer et al. (2013) reportaram que os professores de Educação Física que tinham filhos/familiares com deficiência intelectual tinham atitudes mais favoráveis do que os seus pares. Rizzo e Vispoel (1991) em seu estudo revelou que a experiência anterior e o contato com os estudantes com determinadas deficiências podem levar ao desenvolvimento de atitudes mais positivas

Por último, Jerlinder et al. (2010) identificaram a necessidade de um apoio escolar geral (administração/funcionários) associados a uma melhoria efetiva nas acessibilidades, como fatores determinantes para a existência de um impacto positivo sobre as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão. Tais considerações estão em consonância com Morley, Bailey, Tan e Cooke (2005) que mencionaram a importância da implementação de políticas educativas, de distribuição equilibrada de recursos materiais, de redes de apoio escolar e de estruturas organizacionais nas escolas, e que todos esses fatores poderiam

contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas dos professores de Educação Física face à inclusão.

CONCLUSÃO

Foi possível concluir, através da presente revisão sistemática, que variáveis tais como o sexo, o tempo de docência, a formação/preparação com a temática da inclusão ou específica no contexto da deficiência, a existência de experiências anteriores de ensino de aluno com deficiência na aulas de Educação Física e a existência de familiares com deficiência constituem fatores determinantes para a mudança das atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de estudantes com deficiência nas suas aulas regulares.

Por outro lado, e apesar das atitudes dos professores de Educação Física se terem revelado favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência, foi também identificada a necessidade de implementação de estratégias pedagógicas complementares, nomeadamente ao nível dos recursos fornecidos pela escola (materiais e humanos) e ao nível da qualidade da formação docente.

Espera-se que através da presente revisão sistemática possamos contribuir para a sensibilização e para a mudança de atitudes, não apenas dos professores de Educação Física, mas de todos os professores do sistema regular de ensino, face à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Contudo, novos estudos baseados em diferentes abordagens metodológicas devem ser realizados com o objetivo de esclarecer potenciais dúvidas que ainda possam existir sobre esta temática. Outro estudo necessário seria o de analisar as atitudes dos professores dos cursos superiores de Educação Física. Pesquisas no âmbito da Educação Superior, envolvendo essa temática, são escassas.

REFERÊNCIAS

Aguiar, J. S., & Duarte, E. (2005). Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11(2), 223-240. Recuperado em janeiro 9, 2015, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>. doi: 10.1590/S1413-65382005000200005.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 179-211.

- Arab, M. K., & Lytle, R. (2005). Kuwaiti Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities. *ICHPER -- SD Journal*, 41(1), 43-47. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.ichpersd.org/index.php/journal/ichpersd-journal-of-research>>.
- Campos, M. J. C; Ferreira, José P. L; Block, Martin. (2014). "Analysing the structure, validity and reliability of the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III – PEATID III ", *Annals of research in sport and physical activity*, 5: 101- 116.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 27(1), 85-92. Recuperado em janeiro 9, 2015, disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>.
- Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A., Castro, M. R., & Campbell, D. F. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz*, 19(3), 649-661. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n3/17.pdf>>. doi: 10.1590/S1413-65382005000200005.
- Chahini, T. H. C. (2010). *Atitudes sociais e opiniões de professoras e alunos da universidade federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior* (Tese de doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista.
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2010&v=25&n=1>>.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374.
- DePauw, K.P. & Goc Karp, G. (1990) Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. (pp. 149-157). In G. Doll-Tepper, C., Dahms, B. Doll, & H. vonSelzam (Eds.). *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. Berlín: Springer Verlag.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou K., Koidou, E., Panagiotou A., & Kudláček,

- M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2011&v=26&n=1>>.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2008&v=23&n=3>>.
- Eminović, F., Šakotić, N., Nikić, R., & Nedović, G. (2009). Teachers' attitudes towards realisation of physical culture program with pupils with developmental difficulties. *Sport Science*, 2, 90-95. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.sportscience.ba/pdf/br4.pdf>>.
- Falkenbach, A. (2010). *Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, saúde e educação*. São Paulo: Jundiaí.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154. Retrieved January 9, 2015, from <<http://journals.humankinetics.com/apaq-back-issues/apaqvolume19issue2april>>.
- Fournidou, I., Kudlacek, M., & Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-23. Retrieved January 9, 2015, from <<http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/41/26>>.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Soc Sci Med*, 61: 417-30. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/02779536/61>>.
- Gutierrez Filho, P. J. B., Monteiro, M. D. F., Silva, R., & Vargas, C. R. (2011). Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à Inclusão da pessoa com Deficiência na Educação Física: uma revisão da produção científica brasileira. *Liberabit*, 17(1), 19-

30. Retrieved January 9, 2015, from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100003&lng=pt&tlng=es.
- Hodge, S. R. & Jansma, P. (1999). Physical Education Majors' Attitudes Toward Teaching students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 23 (3) 211-224. Retrieved January 9, 2015, from <http://tes.sagepub.com/content/23/3/211.full.pdf>.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309–27. Retrieved January 9, 2015, from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250500156038#.VLBA6CusU5M>.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45–57. Retrieved January 9, 2015, from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250903450830#.VLBBrsSusU5M>.
- Leitão, J. C., Fernandes, C., Campaniço, J., Pereira, A., Bodas, A. R., Bento, T., Vicente J., & Cortinhas, A. (2010). *Metodologia de Investigação em Educação física e desporto: introdução à revisão sistemática*. Vila Real: Série Didática Ciências Aplicadas.
- Li, C., Chen, S., Tsoi, W. S. E. (2012). A Preliminary Study on Primary Physical Educators' Attitudes toward Integrated Physical Education: Hong Kong Perspectives. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 18 (1). Retrieved January 9, 2015, from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/82600509/preliminary-study-primary-physical-educators-attitudes-toward-integrated-physical-education-hong-kong-perspectives>.
- Martin, K., & Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(1), 30–48. Retrieved January 9, 2015, from <http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/20/18>.

- Meegan ,S., & Macphail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European physical education review*, 12(1), 75–97. Retrieved January 9, 2015, from <<http://epe.sagepub.com/content/12/1/75.full.pdf+html>>.
- Monteiro, V. (2008). Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência. Tradução, validação e análise para a Cultura Portuguesa do Instrumento PEATID-III. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).
- Morley, D. R., Bailey, J. T., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teacher's views of including pupils with special educational needs and/or pupils with disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (1), 84–107. Retrieved January 9, 2015, from <<http://epe.sagepub.com/content/11/1/84.full.pdf+html>>.
- Moseley, A. Maher, C. Herbert, R.D. & Sherrington, C. (1999). Reliability of a scale for measuring the methodological quality of clinical trials. *Paper presented at the Proceedings of the VIIth Cochrane Colloquium*. Rome.
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamis, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001–1013. Retrieved January 9, 2015, from <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1365-2788.2012.01596.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1>. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2004&v=19&n=2>>.
- Petkova , A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98. Retrieved January 9, 2015, from <<http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/95/44>>.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das*

Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309. Retrieved december 14, 2014, from <http://www.researchgate.net/publication/20181809_Physical_educators_%27_attitudes_toward_teaching_students_with_handicaps>.

Rizzo, T. L., & Vispoei, W. P. (1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted physical activity quarterly*, 8, 4-11. Retrieved january 9, 2015, from <<http://journals.humankinetics.com/apaq-back-issues/apaqvolume8issue1january/physicaleducatorsattributesandattitudestowardteachingstudentswithhandicaps>>.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan.* Dubuque: WCB/McGraweHill.

The centre of evidence-based physiotherapy. (2011). *PEDro: physiotherapy evidence database.* Retrieved january 17, 2015, from:

<http://www.pedro.org.au/portuguese/downloads/pedro-scale/>

Tripp, A., Oh, H. K., Chung, D. H., So, H., & Rizzo, T. (2007).

Preservice Teachers Attributes Related to teaching a student

Labeled ADHD. *Sobama*, 12(1), 150-156. Retrieved january 9, 2015, from

<<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/isapa/vol12no12007suplemento.pdf>>.

Trip, A. & Sherril, C. (1991). Contact Theory and Attitudes of Children in

Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 323-332.

6 ATTITUDES OF PROFESSORS OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES TOWARD THE INCLUSION: BRAZIL AND PORTUGAL

Summary

In the educational context, teachers' attitudes play an important and decisive role in the student's learning process. However, there has not commented on the attitudes of teachers of physical education courses over the education of students with disabilities in higher education, indicating a lack of reflections in this area. Thus, this study aimed to identify the attitudes of Physical Education professor of undergraduate courses toward the inclusion, in higher education institutions in Brazil and Portugal. Participants were 136 teachers (86 males, 50 females) from 15 PE Faculties (public and private) from Brazilian and Portuguese. Used as data collection instrument the PEATID-III. Using multilevel modeling, it was used a null model to estimate between country effects on Teachers' attitudes score. The results show that Brazil's professors presented a more positive attitude towards inclusion when compared to professors of Portugal. Professors had higher attitudes toward teaching students with physical and hearing disabilities.

Keywords: attitudes, higher education, Physical Education teachers, students with disabilities.

Introduction

In recent years, countries around the world have been debating the possibility of promoting changes in their higher education systems, in order to stimulate and develop new ways of learning and production, management and application of knowledge. In this context, they have been put into question the contribution and role of systems and higher education institutions (HEI) in the transmission, production and dissemination of knowledge with commitment, social responsibility and attention to global challenges and to build fairer societies and egalitarian (Speller, Robl & Meneghel 2012).

This discussion has revealed the need for change in order to build systems and IES that promote equity and the development of mechanisms of social inclusion, while maintaining the quality of training.

Considering this situation, we need to put in question too, the principles of inclusive education for higher education, since this reality was associated for a long time to educational levels of basic education. Brazil and Portugal find themselves surrounded by a series of reforms in the educational field, driven by political, legal provisions and programs to facilitate student access with disabilities to higher education.

In Brazil the inclusion of students with disabilities in higher education noteworthy in view of the various programs of financing and development of this level of education, implemented by the Federal Government, as: the Programa Universidade para Todos (PROUNI), the Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), the Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). In general, these programs aims to increase the level of education of the population and consequently the qualification.

There are currently several legal provisions concerning higher education that ensure the rights of these students with disabilities in Brazil, they are: the Federal Constitution/88, art. 205, the Warning Circular nº 277/MEC/GM/1996; the Decree nº 3.298/1999, the Decree nº 3.956/2001, the Law nº 10.436/2002, the Ordinance nº 3.284/2003, the Decree nº 5.296/2004, the Decree 5.626/2005, the Decree nº 6.949/2009, the Decree nº 7.234/2010, the Decree nº 7.611/2011.

In Portugal this expansion was due to the recent extension of compulsory education (Law nº 85/2009), the use of new information technologies and communication and special quota arrangements (Antunes & Faria, 2013). As a consequence of the Bologna Process (1999) many high education institutions adjusted their educational models and curriculums, reviewed their educational strategies, teaching methods, learning outcomes and assessment (74/2006) aiming to adjust their educational offers to imposed social needs and labour market tendencies, looking for higher levels of quality, students attractiveness and employability. These changes together with the important educational support services developed both at national level (e.g. AECNE-UA, 2013) and local level (e.g. GAENEE-UP, 2016) in all major Portuguese public universities, had a relevant impact in the construction of a more positive and inclusive educational environment offered to high education students with disability.

Even if no specific normative legal document, the accessibility features - to promote opportunities equivalent to students with disabilities in higher education - are considered in other international level documents, of which Portugal is a signatory to the Declaration on the Rights of persons with Disabilities approved by Law nº 56/2009 and national documents as the basis for Rehabilitation Act (Law nº 38/2004), the accessibility to public buildings (Decree Law nº 163/2006) and Autonomy Law of Universities.

The Census of Higher Education of Brazil, in 2014, recorded 29.221 students with disabilities enrolled. Performing a comparison with the 2006 Census found 11.999 students with disabilities enrolled, that number increased by 143.5%.

In Portugal the number of candidates admitted with disabilities in higher education also continues to increase. In a survey conducted in the academic year 2006/2007 were identified 816 students with disabilities in higher education. Later in the academic year 2013/2014, another national study undertaken by the Working Group to Support Students with Disability in Higher Education (GTAEDDES) found 1.318 students with disabilities in higher education. It can be seen that the number of students with disabilities increased by 61%.

Undoubtedly, these changes in the high education institutions are important and necessary for inclusive education, though do not by themselves ensure the effectiveness of the inclusion process. An education approach that primes inclusion must necessarily have: i) an investment in teaching materials; ii) a specific legal basis to ensure high education teachers pedagogical training; iii) adequate infrastructure to entry, access and maintenance of the inclusion process and iv) awareness of any discriminatory attitude.

However, it wasn't until relatively recently—with the modernization of political views and school policies—that topics such as diversity, freedom, and equal opportunities were recognized as an integral part of a new philosophy, “education for life.” This, as with other “rights-based” movements, suggests that successful inclusion of people with disability depends not only on knowledge and experience, but on favorable attitudes toward them - students with diverse needs and strengths (Mauerberg-deCastro et al., 2013).

It is also important to recognize that inclusion depends largely on teacher's attitudes for teaching students with disability, based on the respect for the differences (Campos, Ferreira & Block, 2014).

Attitude is the key to changing behaviors toward people who are different. Attitudes indicate one's fitness or predisposition to either approach or avoid something. Approaching or avoiding behaviors, in turn, evoke new attitudes about self and environment. The attitude-behavior relationship can be conceptualized as a continuous circle with change occurring in both directions (Sherrill, 2004).

According to Fishbein and Ajzen (2010, p. 76) attitude can be defined as “a latent disposition or tendency to respond with some degree of favorableness or unfavorableness to a psychological object”.

In the educational context, teachers' attitudes play an important and decisive role in the student's learning process as they may be perceived as facilitative or obstructive to inclusion and can be a decisive factor for the effective implementation of this process (Carvalho, 2011). Teachers with more positive attitudes are more likely to have stronger intention to practice

inclusion (Ajzen & Driver, 1992) and in general respect more students with disability in their classes and therefore demonstrate a more "inclusive" behavior (Martin & Kudlacek, 2010).

On the other hand unfavorable attitudes of teachers toward teaching students with disability can affect many aspects of school structure, including curricula, pedagogical approach, peer acceptance, and, ultimately, the equity with which knowledge is delivered (Mauerberg-deCastro et al., 2013).

However, there has not commented on the attitudes of professors of undergraduate courses in Physical Education in relation to the education of students with disabilities, indicating a lack of reflections, studies and statistics hence impede the formulation of public policies that address actions to move towards inclusive education also in higher education. For this data gap in higher education, was told only with the increasing number of studies published in the last decade on attitudes towards inclusion of students with disability in Physical Education (PE) classes emphasizing the importance of Physical Education teachers positive attitudes to the success of inclusion, mainly, in basic education (Campos, Ferreira & Block, 2014; Mauerberg-deCastro, Paiva, Figueiredo, Costa, Castro & Campbell, 2013; Combs, Elliott & Whipple, 2010; Doulkeridou, et al., 2011).

In the literature, several variables have been assessed in conjunction with the study of Physical Educator responses to attitude scales. Physical educators' attitudes are more likely to be positive for those teachers who have more academic preparation (Doulkeridou et al., 2011; Gutierrez Filho, Monteiro, Silva & Vargas, 2011; Mauerberg-deCastro et al., 2013; Papadopoulou et al., 2004; Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012; Tripp & Rizzo, 2006), more experience in teaching students with disability and SEN (Block et al., 2010; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Kurniawatia, Minnaert, Mangunsong & Ahmeda, 2012; Li, Chen & Tsoi, 2012; Obrusnikova, 2008) and higher perceived competence in teaching students with disability and SEN (Gutierrez Filho, Monteiro, Silva, & Silva, 2012; Maia, 2009; Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012). The gender and the age are also variables that influence the attitude of Physical Educators. Some researchers found that women have more favorable attitudes (Combs, Elliott & Whipple, 2010; Doulkeridou et al., 2011; Mauerberg-deCastro et al., 2013; Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004), but others found no significant gender differences (Monteiro, 2008; Tripp, Oh, Chung, So & Rizzo, 2007). Jerlinder, Danermark & Gill, 2010 found that older physical educators have less positive attitudes than younger counterparts, but other studies revealed no relationship between attitudes and age of physical educators (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988).

Findings also noted that along with the type of disability, teachers' attitudes were also influenced by the severity of disability (Martin & Kudláček, 2010). Yuen & Westwood (2001) also found that negative attitudes were particularly present in relation to the teaching of students with behavioural problems, severe hearing or visual disabilities as well as intellectual disabilities. Attitudes towards peers with physical disabilities were more positive than those towards peers with learning or behaviour disabilities (Martin & Kudláček, 2010).

Considering the problems exposed, this study aimed to identify the attitudes of Physical Education professors of undergraduate courses toward the inclusion, in higher education institutions in Brazil and Portugal.

Methods

Participants

The study was approved by the local ethical committee at University Federal of Alagoas/Brasil (Protocol number: 439.400). Written informed consent was provided by the 136 professors, 44 males (42 ± 10.42 years) and 32 females (44 ± 10.19 years) from 6 Brazilian institutions (five private and one public), 42 males (44 ± 12.84 years) and 18 females (42 ± 9.37 years) from 9 Portuguese institutions (two private and seven public) that offered undergraduate courses in PE.

In Brazil, 15.8% of professors had the doctorate degree, 50% had master's and 34.2% had only graduation. In Portugal 70% of professors had a doctoral degree, 21.7% had a master's degree and 8.3% had only graduation.

Measures

We used the PEATID III - *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities - III* (Folsom-Meek, Rizzo, 2002) instrument to assess high education PE teacher's attitudes towards the inclusion of students with disability.

The PEATID-III was previously adapted by Campos, Ferreira and Block (2014) to the Portuguese of Portugal and the Portuguese applied to physical education teachers of basic education. The PEATID-III has been validated for the Brazilian and Portuguese teachers, and made small adjustments of the instrument items for the current sample of the teachers who taught Physical Education in Higher Education²² (Santos, Fumes & Ferreira, *in press*). With regard to the use of PEATID-III for the Brazilian population, there were linguistic and

²²The PEATID-III had only been used with PE teachers of regular schools and students of Physical Education.

cultural adaptations version of Portugal, since the Portuguese spoken and written in Brazil presents semantic changes, phonetic or substantial grammar, to justify such a change.

We use a different structure of the factors described in the original instrument (Folsom-Meek & Rizzo, 2002), with a reduction of 3 factors for 2 (F1 - learning effects of students and F2 - outcomes of teaching students with disability). Due to several cross pesos (Brazilian validation), the F3 factor (academic preparation) showed only one item can not therefore be considered as a factor. Thus, for this study, we used nine items of Brazilian and Portuguese version (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10). To highlight the need to recode the items 5, 6, 7, 9, 10 since they are formulated in the negative (reverse the values of Likert scale).

The PEATID-III consists of two sections. The first section that require teachers to express their attitudes about teaching students with disability in their PE classes and express their level of agreement or disagreement in five types of disability: physical, visual, hearing, and intellectual impairments and multiple disability (Santos, Fumes & Ferreira, *in press*). The response to each one of the items is accomplished through a Likert scale ranging 1-5 (1-strongly disagree, 2-disagree, 3-neither agree not disagree, 4-agree, 5-strongly agree). The highest results indicate a more positive attitude towards education of students with disabilities. The second section contains 14 questions that assess the demographic and the descriptive attributes of the participants including gender, age, years of experience in PE, previous experience in teaching students with disability, academic training in Adapted Physical Activity (APA) and Special Education (SE) during the graduation, continuing training about SE/APA, perceived competence and quality of experience.

Procedures

Permission was asked to the coordination/direction of the PE courses in Brazil and Portugal, to contact their faculties and to present the project, the aims of the research, to assure anonymity, to identify potential risks and benefits for the target population as well as to ask for their volunteering participation in the study. For those who agreed to participate in the study declarations of informed consent were asked to assure legal and ethical issues, allowing the start of data collection.

Analysis

Descriptive statistics for all measures was performed for the all sample and grouped by country, and are presented as mean \pm standard deviation. Using multilevel modeling, it was used a null model to estimate between country effects on teachers' attitudes score. An intra-class correlation of 0.31 was observed indicating that there was a substantial aggregation of

teachers' attitudes score between countries. Thus, to explore how teachers' attitudes score varied by disability category, it was used a three-level, allowing intercept to be random within countries (level-2) and between-countries (level-3). In this case to allow for model comparison we used restricted maximum likelihood estimation to derive the unknown parameters. Visual inspection of residuals against fitted values plots and observed against fitted plots was explored to determine the model validity. Multilevel regression models were obtained using "nlme" package (34), available as a package in the R statistical language (<http://cran.r-project.org>).

Results

The descriptive statistics for the total sample and grouped by country are summarized in Table 1. A significant variation in teachers' attitudes scores by country was observed, where Brazilian teachers had, on average, about 0.49 (95% CI: -0.65 to -0.33) higher attitudes scores than Portuguese teachers.

Table 1. Descriptive statistics with mean and standard deviation of variables for all sample and by country.

	All sample	Countries	
	(n = 136)	Brazil (n = 76)	Portugal (n = 60)
Age (years)	43.0 (11.0)	43.0 (10.30)	44.0 (11.87)
Years of PE teaching experience (years)	12.0 (8.58)	12.0 (8.80)	12.0 (8.32)
Experience with students with disability (years)	3.0 (2.95)	3.0 (3.17)	3.0 (2.47)
Physical disability (#)	30.38 (4.70)	31.04 (4.62)	29.54 (4.71)
Visual disability (#)	29.77 (4.57)	30.12 (4.42)	29.32 (4.75)
Hearing disability (#)	30.15 (4.23)	30.27 (4.49)	30.0 (3.91)
Intellectual disability (#)	28.28 (5.11)	29.13 (4.66)	27.21 (5.47)
Multiple disability (#)	27.40 (5.55)	28.94 (4.69)	25.45 (5.96)

Given the observed attitudes scores variation by country, a 3-level model was used modeling within-country variation and between country variation at higher levels to inspect teachers attitudes scores by disability category. The multilevel model showed significant random effects at level 2 (within-country) and level 3 (between-country), which implies that differences between teachers clustered by country was apparent across all disability categories. The fixed effects estimates indicate that teachers had higher attitudes scores for students with physical and hearing disabilities. Teachers had significantly lower attitudes scores, on average, for students with visual disability, intellectual disabilities and multiple disabilities ($p < 0.05$). Moreover, the fixed effects results showed those teachers' attitudes

scores for intellectual disability and multiple disabilities were significantly lower compared to students with all other disabilities.

Table 2. Multilevel regression analyses of attitudes scores by disability category accounting for individuals nested within country and between country variations.

<i>Fixed effect (95% confidence interval)</i>	Attitudes
Intercept	3.20 (2.72 to 3.69)
Visual disability	-0.07 (-0.12 to -0.01)
Hearing disability	-0.03 (-0.08 to 0.03)
Intellectual disability	-0.22 (-0.28 to -0.16)
Multiple disability	-0.31 (-0.37 to -0.25)
<i>Random effects (95% confidence interval)</i>	
<i>Level 1 (within individuals)</i>	
Standard deviation	0.24 (0.23 to 0.26)
<i>Level 2 (between individuals)</i>	
Standard deviation	0.44 (0.39 to 0.55)
<i>Level 3 (between countries)</i>	
Standard deviation	0.34 (0.08 to 1.43)
Akaike's Information Criterion	443.02
Bayesian Information Criterion	479.13

Discussion

The study proves that there is variation (differences) in scores of attitudes among teachers of physical education courses of HEI in Brazil and Portugal, and Brazilian teachers values greater in magnitude 0.49 (Likert scale) on average. The higher education teacher's group assessed in the present study have a heterogeneity with respect to age, years of PE teaching experience and experience with students with disability (table 1).

Although the authors used to theoretically substantiate this study primarily investigating the attitudes of PE teachers from Basic Education toward the inclusion process and that this study was developed with PE professors, results presented in this study were very similar to those reported by teachers of Basic Education (Campos, Ferreira & Block, 2014; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Doulkeridou, et al., 2011; Kurniawatia, Minnaert, Mangunsong & Ahmeda, 2012; Li, Chen & Tsoi, 2012; Obrusnikova, 2008).

According to researches, several variables have been assessed in conjunction with the study of Physical Educator responses to attitude scales: age, gender, APA academic preparation, perceived competence, teaching experience with students with disabilities, type of disabilities (Doukeridou et al., 2011; Martin & Kudláček, 2010; Mauerberg-deCastro et al., 2013).

Earlier studies have found that the type of disability is important in influencing teachers' attitudes towards inclusion (Alamri, 2014; Petkova, Kudláček, & Nikolova, 2012; Yuen & Westwood, 2007; Block & Obrusnikova, 2007).

The results in Table 2 showed that controlling the variation between the professor (level 1), among professors by country (level 2), between countries (level 3), professors have higher attitudes for students with physical and hearing disabilities. Petkova, Kudláček and Nikolova (2012), in their study, showed that to include students with physical disabilities in physical education programs, attitudes were found to be the strongest predictor.

Martin (2005) finds that students with disabilities can be easily included by teachers, since, in his opinion this feature is the least interfere with learning and does not affect the cognitive domain. The university teachers have the same opinion that teachers of basic education because they feel more comfortable in teaching students with disabilities to the detriment of sensory disabilities for the same reason less interference in the teaching-learning process, referring to their technical capacity -professional it depends on the disability that the student presents (Lidio & Camargo, 2008;. Mamah et al., 2011).

On the other hand, the study Vayer and Roncin (1992) physical disability constituted and manifested as a huge obstacle to participation in gym class. Teachers only show more favorable attitudes and positive for a population that required less changes in its method of teaching, and therefore less concern in the teaching-learning process.

Teachers in the study of Lebres (2010), argue so "[...] physical disabilities are hardly supplanted in gym class, he would need a teacher who was dedicated only to students with physical disabilities. So just being a physical education teacher, it can not include and integrate a student with such features as desired. It becomes a very complicated situation for any of us".

In addition, the results of this study showed that teachers had, on average, significantly lower values for students in the categories of multiple and intellectual disability compared with visual disability, physical disability and hearing disability ($p < 0.05$).

These results converge with the findings of Avramidis, Bayliss and Burden (2000), Roll-Pettersson (2008) and Yuen and Westwood (2007) found that negative attitudes were

particularly present in relation to the teaching of students with behavioral problems, as well as intellectual disabilities. This is consistent with data obtained in primary education (Martins, 2005) which showed that teachers have more difficulty in including students with multiple disabilities.

This reality is frequently mentioned by the teachers interviewed in the study of Lebres (2010), to underline that the inclusion depends not only "[...] deficiency degree [...]", but also "[...] severity of the disability," feeling if "[...] more comfortable and more at ease in class that allow the education of students with slight limitations [...]" .

Conclusions

Be completed by this study, professors of physical education courses at HEI in Brazil have a more positive attitude compared to teachers in Portugal. We confirmed that the type of disability is important in influencing teachers' attitudes towards inclusion. Teachers had higher attitudes toward teaching students with physical and hearing disabilities compared with visual disabilities, intellectual disabilities and multiple disabilities.

Based on the results of this study, we conclude that there is a need to raise awareness of the academic community, especially professors for each concrete problem, proposing ways of acting that consider themselves suitable for different situations, it is not always an easy task, often do not get the ideal outcomes, especially in cases that require greater monitoring and guidance from teachers, as in the case of students with intellectual disabilities and multiple.

Thus, it is clear that there are still many barriers to overcome regarding the inclusion of students with disabilities in HEI in Brazil and Portugal. It is critical in this process that teachers are adequately prepared and informed about the possibilities of students with disabilities and that they receive all the support of the educational institution and the government in this regard. Otherwise, inclusion will continue to only be a very feasible idea on paper, but no actual practical application.

Future studies can use qualitative research to improve knowledge on the attitudes of physical education professors in relation to student inclusion process with disabilities in higher education.

The main limitation of this study was the lack of literature about the attitudes of Higher Education teachers in general and PE teachers in particular towards the inclusion of

students with disability in high education courses allowing a limited discussion of the results based on data published at the level of basic education.

References

- AECNE-UA. (2013). *Electronic accessibility to citizens with special needs: access unit*. Available in: <http://www.acessibilidade.gov.pt/>. Accessed on: 18/08/2016.
- Alamri, S. S. (2014) *Students with ad/hd-related behaviours: saudi mainstream teachers' knowledge and attitude towards inclusion*. Doctor of Philosophy. Faculty of Education. Queensland University of Technology, Australia.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Ajzen, I. & Driver B.L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, 207-224.
- Antunes, A. P.; Faria, C. P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*. Aveiro, vol. 5(2), outubro.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2): 103-124.
- Block, M. E., Taliaferro, A., Harris, N.P., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 81(3), 43-46.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Accessed on: 27 maio 2016.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Lei nº 1.827, de 27 de maio de 1999. *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)*. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827.htm>. Accessed on: 30 ago. 2015.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais*. Brasília. Available in: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Accessed on: 25 out. 2016.
- Brasil. (1999). Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. *Que regulamenta a Lei nº 7.853, propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência*. Brasília. Available in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Accessed on: 25 out. 2016.
- Brasil. (2001). Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção*

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. Available in: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/43/Livro%20%20Acessibilidade.pdf?seq=enca=5>>. Accessed on: 27 maio 2016.

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília.

Brasil. (2003). Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. Available in: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Accessed on: 10 jul. 2010.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Accessed on: 15 jul. 2010.

Brasil. (2005a). Lei 11.128 de 28 de julho de 2005. *Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/lei/L11128.htm>. Accessed on: 30 ago. 2015.

Brasil. (2005b). Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000*. Available in: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Accessed on: 6 fev. 2016.

Brasil. (2007a) Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. Available in: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Accessed on: 7 fev. 2016.

Brasil. (2007b). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007b. Available in: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Accessed on: 25 out.2016.

Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Accessed on: 27 maio 2016.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Brasília. Available in:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Accessed on: 27 maio 2016.

Brasil. (2011). Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, Distrito Federal. Available in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Accessed on: 27 maio 2016.

Brasil. (2013). *Censo da Educação Superior*. Brasília: MEC/INEP.

Campos, M. J. C., Ferreira, José P. L. & Block, Martin. (2014). "Analysing the structure, validity and reliability of the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III – PEATID III ", *Annals of research in sport and physical activity*, 5: 101 - 116.

Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A., Castro, M. R., & Campbell, D. F. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz*, 19(3), 649-661. Available in: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n3/17.pdf>>. Accessed on: 9 jan. 2015

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125. Available in: <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2010&v=25&n=1>>. Accessed on: 27 maio 2016

Declaração de Bolonha. (1999). Available in: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Accessed on: 05 jan. de 2016.

Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou K., Koidou, E., Panagiotou A., & Kudláček, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11. Retrieved: <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2011&v=26&n=1>>. Accessed on: 05 jan. de 2016.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.

GAENEE-UP. (2016). Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais - Universidade do Porto. Retrieved: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1017855. Accessed on: 25 out. 2016.

- Gutierrez Filho, P. J. B., Monteiro, M. D. F., Silva, R., & Vargas, C. R. (2011). Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à Inclusão da pessoa com Deficiência na Educação Física: uma revisão da produção científica brasileira. *Liberabit*, 17(1), 19-30. Retrieved: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100003&lng=pt&tlng=es>. Accessed on: 25 out. 2016.
- Jerlinder, K.; Danermark, B., & Gill, P. (2010) Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. 25(1), 45–57.
- Kurniawati, F. et al. (2012). Empirical study on primary school teacher's attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, p.1430-1436.
- Lebres, C. A. D. R. (2010) *Attitudes of Physical Education Teacher of the 1st Cycle face the Inclusion of Students with Disabilities in Regular Classes*. Dissertation. Masters in Exercise and Health in Special Populations, Coimbra, Portugal.
- Li, C., Chen, S., Tsoi, W. S. E. (2012). A Preliminary Study on Primary Physical Educators' Attitudes toward Integrated Physical Education: Hong Kong Perspectives. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*. 18 (1). Retrieved: <<http://connection.ebscohost.com/c/articles/82600509/preliminary-study-primary-physical-educators-attitudes-toward-integrated-physical-education-hong-kong-perspectives>>. Accessed on: 25 out. 2016.
- Lidio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Triângulo*, 1(1), 4-19. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/44/66>. Acesso em: 25 out. 2016.
- Maia, B. J. F. C. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no contexto das necessidades educativas especiais: Estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais*. 179f. Dissertação (2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.
- Mamah, V., Deku, P., Darling, S., & Avoke, S. (2011). University teachers perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 70-79.
- Martin, K., & Kudláček, M. (2010). Attitudes of pre-service teachers in an Australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(1), 30–48. Retrieved: <<http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/20/18>>. Accessed on: 25 out. 2016.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto.

- Monteiro, V. (2008). Atitudes dos professores de Educação Física no ensino de alunos com deficiência. Tradução, validação e análise para a Cultura Portuguesa do Instrumento PEATID-III. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Obrusnikova, I. (2008) Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111. Retrieved <<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2004&v=19&n=2>>. Accessed on: 25 out. 2016
- Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98. Retrieved: <<http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA/article/view/95/44>>. Accessed on: 25 out. 2016
- Portugal. (1988). Lei nº 108/88. Autonomia das universidades. *Diário da República*—I Série. nº 222, Lisboa.
- Portugal. (2004). Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto. *Bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência*. Retrieved: <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc05_052.pdf>. Accessed on: 25 out. 2016.
- Portugal. (2006a) Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Decreto-Lei nº163/2006 de 8 de Agosto. *Diário da República*, 1ª série, n. 152, Lisboa, 2006.
- Portugal. (2006b). Decreto-Lei nº 74/2006. Política para o Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*—I Série-A, nº 60, Lisboa, 2006.
- Portugal. (2009a). Lei n.º 85/2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. 2009 *Diário da República*, 1.ª série, nº 166, 27 de Agosto de 2009.
- Portugal. (2009b). Decreto Legislativo nº 56/2009. *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Nova Iorque, 2007).
- Rizzo, T. L., & Vispoei, W. P. (1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted physical activity quarterly*, 8, 4-11. Retrieved: <<http://journals.humankinetics.com/apaq-back-issues/apaqvolum8issue1january/physicaleducatorsattributesandattitudestowardteachingstudentswithhandicaps>>. Accessed on: 25 out. 2016

- Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988) Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with Dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174.
- Santos, S. D. G; Fumes; N. L. F.; Ferreira, J. P. *Atitudes dos professores de Educação Física universitários face a inclusão: um estudo exploratório de validação da versão brasileira do PEATID III*. No prelo.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque: WCB/McGraweHill.
- Speller, P., Robl, F. Meneghel, S. M. (2012). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década*. – Brasília : UNESCO, CNE, MEC.
- Tripp, A., Oh, H. K., Chung, D. H., So, H., & Rizzo, T. (2007). Preservice Teachers Attributes Related to teaching a student Labeled ADHD. *Sobama*, 12(1), 150-156. Retrieved January 9, 2015, from <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/isapa/vol12no12007suplemento.pdf>>.
- Tripp, A., & T. Rizzo. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3): 310-326.
- Vayer, P.; Roncin, C. (1992). Integração da criança deficiente na classe. *Horizontes pedagógicos*, 8. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yuen, M.; Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: Teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal Of Special Education*, v. 6 n. 2, p. 69-84.

7 PERCEIVED COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSORS OF UNDERGRADUATE COURSES TOWARD STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract- This study examined the perceived competence of Physical Education professors of undergraduate courses in Brazil for teaching students with disabilities. Participants were 75 professors (43 male, 32 female) of 6 Physical Education Colleges (public and private) of Alagoas State. Reasons for significant chances were observed for "experience with students with disabilities" and "effects on the students learning" (PEATID-III questionnaire's dimensions). Controlling the influence of "experience with students with disabilities" in the logistic model it was observed that the odds ratio for "effects on learning of students" remained similar to the original model. The present data revealed that Physical Education professors who perceived themselves as having good competence have more favorable attitudes in teaching students with disabilities.

Keywords: perceived competence, higher education, Physical Education teachers, students with disabilities.

Introduction

The concept "perceived competence" has been used in a polissemic way and in different contexts. In recent years, issues related to the perceived competence have been in a large increase in professional field of education, although it is considered an area in operation (Fernandes & Neves, 2006). Their interest stems from their influence on a wide range of variables including most importantly those that motivate individuals to action, especially when these ones have to execute tasks successfully.

Among researchers in the field of skills, White (1959) is credited for introducing the term to describe personality characteristics associated with superior performance and high individual motivation. By postulating a relationship between cognitive skills and trends on motivational actions, the author defined the phenomenon as an effective integration of the individual with the environment and went further to argue that the competence is linked to motivation and cannot be admitted only as a capacity that could be performed (Munck, Munck & Souza, 2011).

Regarding the perceived competence, it is difficult to present a universally accepted definition, although there is some agreement around the idea of a set of perceptions that the individual has of oneself. Harter (1985) defined it as the set of the overall assessment of oneself, depending on a personal synthesis of assessments and interpretations, and their previous experiences in different fields. When considering the multidimensional nature of this construct, the author also stated that individuals make distinctions in their perceptions of

competence through different domains (e.g, cognitive, physical and social), stressing that the self-perceptions became different with age.

Gravito (2007) stated that the perceived competence may change over time due to different factors: individual experiences in tasks performed masterfully, the context, the demands of the situation and the individual development status.

Teachers' perceptions acts as filters in the interpretation of the reality and can influence their behavior. So, if during their work experience, they have the opportunity to experience positive situations with students with disabilities, recognizing the inclusion as positive, such teachers end up developing a favorable perceived competence of inclusion (Leatherman, 2007). On the other hand, it showed that there are still teachers who have not internalized inclusive education concepts, guided to their perception by a more conservative model and unresponsive to diversity (Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou, & Kudláček , 2011).

Perceived competence is the most often variable mentioned to explain and predict Physical Education (PE) teacher's attitudes when they are teaching students with disabilities (Cortez, 2008, Filipe, 2012). Several investigations showed that the competence which PE teachers perceived themselves was related to their attitudes and suggest that favorable behaviors were more linked to teachers who had a high perception of competence (Maia, 2009; Gutierrez Filho, Monteiro, Silva, & Silva, 2012; Petkova, Kudláček, & Nikolova, 2012).

This study aimed to examine the perceived competence of PE professors of undergraduate courses in regarding the experience with students with disabilities, gender, years of experience teaching Physical Education, continuing education in Special Education (EE)/ Adapted Physical Activity (APA) and attitudes toward teaching students with disabilities (dimensions of PEATID III: effects and results).

Methods

Participants

The study was approved by the local ethical committee (Protocol number: 439.400). Written informed consent was provided by the 75 teachers, 43 males (42 ± 10.50 years) and 32 females (44 ± 10.19 years) from six Brazilian institutions (private and public) that offered undergraduate courses in PE.

Measures

We used the PEATID III - *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities - III* (Folsom-Meek, Rizzo, 2002) instrument to assess high education PE teacher's attitudes towards the inclusion of students with disability. The PEATID III consists of two sections. The first section has 12 questions that require teachers to express their attitudes about teaching students with disability in their PE classes and express their level of agreement or disagreement in five types of disability: physical, visual, hearing, and intellectual impairments and multiple disability. The response to each one of the items is accomplished through a Likert scale ranging 1-5 (1-strongly disagree, 2-disagree, 3-neither agree nor disagree, 4-agree, 5-strongly agree). The second section contains 14 questions that assess the demographic and the descriptive attributes of the participants including gender, age, years of experience in PE, previous experience in teaching students with disability, academic training in Adapted Physical Activity (APA) and Special Education (SE) during the graduation, continuing training about SE/APA, perceived competence and quality of experience. This instrument was previously adapted by Campos, Ferreira and Block (2013).

Procedures

Permission was asked to the coordination/direction of the PE courses in Brazil, to contact their faculties and to present the project, the aims of the research, to assure anonymity, to identify potential risks and benefits for the target population as well as to ask for their volunteering participation in the study. For those who agreed to participate in the study declarations of informed consent were asked to assure legal and ethical issues, allowing the start of data collection.

Analysis

Descriptive statistics (mean \pm standard deviation) for all measures were calculated. The relationship of perceived teaching competence (binary variable: 0 for no perceived competence; 1 for positive perceived competence) with years of experience in PE, gender, training in SE/APA during the academic context, continuing training about SE/APA and attitudes towards teaching individuals with disability (teaching students with disability outcomes and student's learning effects) was examined separately for each independent variable. Multilevel logistic regression with a random intercept for each individual were fitted by maximum likelihood using Adaptive Gauss-Hermite Quadrature procedure in "lme4" package (Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2014), available as a package in the R statistical language (<http://cran.r-project.org>). Also, we incorporated the significant independent

variables identified in the initial models to explore the estimate the relative contributions of the variables to variation in perceived teaching competence. Parameter estimates of the regression analyses were expressed as Odds Ratios (OR) with a 95% confidence interval (95% CI), and results were considered significant if $p < 0.05$.

Results

The descriptive statistics for the total sample are summarized in Table 1. Approximately 66.7% of the teachers ($n = 50$) perceived positively their competence towards teaching individuals with disability, and about 33.3% of the teachers had a negative perception of their competence ($n=25$).

Table 1. Descriptive statistics for the total sample ($n = 75$)

	Mean	Standard deviation	Range
Age (years)	43.1	11.8	24.0 - 66.0
Years of PE teaching experience (years)	12.5	10.0	0.0 - 36.0
Outcomes of teaching students with disability (#)	80.0	15.5	37.0-110.0
Learning students effects (#)	69.0	14.2	42.0 - 100.0

The separate multilevel binary logistic regression models of correlates of perceived competence are summarized in Table 2. The significant odds ratios ($p < 0.05$) were observed for experience with students with disability (OR = 0.10) and one dimension from the PEATID-III questionnaire (student learning effects, OR = 1.06).

Table 2. Multilevel binary logistic regression to test separately for each independent variable relation with teachers' perceived competence with disabled students

Independent variable	Odds ratios	95% confidence interval	P
Years of PE teaching experience	0.98	0.93 to 1.03	0.485
Gender	0.92	0.35 to 2.43	0.869
Continuing training about SE/APA	0.44	0.13 to 1.52	0.195
Academic training	0.56	0.27 to 1.17	0.124
Experience with disabled students	0.10	0.04 to 0.33	0.000
Outcomes of teaching students with disability	1.00	0.97 to 1.03	0.943
Effects on student learning	1.06	1.02 to 1.10	0.000

Controlling the influence of experience with students with disability in the logistic model it was observed that the odds ratio for student learning effects remained similar to the

initial model (OR = 1.07), indicating that teachers' positive competence related to the student learning effects appears to be independent of the experiences with teaching students with disability.

Discussion

The study demonstrated that professors of PE undergraduate courses showed a positive perception of competence in relation to the education of students with disabilities. The higher education teacher's group assessed in the present study have a heterogeneity with respect to age and years of experience in teaching PE (table 1).

Although the authors used to theoretically substantiate this study primarily investigating the perceived competences of PE teachers from Basic Education toward the inclusion process and that this study was developed with PE professors, results presented in this study were very similar to those reported by teachers of Basic Education (Block, Taliaferro, Harris & Kraus, 2010; Gutierrez Filho et al., 2012; Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012).

According to researches, the perceived competence of PE teachers was related to some interdependent variables: gender; age; time teaching experience; APA training and ES; academic qualifications; and teaching experience with students with disabilities (Rizzo & Vispoel, 1991; Petkova, Kudláček & Nikolova, 2012).

Data showed in Table 2 demonstrated statistically significant differences depending on variables: a) effects on the student learning (explains teacher insight into the benefits of working together with students with and without disabilities, encouraging more motivating experiences and facilitating learning environments; b) teachers' experience of PE undergraduate courses which attended students with disabilities.

The study found that PE professors who valued the effects of their students learning had a higher perceived competence to teach students with disabilities, since the effects of learning were the result of the practical application of a set of teaching strategies that they considered appropriate to the inclusion of students and who were responsible for the teaching-learning process. Thus, teachers who positively valued students' (with and without disabilities) learning effects felt more competent because they associated the adequacy of their intervention as teachers to learning positive effects in their students.

The quality of educational inclusion has positive effects for all involved (Carvalho, 2011). Inclusion benefits do not apply only to students with disabilities themselves, but also

for all other classmates without disabilities. According to Bereta and Viana (2014), the inclusion also positively affects other students without disabilities, as they learn to deal with the "different", leave prejudices aside and accept people the way they are. They become more tolerant, supportive and committed to the next; they help whenever necessary, deal with individual differences, respect the limits of the others, and share learning processes.

On the other hand, we noticed the fact that PE professors had positive effects on teaching students with disabilities did not change the competence perception those who had had previous experiences with students with disabilities. According to Block, Taliaferro, Harris and Kraus (2010) and Gutierrez Filho et al. (2012) perceived competence was directly related to experiences in teaching students with disabilities in PE classes.

The study found that among those teachers who had more teaching experience with students with disabilities, perceived competence level was lower, possibly because they were often facing difficulties and wanted to give adequate responses to students with disabilities, realizing that their skills were shorter than what they considered necessary. On the other hand, teachers who had less experience in daily contact even considered that their training had given them such skills as it did not have so many opportunities to test them in pedagogical practice contexts. Thus, they had skill levels of perceived competence higher. These findings differed from the results of Cortez (2008) whose PE teachers admitted having experience in teaching students with disabilities and perceived themselves in a more positive quality experience. Mauerberg-deCastro, Paiva, Figueiredo, Costa, Castro & Campbell (2013) corroborated this discussion and pointed out that the positive perceived competence increased the chances of a successful education.

The university teaching is a complex activity, which is confirmed from some assertions: the exercise of university teaching is unique, involving a multiplicity of knowledge (including teaching), appropriate skills and attitudes relevant setting up an essentially interactive work.

Conclusions

Thus, it is clear that there are still many barriers to overcome regarding the inclusion of students with disabilities in higher education institutions in Brazil. It is critical in this process that teachers are adequately prepared and informed about the possibilities of students with disabilities and that they receive all the support of the educational institution and the

government in this regard. Otherwise, inclusion will continue to only be a very feasible idea on paper, but no actual practical application.

We consider to teachers can be considered competent, they need to have training in Special Education and Adapted Physical Education, not only during their initial training but also throughout their professional life. As stated, it is clear evidence of the importance of commitment to PE professors training and their teaching experience with students with disabilities.

Thus, training has a crucial role to meet these needs and challenges of the teaching-learning process. In order to do so, teachers should be trained in order to mobilize their knowledge, articulating it with their skills through action and theoretical-practical reflection. It must be understood that changes in education to meet educational inclusion paradigm depend on several factors, such as social, economic and cultural context in which an educational institution operates (Pletsch, 2009). It is also essential that teachers improve knowledge and competences related to inclusive education, regardless of educational level and who teach the basic training area.

The number of articles published about this topic is scarce suggesting an urgent need for research about the perceived competence of Higher Education teachers in general and PE teachers in particular towards the inclusion of students with disability in high education courses.

The major limitation of the present study is the reduced sample size. Few university professors demonstrate availability to take part in the study and fill the questionnaire confirming the hypothetical discomfort and lack of preparation to discuss about disability issues. A second limitation of this study is the lack of reference data for this particular group as no other study has been found with High Education teachers allowing a limited discussion of the results based on data published at Basic Education level.

References

- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2014). *lme4*: Linear mixed-effects models using Eigen and S4. R package version 1.1-5.
- Bereta, M. S., Viana, P. B. M. (2014). Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. *Revista pós-graduação: desafios contemporâneos* 1(1), 115-129

- Block, M.E., Taliaferro, A., Harris, N.P., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 81(3), 43-46.
- Campos, M. C., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated Physical Education-revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29-37.
- Carvalho, M. S. F. (2011). As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência. 82f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário), Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A., Castro, M. R., & Campbell, D. F. (2013) Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. Brazil: Rio Claro, São Paulo State University, *Motriz*, 19(3), 649-661.
- Cortez, M. M. C-R. P. (2008). *Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência estudo exploratório face à deficiência auditiva*. 70f. Dissertação (Licenciatura de Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou K., Koidou, E., Panagiotou A., & Kudláček, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- Fernandes, A. C., Neves, A. F. S. (2006). Estudo comparativo da percepção da competência profissional entre professores de diferentes áreas disciplinares. *Rev.bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, 20(5), 349-76. Suplemento.
- Filipe, S. R. B. M. (2012). *As atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física*. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Gravito, N. M. G. (2007). *Auto Estima e Competência Física Percebida no Desporto Adaptado: Estudo exploratório em atletas com deficiência motora e com deficiência intelectual*. 85f. Monografia de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.
- Gutierrez Filho, P. J. B., Monteiro, M. D. A. F., Silva, R., & Silva, A. J. (2012). Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e comportamentos docentes na inclusão em Educação Física. *Liberabit. Revista de Psicología [online]*, 18 (2), 173-181

- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, Berkeley, 1, 34-64.
- Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perception about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Maia, B. J. F. C. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no contexto das necessidades educativas especiais: Estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais*. 179f. Dissertação (2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.
- Munck, L., Munck, M. G. M. & Souza, R. B. (2011). Gestão de pessoas por competências: análise de repercussões dez anos pós-implantação. *Ram, rev. Adm. Mackenzie*, 12(1). São Paulo, SP. 4-52.
- Petkova, A., Kudláček, M., & Nikolova, E. (2012). Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2), 82-98.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, (33), 143-156.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991) Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- White, R. W. (1959) Motivation Reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, Carnegie Mellon, 66, 297-333.

Submetido para: *European Journal of Teacher Education*

8 HIGHER EDUCATION PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ATTITUDES AND PERCEIVED COMPETENCE TOWARD TEACHING STUDENTS WITH DISABILITY

This study examined differences between teacher's attitudes toward teaching students with disability in Portuguese high education PE courses and gender, years of experience in PE, training in APA/SE during the graduation and lifelong training after graduation and the hypothetical relationship between those variables. Participants were 39 university teachers (29 males, 10 females). Differences for effects between teachers with and without lifelong training in APA/SE ($p < 0.01$) were found, those with lifelong training showed more positive attitudes. Significant odds ratios were observed for lifelong training in APA/SE (OR= 0.03), experience with students with disability (OR= 0.03) and both dimensions from PEATID-III (outcomes, OR= 1.06; effects, OR= 1.06). Controlling the influence of outcomes showed an increase in odds ratio for training and controlling the influence of effects an increase in odds ratio for experience. Portuguese higher education PE teachers are not very confident about their perceived ability to teach students with disability.

Keywords: Attitudes, perceived competence, high education, students with disability

INTRODUCTION

Inclusion is a process in which schools, communities, local authorities and governments strive to reduce barriers to the participation and learning for all citizens (Booth and Ainscow 1998). The inclusion of students with disabilities in regular classrooms is a major challenge facing countries throughout the world (Bunch and Valeo 2004).

Recent changes in higher education policies in the European Union based on the Bologna Process (1999) and the Lisbon Strategy (2000) represented milestones of change in many EU state members. The creation of the European Higher Education Area – Bolonha Process (EHEA 2010) aimed to ensure more comparable, compatible and coherent higher education systems in Europe and fulfill the original purpose of adjusting higher education to the demands and needs dictated by society and to harmonize the educational processes and facilitate competitiveness in the European market (Lisbon Strategy 2000). Since then many higher education institutions adjusted their educational models and curriculum, reviewed educational strategies, teaching methods, learning outcomes and assessment procedures according to the Decree-Law 74/2006. Such changes aimed to adjust their educational offers to imposed social needs and labour market tendencies, looking for higher levels of quality, students' attractiveness and employability.

Such changes together with new educational support services (AECNE-UA 2013) had a positive impact on the development of an inclusive higher education environment for students with disabilities, however they do not by themselves ensure the effectiveness of the inclusion process. A true inclusive approach must necessarily have: i) an investment in teaching materials; ii) a specific legal basis to ensure higher education teachers' pedagogical training; iii) an adequate infrastructure to support the inclusion process, and iv) awareness of any discriminatory attitude.

Successful inclusion depends largely on teacher's attitudes for teaching students with disability (Campos, Ferreira and Block, 2014). Teachers with more positive attitudes are more likely to show stronger intentions for inclusion (Ajzen and Driver 1992) and tend to be more respectable to their students demonstrating a more "inclusive" behavior (Bartoňová, Kudláček and Bressan 2007). Furthermore, several studies in the literature emphasized the importance of Physical Education (PE) teachers positive attitudes to the success of inclusion (Mauerberg-deCastro, et al. 2013; Doulkeridou, et al. 2011) viewing PE and physical educators as proactive agents of change with intend of inclusion mandates (Kozub and Lienert 2003).

Teachers' attitudes toward inclusion and inclusive behavior are explained by the *Theory of Planned Behavior* as an extension of the theory of reasoned action (Ajzen and Fishbein 1980; Fishbein and Ajzen 1975). Not all human behavior is under people's volitional control, and, therefore, perceived behavioral control must be assessed to understand intentions to behave in a certain way (Ajzen and Fishbein 2005). Thus, perceived behavioral control (PBC) was added to refer to people's perception of the easy or difficulty in performing the behavior of interest (Ajzen 1991).

The Theory of Planned Behavior measures the effect that individuals' behavioral belief, normative belief, and control beliefs have on the intentions to perform a specific behavior (Jeong and Block 2009). The application of such theory to the specific topic of teaching students with disabilities in General Physical Education suggests that teaching is influenced by several social-psychological factors such as beliefs about the behavioral outcomes and evaluations, expectation of subjective norms and motivation to comply with their expectations, and presence of factors that may help or impede teaching these students (Tripp and Rizzo 2006). Beliefs are presumed to approximate attitudes, while subjective norms are assumed to influence perceptions about the social pressure to teach students with disabilities.

As suggested by Tripp and Rizzo (2006), a parsimonious and practical application of the Theory of Planned Behavior to this specific educational context suggests that the more

favorable physical educators accessible beliefs, attitudes, subjective norms, and perceived control about teaching students with disabilities, the more favorable intentions teachers will have toward these students.

Moreover, external variables such as age, gender, academic training in Adapted Physical Activity (APA)/Special Education (SE), teaching experience with students with disability, perceived competence and disability condition were examined in order to identify attributes of teachers that may indirectly influence attitudes, intentions, and behaviors contributing for a more successful inclusion (Campos, Ferreira and Block 2014; Özer, et al. 2013; Petkova, Kudláček and Nikolova 2012). However, teacher's perceived competence was the most often mentioned aspects to explain and predict PE teacher's attitudes towards teaching students with disability (Kozub and Lienert 2003). The way PE teachers perceived their own competence is strongly related to attitudes, suggesting that more favorable attitudes are linked to teachers presenting higher levels of perceived competence (Campos, Ferreira and Block 2014; Block and Rizzo 1995). According to Theodorakis, Bagiatis and Goudas (1995) the greater the number of requirements that teachers have, and the fewer obstacles or impediments they foresee, the better their perceived competence. Thus, the better PE teachers' capability to work with students with disabilities, the more positive their attitudes and self-efficacy toward teaching students with disabilities.

The PEATID-III (Rizzo 1993) is a psychological instrument developed based on this model to access PE teachers' attitudes toward teaching students with disability in their regular classes. This instrument has mainly been used with teachers teaching students with behavioral disorders, mild mental retardation, and learning disabilities (Rizzo 1993; Meegan and Macphail 2006) but recently Campos, Ferreira and Block (2014) used it with other areas of disability such as sensory, physical and multi disability. Additionally, a recent study by Santos, Fumes and Ferreira (*in press*) also tested the validity and reliability of the PEATID III with High Education PE teacher's both in Brazil and in Portugal, confirming the good internal consistency for teaching outcomes and learning effects dimensions as previously reported for the Portuguese population (Campos, Block and Ferreira 2014).

The purpose of the present study is twofold. First is to assess hypothetical differences between teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) toward teaching students with disability in Portuguese high education PE courses and gender, years of experience in PE, training in APA/SE inside the graduation and lifelong training in APA/SE after the graduation. Secondly, is to examine the relationship between these variables and the different

levels of teacher's perceived competence for teaching students with disability in Portuguese high education PE classes.

METHODS

Participants

Participants were 39 teachers, 29 males (44.0 ± 12.8 years) and 10 females (40.0 ± 7.4 years) from nine high education PE Graduation Courses in Portugal. Ten institutions were included in the study covering the global geographic area of the country including all public Universities offering graduate courses in Sport Sciences and Physical Education area and three private institutions (one university and two high education institutes). One of the public Universities was excluded from the study as it did not submit the required information before the deadline.

Measures

The *Physical Educators Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities – III* (PEATID III) (Rizzo 1993; Folsom-Meek and Rizzo 2002) consists of two distinct sections. The first section has 12 questions assessing teachers' attitudes about teaching students with behavioral disorders, mild intellectual disabilities and learning disabilities in their PE classes. The response to the items used a 5 points Likert scale ranging from 1-strongly disagree to 5-strongly agree. The second section of the instrument includes a demographic questionnaire containing 14 questions assessing teachers' descriptive attributes including gender, age, years of experience in PE, previous experience in teaching students with disability, training in APA/SE during the graduation course, lifelong training in APA/SE after the graduation course, perceived competence and quality of the teaching experience.

The Portuguese version of PEATID III was translated and validated for Portuguese language by Campos, Block and Ferreira (2014) reporting good internal consistency for teaching outcomes ($\alpha = 0.83$) and learning effects ($\alpha = 0.86$) and a poor internal consistency for the academic preparation ($\alpha = 0.55$). In the present study just the first two scales (teaching outcomes and learning effects) were used. Additionally, Campos, Block and Ferreira's (2014) study also provided evidence for the use of PEATID III with PE teachers involved in teaching students from other areas of disability such as intellectual and physical disability and visual and hearing impairment. The PEATID-III questionnaire was mostly used with primary PE teachers (Campos, Ferreira and Block 2014; Combs, Elliott and Whipple 2010; Elliott 2008;

Meegan and Macphail 2006), however a recent study by Santos, Fumes and Ferreira (*in press*) tested its validity and reliability in a group of Brazilian higher education PE teachers. That study reported an acceptable internal consistency with Cronbach Alpha values for teaching outcomes ($\alpha= 0.69$) and learning effects ($\alpha= 0.73$) and test-retest reliability values of $r= 0.88$ and $r= 0.82$ within a week interval, respectively.

Procedures

Permission was obtained from the institutions to contact their faculty/department members, to present the project, the aims, to identify potential risks and benefits for the target population and to ask for volunteering participation. For those participating in the study declarations of written informed consent were asked to assure legal and ethical issues before starting data collection. The study was approved by the local ethical committee.

Analysis

Descriptive statistics (mean \pm standard deviation) for all measures were calculated. The comparison between gender, years of experience in PE, training in APA/SE during the graduation course, lifelong training in APA/SE after the graduation course and teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) was assessed using independent t-test. The relationship of perceived teaching competence (binary variable: 0 for no perceived competence; 1 for positive perceived competence) with years of experience in PE, gender, training in APA/SE during the graduation, lifelong training in APA/SE after the graduation and attitudes towards teaching individuals with disability (teaching students with disability outcomes and student's learning effects) was examined separately for each independent variable performing multilevel logistic regression with a random intercept for each individual fitted by maximum likelihood using Adaptive Gauss-Hermite Quadrature procedure in "lme4" package (Bates, et al. 2014), available as a package in the R statistical language (<http://cran.r-project.org>). The significant independent variables identified in the initial models were incorporated to explore the estimate the relative contributions of the variables to variation in perceived teaching competence. Parameter estimates of the regression analyses were expressed as Odds Ratios (OR) with a 95% confidence interval (95% CI), and results were considered significant if $p < 0.05$.

RESULTS

The descriptive statistics for the total sample are summarized in Table 1. This high education teacher's group is heterogeneous with respect to age and years of experience in teaching PE (table 1).

Table 1. Descriptive statistics for the total sample (n = 39)

	Mean	Standard deviation	Range
Age (years)	43.1	11.8	24.0 - 66.0
Years of Physical Education teaching experience (years)	12.5	10.0	0.0 - 36.0
Outcomes of teaching students with disability (#)	74.2	12.7	39.5-105.0
Learning students effects (#)	71.7	13.8	42.0 - 100.0

Hypothetical differences between teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) toward teaching students with disability in Portuguese high education PE courses analyzed by gender, years of experience in PE, training in APA/SE during the graduation, lifelong training in APA/SE after the graduation are summarized in Table 2.

Table 2. Differences for PE teacher's attitudes analyzed by gender, years of PE teaching experience, training in APA/SE and experience with students with disability (n=39)

		Teaching Outcomes M±SD	<i>p</i>	Learning Effects M±SD	<i>p</i>
Gender	Male	2.70 ± 0.557	.621	3.50 ± 0.775	.614
	Female	2.79 ± 0.351		3.36 ± 0.627	
Years of PE teaching experience	Till 10 yrs.	2.84 ± 0.537	.126	3.41 ± 0.689	.646
	More than 10 yrs.	2.59 ± 0.457		3.52 ± 0.801	
Training with APA/SE during the graduation	Yes	2.79 ± 0.487	.289	3.51 ± 0.815	.655
	No	2.61 ± 0.538		3.97 ± 0.622	
Lifelong training in APA/SE after the graduation	Yes	2.75 ± 0.451	.718	3.87 ± 0.659	.001*
	No	2.69 ± 0.558		3.15 ± 0.636	
Experience with students with disability	Yes	2.60 ± 0.523	.099	3.55 ± 0.878	.397
	No	2.87 ± 0.465		3.36 ± 0.526	

**p* < 0.01

Significant statistical differences (*p* < 0.01) were found for learning effects between teachers that obtained lifelong training in APA/SE after the graduation. Teachers with lifelong training in APA/SE presented more positive attitudes (3.87±0.66) to learning outcomes than those who did not have (3.15±0.64).

Furthermore, 30.8% of the teachers (n=12) perceived positively their competence towards teaching individuals with disability, and 69.2% of the teachers had a negative perception of their competence (n=27). Considering frequency distribution of teachers by perceived competence, it was used separate multilevel binary logistic regression models of correlates of perceived competence relation with years of experience in PE, gender, training in APA/SE during graduation, lifelong training in APA/SE after graduation and attitudes toward teaching individuals with disability (teaching students with disability outcomes and student's learning effects), summarized in Table 3.

Table 3. Multilevel binary logistic regression to test separately for each independent variable relation with teachers' perceived competence with students with disability

Independent variable	Odds ratios	95% confidence interval	<i>p</i>
Gender	1.05	0.98 to 2.85	0.198
Years of Physical Education teaching experience	1.77	0.16 to 3.66	0.744
Training with APA/SE during the graduation	0.68	0.00 to 0.19	0.600
Lifelong training in APA/SE after the graduation	0.03	0.19 to 0.00	0.000*
Experience with students with disability	0.03	0.19 to 0.00	0.000*
Outcomes of teaching students with disability	1.06	1.00 to 1.13	0.019**
Learning students effects	1.06	1.00 to 1.12	0.050**

* $p < 0.01$; ** $p < 0.05$

The significant odds ratios ($p < 0.05$) were observed for lifelong training in APA/SE after the graduation (OR = 0.03), Experience with students with disability (OR = 0.03) and both dimensions from the PEATID-III questionnaire (Teaching students with disability outcomes, OR = 1.06; Student learning effects, OR = 1.06). Controlling the influence of Teaching students with disability outcomes in the models showed that the odds ratio increased for lifelong training in APA/SE after the graduation (OR = 0.02, 95% CI 0.00 to 0.32, $p = 0.006$) and decreased for Experience with students with disability (OR = 0.06, 95% CI 0.16 to 2.85, $p = 0.042$), comparing with the initial models. On the other hand, when controlling for Students learning effects in the models it was observed a decrease in the odds ratio for lifelong training in APA/SE after the graduation (OR = 0.04, 95% CI 0.00 to 0.59, $p = 0.020$) and an increase in the odds ratio for Experience with students with disability (OR = 0.02, 95% CI 0.00 to 0.38, $p = 0.010$) compared to the initial models.

DISCUSSION

The first purpose of the present study was to assess hypothetical differences between teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) toward teaching students with disability in Portuguese high education PE courses and gender, years of experience in PE, training in APA/SE during the graduation and lifelong training in APA/SE after the graduation. The second purpose was to examine the relationship between the different levels of teacher's perceived competence for teaching students with disability in Portuguese high education PE classes and gender, years of experience in PE, training in APA/SE during the graduation and lifelong training in APA/SE after the graduation and teacher's attitudes (learning effects and teaching outcomes) toward teaching students with disability. It is estimated that this is one of the first studies assessing this particular topic of inclusion in the context of high education.

The literature points out several significant variables seen as affecting attitudes toward teaching students with disability in PE classes (Avramidis and Norwich 2002; Block and Obrusnikova 2007). Some of those variables are students-related variables others are teacher-related variables. Among those that are teacher-related teaching experience with students with disability (Avramidis and Norwich 2002; Conatser, Block and Lepore 2000), academic training in APA/SE (Block and Rizzo 1995; Kowalski and Rizzo 1996) and pedagogical preparation (Rizzo and Vispoel 1991) are considered as determinant for more positive attitudes toward inclusion, including teaching outcomes and learning effects.

Results from higher education PE teachers revealed that statistical differences were found for learning effects between teachers that looked for lifelong training in APA/SE after the graduation course. Mean values showed that higher education PE teachers that obtained lifelong training in APA/SE after their graduation course presented more positive attitudes to learning effects than those who did not. Because these teachers looked for complementary training after their undergraduate courses, they may have developed a different and more elaborated opinion about their attitudes toward teaching students with disability in their classes. As suggested by Folsom-Meek et al. (1999) the experience with individuals with disabilities, both qualitatively and quantitatively, is an important factor in the development of attitudes.

Moreover, Kowalski and Rizzo (1996) suggested that coursework related to adapted physical education/adapted physical activity is a very significant predictor of favorable attitudes and specific preparation. Whether obtained at undergraduate level or later in life after the academic degree, complementary training is of fundamental importance in the formation

of favorable attitudes toward teaching students with disabilities, fostering the attitudes of teachers towards the education of students with disability (Hodge et al. 2002).

In the literature, perceived competence is indicated as the most mentioned variable to explain and predict the attitudes of PE teachers toward disability (Kozub and Lienert 2003) and it's often related with factors such as gender, age, years of education, training in APA/SE, academic qualifications and teaching experience with students with disability (Rizzo and Vispoel 1991; Petkova, Kudláček and Nikolova 2012). Present results provided further evidence for the importance of teacher's lifelong training in APA/SE, the experience of teaching students with disability, and for the two dimensions of attitudes towards inclusion (outcomes of teaching students with disability and effects on students learning) as important variables to determine teacher's perceived competence on teaching students with disability in PE classes also at high education graduate level. In addition, the present results are very similar to those previously reported by Portuguese Primary Education PE teachers (Campos, Ferreira and Block 2014). Those who perceived their competence more positively were the ones who pursued a continuing education for inclusion issues and had previous experience with students with disability.

With regard to perceived competence and teaching experiences with students with disabilities, Gorgatti and De Rose Junior (2009) found that PE teachers feel more competent to teach students with disability in their classes and developed more favorable attitudes than those who felt less competent. Furthermore, Obruniskova (2008) showed that PE teachers who kept less favorable attitudes were those who reported having little or no training in the area of inclusion, thus demonstrating the need for more hours of educational training in APA/SE. In this sense, PE teacher's skills were found to be negatively affected by inadequate academic training and practical experiences during undergraduate training revealing the role of the university in offering long-life training opportunities for teachers feeling unprepared to interact with students with disability (Gorgatti and De Rose Junior 2009).

Additionally, and after controlling the influence of the size outcomes of teaching students' with disability, the models showed that the odds ratio increased for the teachers who had lifelong training in APA/SE after the graduation, when compared with the early models. Thus, it becomes necessary to search for a continuous educational training for teachers addressing inclusion in APA/SE issues so that they may feel more competent in teaching their students with disability. On the other hand, when the size effects of student's learning was controlled, an increase in the odds ratio for experience with students with disability compared to the initial models was observed. Campos, Ferreira and Block (2014) states that teachers

with previous experience in teaching students with disability have significantly more positive attitudes towards their perceived competences. Thus, and based on these results it is possible to assume that the more higher education PE teachers perceived themselves with a good competency, the more favorable will be their attitudes towards teaching students with disability in their undergraduate PE course classes.

CONCLUSIONS

The number of articles published about this topic is scarce suggesting an urgent need for research in HE context. Present data revealed that Portuguese higher education PE teachers are not very confident about their perceived ability to teach students with disability in their classes and need to increase their levels of perceived competence. Previous professional training and experience with students with disability were identified as important variables with positive impact on attitudes and continuous educational training is required to improve teacher's attitudes both at learning effects and teaching outcomes providing better quality learning opportunities to these students.

The major limitation of the present study is the small sample size. Few higher education teachers demonstrate availability to take part in the study confirming the discomfort to discuss about disability issues. A second limitation is the lack of reference data for this particular group allowing a limited discussion of the results based only on data from Basic Education level.

REFERENCES

- AECNE-UA. 2013. Electronic accessibility to citizens with special needs: access unit. Available in: <http://www.acessibilidade.gov.pt/>. Accessed on: 18/08/2014.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2): 179-211.
- Ajzen, I., and M. Fishbein. 1980. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., and B.L. Driver. 1992. Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24: 207-224.
- Ajzen, I., and M. Fishbein. 2005. The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173-221.

Avramidis, E., and B. Norwich, 2002. Teachers' Attitudes toward Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17: 129-147.

Bartonova, R., M. Kudláček, and L. Bressan. 2007. Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical education in the Republic of South Africa. *Acta Univ. Palacki. Olomuc. Gymn.*, 37(4): 69-75.

Bates, D., M. Maechler, B. Bolker, and S. Walker. 2014. lme4: Linear mixed-effects models using Eigen and S4. R package version 1.1-5. Available in: <http://CRAN.R-project.org/package=lme4>.

Block, M., and T. Rizzo. 1995. Attitudes toward teaching student with severe and profound Disabilities. *Journal of the Association for Person with Severe Disabilities*, 20: 80-87.

Block, M. E., and I. Obrušnikova. 2007. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2): 103-124.

Bologna Declaration. (1999). Available in: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf

Booth, T., and M. Ainscow (Eds.). 1998. *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Bunch, G., and A. Valeo. 2004. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1): 61-76.

Campos, M. J., J. P. Ferreira, and M. E. Block. 2014. Analyzing the structure, validity and reliability of the Physical Educator's Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III-PEATID. *Annals of Research in Sport and Physical Activity*, 1:102-114.

Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A., Castro, M. R., and Campbell, D. F. 2013. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. Brazil: Rio Claro, São Paulo State University, *Motriz*, 19(3): 649-661.

Combs, S., S. Elliott, and K. Whipple. 2010. Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1): 114-125.

Conatser, P., M. E. Block, and M. Lepore. 2000. Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2): 197-207.

Doulkeridou, A., C. Evaggelinou, K. Mouratidou, E. Koidou, A. Panagiotou, and M. Kudláček. 2011. Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1): 1-11.

Elliott, S. 2008. The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success level's of children with and without disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23(3): 48-55.

- EHEA. 2010. European Higher Education Area – Bologna Process. Available in: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>.
- Fishbein, M., and I. Ajzen, 1975. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Folsom-Meek, S. L., R. J. Nearing, W. Groteluschen, and H. Krampf. 1999. Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16: 389-402.
- Folsom-Meek, S. L., and T. L. Rizzo. 2002. Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2): 141-154.
- Gorgatti, M., and D. De Rose Junior. 2009. Teachers' Perceptions about Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *Movimento*, 15(2): 119-140.
- Hodge, S. R., R. Davis, R. Woodard, and C. Sherrill. 2002. Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2): 155-171.
- Jeong, M., and M.E. Block. 2011. Physical Education Teachers' Beliefs and Intentions Toward Teaching Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (2): 239-246.
- Kowalski, E. M., and T. L. Rizzo. 1996. Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13: 180-196.
- Kozub, F.M., and C. Lienert. 2003. Attitudes towards teaching children with disabilities: A review of literature and proposed paradigm for future research. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20: 323-346.
- Lisbon Strategy. 2000. European Commission - Commission Staff Working Document, Lisbon Strategy evaluation document Available in: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf.
- Meegan, S., and A. Macphail. 2006. Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1): 75-97.
- Obrusnikova, I. 2008. Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2): 637-644
- Özer, D., S. Nalbant, E. Ağlamış, F. Baran, P. Kaya Samut, A. Aktop, and Y. Hutzler. 2013. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11): 1001-1013.
- Petkova, A., M. Kudláček, and E. Nikolova. 2012. Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical

disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(2): 82-98.

Rizzo, T. L. 1993. Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities – III. Unpublished survey. Available from the author. Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.

Rizzo, T. L., and W. P. Vispoel. 1991. Physical Educators' Attributes and Attitudes Towards Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8: 4-11.

Santos, S.D.G., N.L.F. Fumes, and J.P. Ferreira. *in press*. Attitudes of physical education university teachers toward inclusion: Validation of an exploratory study of Brazilian PEATID III version. Accepted for publication in *Annals of Research in Sport and Physical Activity*.

Theodorakis, Y., K. Bagiatis, and M. Goudas. 1995. Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12: 151-151.

Tripp, A., and T. Rizzo. 2006. Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3): 310-326.

9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OLHAR BRASILEIRO E PORTUGUÊS

RESUMO

Calorosas discussões trazem ao cenário nacional e internacional um dos problemas da Educação Superior - a formação dos professores universitários face ao processo de inclusão de estudante com deficiência. Desta forma, este estudo teve como objetivo analisar a formação pedagógica dos professores universitários de cursos de graduação em Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada de IES brasileiras e portuguesas e refletir sobre o processo formativo dos futuros professores, considerando os desafios da educação inclusiva. Os participantes foram 8 professores, sendo 3 professores do estado de Alagoas/Brasil e 5 professores de diferentes regiões de Portugal que lecionavam nos cursos de Ciências do Desporto e/ou Educação Física de Instituições de Ensino Superior. Utilizamos como procedimento e instrumentos de coletas de dados: a entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados, tratados, e analisados a luz da técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados demonstraram que a formação inicial e continuada na área da inclusão, nos dois países, estão dando passos limitados. É fundamental fortalecer mais esses espaços de preparação pedagógica para que atenda às necessidades dos professores universitários, de maneira menos tímida.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Superior. Educação Física. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O olhar para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Superior na perspectiva da educação inclusiva obteve pouco aprofundamento nas últimas décadas. No sentido de pensar a formação desse docente responsável pela educação profissional no nível da graduação é que se estendem as reflexões desse estudo.

Para Vasconcelos (2012) a formação docente assume um papel fundamental na implementação da inclusão. Desta forma, a inclusão nas Instituições de Educação Superior (IES) torna-se mais fácil se os professores universitários se sentirem mais confiantes quanto às respostas a pôr em prática. A qualidade da Educação Superior depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na formação dos professores universitários, por sua vez, está condicionada à formação que foi oferecida na graduação e na pós-graduação, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os diferentes níveis educacionais.

Na tentativa de apontar contribuições para esse debate, propomos pensar nesse território de formação para os professores dos cursos de Educação Física das IES do Brasil e de Portugal diante do processo de inclusão.

A disciplina Educação Física Adaptada (EFA), no Brasil, assume importante papel na formação de profissionais e professores da área, representando um ponto fundamental na construção de saberes em relação à atividade física destinada às pessoas com deficiência (SEABRA JÚNIOR, 2012). Entretanto, muitos professores de Educação Física não receberam em sua formação acadêmica conteúdos e/ou assuntos relativos à EFA ou à inclusão.

Com referência à formação de professores em Portugal, Silva (2014) realizou uma pesquisa com todas as IES portuguesas de formação de professores de Educação Física, privadas e públicas, às quais se solicitou o preenchimento de um questionário. A maioria dos cursos disponíveis em Portugal não proporcionava qualquer formação no âmbito da inclusão da pessoa com deficiência em Educação Física. Muitos itens programáticos estavam relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com as boas práticas e com metodologias que facilitassem o processo de inclusão. Noutros casos foram contemplados conteúdos relacionados com modalidades de esporte adaptado, conteúdos que só remotamente poderia ter uma aplicação a casos de inclusão.

Não se pode esquecer que os cursos de Licenciatura se direcionam à formação de professores da Educação Básica, contudo, não podemos negar a sua relevância para o processo de formação do docente universitário. Todavia, sabemos, também, que para ser um professor universitário não cabe ter apenas a formação inicial. No Brasil, é exigido titulações acadêmicas, como pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Já, em Portugal, a titulação acadêmica mínima exigida é o Mestrado.

Tanto no Brasil quanto em Portugal a formação do docente para atuar na Educação Superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Ao longo desse percurso, não se sabe a quem compete à tarefa de formação do professor da Educação Superior.

Broilo et al. (2010) argumenta que a ausência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminho para entendermos a docência como uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa. Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores da Educação Superior fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

No Brasil, o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) preceitua que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Por sua

vez, os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico da Educação Superior, ser um bom pesquisador (ESTRELA; SIMÕES; HESPANHOL, 2014).

Tendo isto em conta, reconhecemos também, que são raras as iniciativas de formação continuada de professores universitários que tenham o ensino do estudante com deficiência como eixo central. O estudante com deficiência na sala de aula tem representado o imprevisível, o que de certa forma impõe ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão da própria prática; o que não significa absolutamente encarar a docência de forma amadorística. Mais do que conhecer tecnicamente essa temática, seus apoios e recursos sobre esse assunto, o professor precisa atuar com profissionalismo, semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

Para tal, torna-se indispensável, buscar uma maneira para qualificar o professor universitário que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se, não apenas com a falta de conhecimentos em ensinar esses estudantes com deficiência, mas também com dificuldades em lidar com a grande diversidade (cultural, social, econômica, entre outras) desses estudantes (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Diante dessa realidade, emergiu o seguinte objetivo: analisar a formação pedagógica dos professores universitários de cursos de graduação em Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada de IES brasileiras e portuguesas e refletir sobre o processo formativo dos futuros professores, considerando os desafios da educação inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Participantes e local da pesquisa

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas/Brasil (número de protocolo: 439.400). Os participantes foram 8 professores, sendo 3 professores (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) do estado de Alagoas/Brasil e 5 professores (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) de diferentes regiões de Portugal (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo) que lecionavam nos cursos de Ciências do Desporto e/ou Educação Física de Instituições de Educação Superior, com idades compreendidas entre 25 e 64 anos de idade.

Quadro 1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Professores²³	País	IES	Titulação	Disciplina que lecionava na área da inclusão
Lara	Portugal	Pública	Doutorado	Desporto de Opção em Atividade Física em Populações Especiais.
Lilian	Portugal	Privada	Doutorado	Atividades Supervisionadas em Atividade Física Adaptada.
Renato	Portugal	Pública	Doutorado	Atividade Física Adaptada.
Barros	Portugal	Privada	Doutorado	Educação Física Adaptada.
Raul	Portugal	Pública	Doutorado	Desporto e Populações Especiais; Metodologia do Desporto em Populações Especiais (I, II e III).
Lavynnia	Brasil	Privada	Especialista	Teoria e Prática da Educação Física Adaptada.
Manoel	Brasil	Pública	Mestrado	Metodologia do Ensino da Atividade Física Adaptada; Tópicos Avançados em Atividade Física Adaptada.
Cristina	Brasil	Privada	Mestrado	Metodologias da Atividade Física Adaptada.

Fonte: Santos, Fumes e Ferreira (autores)

2.2 Procedimento e instrumento de coleta de dados

O procedimento de dados utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada (FLICK, 2009). Elaboramos previamente um roteiro de entrevista (instrumento) com questões norteadoras relacionadas a formação dos professores universitários dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

2.3 Procedimento de coleta de dados

Iniciamos os contatos com as diferentes IES dos cursos de Ciência do Desporto e Educação Física do Brasil e de Portugal, de modo a obter permissão para contactar os docentes dos Cursos, apresentar o projeto, divulgar os objetivos da pesquisa, o desenho metodológico, assegurar o anonimato do estudo e identificar eventuais riscos e benefícios para os participantes. Prestados todos os esclarecimentos foram solicitadas as declarações de consentimento livre e esclarecido a todos os que decidiram participar do estudo, viabilizando o início da coleta de dados.

A seleção desses professores deu-se com base na sua experiência na temática inclusão em Educação Física e na experiência de ensino com estudantes com deficiência. Esses

²³ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

professores foram determinados, a partir da verificação de repetição dos dados nas entrevistas, ou seja, a partir do momento em que os resultados de formatos mais coesos e consistentes demonstraram informações repetitivas e redundantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Foram feitas as transcrições literais das entrevistas e devolvidas aos professores que, após leitura, alguns solicitaram modificações no texto. As modificações sugeridas incidiram sobre questões ortográficas e gramaticais.

As entrevistas tiveram uma duração total de 5h58min52s, compreenderam entre 20min25s (mínimo) e 1h10min53s (máximo).

2.4 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas, as falas foram transcritas na íntegra. Posteriormente a essa transcrição, os dados foram organizados, tratados, e analisados a luz da técnica de análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2011), e obedecendo aos seguintes passos: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração do material e 3ª fase: tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Inicialmente realizou-se a leitura flutuante dos depoimentos definindo o *corpus* do trabalho constituído das 8 entrevistas. Em seguida, procedeu-se a leitura exaustiva dos depoimentos, para estabelecer os objetivos da análise. Foram selecionados elementos como palavras e frases dotadas de significados, sendo considerados como variáveis importantes ao processo de avaliação do sentido das opiniões, os quais se denominam unidade de análise. Em seguida, houve a codificação das unidades de análise de acordo com a analogia dos significados e abstração das categorias.

Dividimos a análise dos dados em três partes: Parte 1- Contexto Brasileiro; Parte 2- Contexto Português; Parte 3- Convergências e divergências entre os professores dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal. As partes 1 e 2 envolveram uma série de questões apresentadas aos professores, tendo por objetivo analisar as suas opiniões a respeito: de ter disciplina(s) na formação inicial que abordasse(m) os conteúdos voltados à inclusão de estudantes com deficiência; da avaliação da formação inicial quanto aos conteúdos direcionados à inclusão educacional; práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência; da concepção de como deveria ser as formações iniciais para os professores dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão; e das suas necessidades de realizar formações continuadas específica na área da inclusão do estudante

com deficiência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

São representados nesse tópico, os limites e as possibilidades da formação pedagógica dos professores universitários de cursos de graduação em Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada de IES brasileiras e portuguesas e do processo formativo dos futuros professores, considerando os desafios da educação inclusiva. É fundamental destacar que os dois países, apesar da proximidade com a língua, estão localizados em continentes diferentes e possuem características socioeconômicas e educacionais bastante próprias e peculiares.

Parte 1 Formação do professor universitário na perspectiva da inclusão: contexto brasileiro

3.1 A Inclusão e a formação inicial "frágil" dos professores dos cursos de Educação Física

Os professores de Educação Física têm encontrado dificuldades, em diferentes aspectos, para atender a demanda da inclusão educacional, como o “despreparo profissional” advindo da formação inicial “frágil” no que diz respeito ao tema da inclusão da pessoa com deficiência (FIORINI, 2011). É provável que essa frágil formação abranja habilidades do professor em relação às técnicas para o ensino desses estudantes, assim como falta de um debate científico sobre a inclusão que irão refletir na sua atuação em sala de aula.

Segundo Freitas (2006, p . 40) “[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais estudantes para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão. É necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada.

Dessa forma, compreendemos que a formação inicial deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2001). Assim, a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue

a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que nessa etapa de sua formação nem sequer suspeitam.

Os resultados desse estudo apontaram que 100% dos professores brasileiros entrevistados tiveram durante a sua formação inicial (graduação) apenas uma disciplina obrigatória ligada a área da inclusão educacional, especificamente a Educação Física Adaptada (EFA)²⁴.

Neste sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para uma perspectiva inclusiva, principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais, ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012).

Perguntamos aos professores como eles avaliavam a sua formação inicial quantos aos conteúdos voltados à inclusão de estudantes com deficiência. Percebemos que eles direcionaram a resposta, predominantemente, para a disciplina de EFA. A professora Cristina lembrou que a disciplina de EFA foi de 80 horas e tratava das diferentes deficiências e complementou dizendo que: "foi super rápida [a disciplina], para dar conta de todo o conteúdo. Eu acho que não dá para sair da graduação, com uma clareza em relação ao tema [inclusão]". A professora Lavynnia lembrou que cursou a disciplina de EFA na década de 1990 e que "na época não se falava em inclusão, que já era para estar se falando. Tive os conteúdos de você conhecer cada tipo de deficiência, mas assim, falar de estratégias para inclusão, isso aí, nem na Pós-Graduação".

As falas das professoras Cristina e Lavynnia revelaram que a formação que tiveram apresentavam um caráter: "rápido", "insuficiente" e que predominava os estudos voltados ao ensino dos tipos de deficiência.

Como relata Freitas (2006), a formação dos professores de Educação Física em relação à inclusão tem se apresentado insuficiente, o que provoca práticas equivocadas e baseadas apenas nas experiências do dia a dia do professor e, conseqüentemente, causa desmotivação, tanto por parte deste quanto dos estudantes.

²⁴ Existem várias denominações para esta disciplina (Atividade Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada, Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, dentre outras), especificamente para o contexto brasileiro iremos utilizar a nomenclatura: Educação Física Adaptada.

Já Salerno et al. (2012) declaram que muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses temas e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos acerca das deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão educacional. Como resultado disso, os conceitos e pré-conceitos relacionados a essa população continuam a limitar a prática do professor de Educação Física, que, em muitos casos, não teve, durante a graduação, conteúdos que lhe possibilitassem pensar na diversidade e nas diferenças.

Apenas a professora Lavynnia comentou sobre as outras disciplinas do curso de Educação Física: "Os professores selecionavam os melhores alunos. A gente via claramente que tinha uns alunos com menos habilidades ou mais gordinho que já ficavam meio acanhados, porque o professor da faculdade só enfatizava os bons ali". A situação de discriminação torna-se ainda mais evidente quando apenas os "melhores", os mais habilidosos são escolhidos, desmotivando e diminuindo o interesse do estudante na participação da aula. Ao falar das razões deste comportamento de exclusão, gerado muitas vezes pela ação do educador, Seabra Junior (2006) afirma que devemos abordar a inclusão de forma direta e refletir que esta opção nos remete a uma série de abordagens e cada uma delas pode abranger uma população diferente. Assim, o professor deve lançar mão de seus conhecimentos em relação à Educação Física e adotar metodologias de ensino que possibilitem atender adequada e pedagogicamente a todos que chegarem ao ambiente educacional.

3.1.1 Estágio supervisionado: uma oportunidade de articulação teoria/prática na precária formação de professores

Os professores entrevistados relataram que a formação inicial não proporcionou práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência. Eles declararam que a única disciplina (EFA) que tratou sobre essa temática não atingiu as suas expectativas. "Isso ficou um pouco a desejar na graduação. A gente estudou muito mais a teoria do que o como fazer. A parte do como fazer a gente teve poucas aulas. Tivemos poucas aulas de metodologias" (Professor Manoel). "A disciplina foi teoria e prática, mas não dá para ser só uma disciplina isolada. Se ela fosse de forma multidisciplinar, eu acho que para o aluno da graduação ficaria mais claro" (Professora Cristina).

No universo e na complexidade das dificuldades da inclusão, a precária formação dos professores é evidente. O processo de sucesso na inclusão tem como um de seus alicerces a formação dos professores. Um avanço na inclusão será quando as instituições educacionais

puderem ter professores aptos a acompanhar, interferir e proporcionar ferramentas que favoreçam o aprendizado respeitando cada indivíduo no grupo, em suas riquezas e limitações (FALKENBACH et al., 2008).

Diante dessa precária formação inicial em relação às discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente educacional, os professores entrevistados contornaram essa situação participando de estágios/monitorias na área da disciplina EFA. A professora Lavynnia enfatizou que realizou durante a disciplina EFA estágio em uma escola especializada na educação de surdos e depois ficou trabalhando como voluntária nessa mesma escola durante 7 anos. Já a professora Cristina lembrou que foi monitora durante a graduação da disciplina EFA por 1 ano: "Eu fui aluna, passei a colaboradora juntamente com a professora da disciplina e certamente eu tenho muito mais experiência do que aqueles meus colegas que passaram apenas 80 horas". O professor Manoel recordou que fez um estágio supervisionado obrigatório na área da EFA, durante a graduação. Vejamos a sua fala abaixo:

Tinha um estágio dentro do curso que era uma parte interessante, que era um estágio específico em adaptadas, mas como a gente não tem instituições que trabalham na perspectiva da inclusão aí terminava sendo um estágio que a gente ia para conhecer pessoas com deficiência, se aproximar mais, mas não relacionado ao como fazer (PROFESSOR MANOEL).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio curricular assume um papel importantíssimo durante o processo de formação de professores, como o corpo de conhecimento do curso de formação, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. A presença do estágio curricular na área da Educação Especial configura-se como uma forma de melhorar a prática pedagógica deste professor, a fim de garantir um mínimo conhecimento real sobre a especificidade do trabalho nesta área (GOMES; MONDEK, 2009).

3.2 A temática da inclusão perpassando todo o currículo da Educação Física: realidade, utopia ou ilusão?

Quando os professores foram interrogados sobre como desejariam que fosse a formação inicial nos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão, eles foram unânimes na resposta, afirmando que na graduação todos os professores deveriam tratar de temas relacionados à inclusão educacional. Os recortes abaixo ilustram essa discussão:

Eu acho que a inclusão não deveria ser só uma disciplina. O professor de Handebol quando ele for falar de Handebol, ele já tem que falar de inclusão. O professor de Metodologia da Educação Física Escolar tem que falar de inclusão, também. Eu acho que todo mundo deve falar dessa inclusão. Eu não aguento quando falam de esporte, mas não falam do esporte paralímpico (PROFESSORA LAVYNNIA).

Eu defendo que esse conteúdo dessa disciplina deveria estar inserido transversalmente em todas as disciplinas do curso. Então, a formação ela fica extremamente fragmentada da maneira como ela vem sendo trabalhada, porque concentra em um professor (PROFESSOR MANOEL).

Eu penso que ela [inclusão] deve ser trabalhada de forma coletiva, pelos diferentes professores, não especificamente focando em deficiência tal, x, y, mas de forma a sempre está lembrando dos diferentes públicos que vão surgir [...] não quero dizer que o professor precisa ser especialista. Eu penso que tem que ser trabalhado, não sei se multi ou interdisciplinar [...]. O pontapé inicial tem que ser dado na graduação (PROFESSORA CRISTINA).

De acordo com os recortes das falas acima, Brancatti (2008) afirma que uma disciplina específica em um curso tem papel fundamental em auxiliar e informar sobre seus objetivos, mas cabe ao curso e às demais disciplinas abordarem em seus conteúdos, pontos importantes que reflitam a realidade das pessoas com deficiência.

Neste contexto, destacamos uma das formas de preparação do professor de Educação Física, através do conceito de infusão, definido, segundo Reid (2000, p.2), como um: "[...] método de instrução no qual os conceitos de atividade física adaptada são incluídos, não em curso único, mas em cursos e experiências existentes em todo currículo.

Sobre a infusão, seria ingênuo pensar que uma disciplina pudesse dar conta de uma formação acadêmica para atuar com pessoas com deficiência. Em face desta compreensão, corroboramos com Duarte (1992), quando argumenta que infusão de todo o conteúdo da EFA na matriz curricular seria o ideal, pois a disciplina específica poderia continuar sendo ministrada abordando questões básicas, e as disciplinas esportivas, por exemplo, estariam contemplando em seus conteúdos o esporte e sua prática por pessoas com deficiência.

Para Gomes e Mondek (2009), as universidades precisam acompanhar as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência, exigindo, portanto, mudanças na forma como vem acontecendo a formação inicial de professores, que refletirá na prática docente. Essas exigências levam-nos a refletir sobre a necessidade de mudança no processo de formação inicial de professores, devendo esta se constituir em uma proposta inovadora e avançada em termos de pressupostos teórico-filosóficos. Deve ainda pensar em novas formas de organização curricular que possibilitem em todo o curso a relação teoria-prática e vivências em situações reais de trabalho como forma de promover não somente uma aproximação maior entre universidade e sociedade, mas

também de possibilitar a reflexão desta prática vivenciada num processo distante e desconhecido.

3.3 Educação inclusiva: necessidade e urgência de formação continuada

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), a formação continuada é um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, proporcionando, reflexões e novos meios para aperfeiçoar o trabalho pedagógico. Desta forma, a formação continuada surge da necessidade inerente dos profissionais da educação estar sempre se atualizando.

A participação dos professores dos cursos de Educação Física em programas de formação continuada possibilita a consolidação de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais necessários a sua atividade profissional, como também pode se constituir em um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores.

Os professores entrevistados foram questionados acerca das suas necessidades em participar de ações no âmbito da formação continuada específicas da área da inclusão do estudante com deficiência. Todos confirmaram o seu interesse em aprender mais sobre esta temática. A professora Lavynnia declarou que queria se aprofundar mais na questão das estratégias e da avaliação de ensino. O professor Manoel expressou a vontade de realizar vários cursos, principalmente em relação "aos conteúdos bem mais específicos, como os esportes paralímpicos. A questão dos esportes, da técnica do ensino dos esportes, isso eu sinto uma necessidade muito grande" (PROFESSOR MANOEL).

A necessidade de formação continuada é uma realidade para todos os professores e não só para aqueles que trabalham com estudantes com deficiência. (BRIANT; OLIVER, 2012). A formação de professores deve enfatizar aspectos que lhes permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com estudantes que apresentem algum tipo de deficiência. Desta forma, Santos (2011) considera que a formação continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de uma prática pedagógica baseada na realidade do discente.

A professora Cristina demonstrou desejo em conhecer/compreender/aprender sobre os diferentes tipos de deficiência e as síndromes. Vejamos a sua fala abaixo:

Eu ainda não conheço todos os tipos de deficiência e nem as síndromes. Não sei ainda como lidar, na verdade, pedagogicamente. Então, eu acho que eu tenho que fazer muita leitura, formação fora, cursinhos, conversar com alguém que conheça.

Barros (2010) assegura que, em muitos casos, a proposta de formação continuada para educação inclusiva se baseia em entender as deficiências específicas, de forma assistemática, pontual, limitada no tempo, na transmissão de teorias não correlacionadas com a prática e quase sempre não fomenta uma discussão correlacionada com a perspectiva de uma educação inclusiva. Almeida (2014) reforça essa ideia afirmando que é comum que inicialmente, alguns professores pensem ser fundamental se especializarem para poderem melhor atender o estudante com deficiência.

Na visão tradicional sobre formação de professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional. Tal pressuposto encontra fundamento nas reflexões de Tardif (2002), que caracterizam o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Parte 2 Formação dos professores universitários face a inclusão: Contexto português

3.4 Formação inicial de "boa" qualidade para inclusão

O desafio da formação dos portugueses exige um corpo docente cada vez mais preparado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade dos professores, assegura o Decreto-lei nº 43/2007 (PORTUGAL, 2007).

A formação inicial de professores tem um papel muito importante para qualidade da educação e constitui-se como um momento privilegiado para a aquisição de paradigmas mais inclusivos e romper com o ciclo de reprodução de práticas de ensino desajustadas (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Os resultados apontaram que 60% dos professores portugueses entrevistados tiveram durante a sua formação inicial duas ou mais disciplinas relacionadas a área da inclusão educacional, especificamente a Atividade Física Adaptada (AFA)²⁵. Os professores que

²⁵ Existem várias denominações para esta disciplina (Atividade Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada,

mencionaram ter tido mais de 2 disciplinas, foram aqueles que fizeram uma formação generalista acrescida de uma forma de especialização (período Pré-Bolonha) e fizeram a opção por uma especialização na área da "Atividade Física Adaptada/Desporto de Reeducação e de Reabilitação", como foi o caso da professora Lylian:

Para além da disciplina do tronco comum, ainda tive durante o 3º e o 4º ano, mais o 5º de Seminário, com a tese, unidades curriculares de especialização na área Reeducação e Reabilitação. Portanto, eu tive no tronco comum e depois na área de especialização, porque foi uma área que eu decidi me especializar. [...] Nós estamos em Bolonha, Licenciatura de 3 anos e Mestrado de 2 anos. Na época que eu fiz a Licenciatura estava no Pré-Bolonha, tínhamos a Licenciatura tradicional que era a Licenciatura de 5 anos e depois quem quisesse fazia novamente o Mestrado de 2 anos. O que acontecia é que nesses 5 anos as pessoas escolhiam uma área de especialização que no meu caso foi Actividade Física Adaptada/Desporto de Reeducação e de Reabilitação.

Fonseca (2014) argumenta que, em 1988, com a publicação da chamada Lei de Autonomia das Universidades nº 108 (PORTUGAL, 1988), as universidades de Portugal se reorganizaram promovendo mudanças significativas.

As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas (Item 2, artigo 7º).

Dessa forma, o currículo foi alterado para um modelo de “licenciatura de 5 anos com estágio integrado, passando por isso a universidade a responsabilizar-se e envolver-se diretamente na formação profissional dos professores de educação física” (GRAÇA, 2013, p.25). Isso se manteve até 2006, quando as Universidades portuguesas tiveram que se adequar a uma nova configuração de formação inicial imposta pelo processo de Bolonha²⁶ atendendo ao Decreto-lei nº 74 de 24 de março de 2006 (PORTUGAL, 2006).

Com as mudanças que a Declaração de Bolonha implicou na harmonização do sistema de Educação Superior na Europa, a formação de professores sofreu importantes reformas. A formação mínima de qualquer professor em Portugal, atualmente, passa por um total de cinco

Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, dentre outras), especificamente para o contexto português iremos utilizar a nomenclatura: Atividade Física Adaptada.

²⁶ A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. Em termos gerais, as políticas de educação superior em Portugal devem ser analisadas à luz das políticas emanadas pela União Europeia. O Processo de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa (2000) representam o marco das mudanças ocorridas nos estados-membros. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) teve como objetivo ajustar o ensino superior às exigências da sociedade dita do conhecimento, harmonizar os processos educativos com o fim de facilitar a livre circulação e a competitividade no mercado europeu (DECLARAÇÃO DE LISBOA, 2000).

anos de estudos superiores, organizados em dois ciclos: um 1º Ciclo com seis semestres (Licenciatura) e um 2º Ciclo com três ou quatro semestres (Mestrado em Ensino).

O professores portugueses avaliaram a sua formação inicial quanto aos conteúdos voltados à inclusão do estudante com deficiência como: "importante" e fundamental". Pudemos constatar que eles direcionaram a resposta, preponderantemente, para a disciplina de AFA. "Para uma Licenciatura os conteúdos básicos foram fundamentais para aprendermos um pouco mais sobre a Educação Física com cada uma das condições da deficiência e sobre a área do desporto adaptado" (Professora Lara). Percebemos nessa declaração da professora Lara (que também foi discutida no subtópico 3.1), o que Gusmão e Rodrigues (2014, p.178) chamam de "pacote básico de sobrevivência":

Os tipos de conhecimentos sobre a inclusão escolhidos na formação inicial parecem surgir como um "pacote básico de sobrevivência", de onde sobressaem uma introdução teórica geral aos princípios da inclusão e a categorização das várias deficiências, secundarizadas por um conjunto de conhecimentos relativos ao manejo burocrático das situações de alunos com deficiência.

O professor Raul lembrou que na época da sua Licenciatura, Portugal estava a dar os primeiros passos na inclusão. "Os professores eram bons professores, a preparação era boa. Não havia a obrigatoriedade dos alunos serem integrados nas escolas, mas já havia essa preocupação por parte dos professores". Assim sendo, consideramos que os professores têm um papel importante na formação inicial, no sentido de respeitar e valorizar as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional (FONSECA, 2014).

Já a professora Lylian afirmou que, para a área da inclusão, os conteúdos foram "adequados", tanto na teoria quanto na prática, mas só a experiência profissional na sala de aula que mostrará a "verdadeira realidade". Observemos a sua fala abaixo:

Houve uma parte muito importante dada a vertente da inclusão, no contexto teórico. No contexto prático, tivemos a oportunidade, por exemplo, de visitar uma escola de referência para alunos surdos, é uma Erebas [Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos]. E portanto, pudemos conversar com alguns professores de Educação Física para perceber as suas experiências na área. Concretamente para a área de inclusão, eu penso que foi um enquadramento adequado, mas só na primeira vez que eu fui para a escola e tive um aluno com paralisia cerebral na turma e tive que lidar com isso e que eu efetivamente percebi e consegui aplicar essas competências.

As universidades de excelência cultivam fortes parcerias com escolas locais, ajudando-as a desenvolverem práticas inclusivas e colaborativas. O recorte anterior corrobora com o estudo de Gusmão e Rodrigues (2014, p.172):

Nestas escolas os futuros professores encontram-se emersos em valores culturais e práticas inclusivas fortes e partilhadas, os professores supervisores participam, na universidade, em formações de supervisão; os futuros professores participam nas decisões da escola, aprendendo e tendo feedback sistemático dentro e fora da sala de aula. Nestas escolas são frequentemente realizadas investigações sobre o ensino e a aprendizagem e é promovido um ensino baseado em práticas inovadoras.

Como defendem Rozelle e Wilson (2012), dada a importância da existência de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas que sirvam como modelo para os futuros professores, o investimento nas relações escola-universidade, na formação de professores cooperantes e no desenvolvimento dessa cooperação surge como um do fator imprescindível para a formação de professores inclusivos.

3.4.1 Práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência

Os professores entrevistados relataram que a formação inicial proporcionou práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência. O professor Raul sentia-se melhor preparado do que outros colegas de profissão que não tiveram em sua formação discussões sobre a temática da inclusão. "Nós tínhamos, alguns instrumentos melhor preparados do que outras pessoas, porque de fato, tínhamos nos três anos da Licenciatura e no quarto e quinto ano a trabalhar sempre nas várias áreas da deficiência". Já a professora Lara reforçou essa discussão argumentando que, apesar de ter tido durante a sua formação subsídios que permitiam a inclusão dos estudantes com deficiência, em "duas unidades curriculares", isto não era "suficiente para modificar a prática de ensino, porque normalmente, no ensino universitário, as cadeiras são muito voltadas para uma parte teórica".

Oliveira (2009) aponta para o fato de que ainda há muito a fazer para que os professores que iniciam a sua profissão possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta. Monteiro (2000) e Oliveira (2009) acabam por referir que os docentes que terminam a sua formação inicial não se sentem aptos para trabalharem com estudantes com deficiência, no sentido da educação inclusiva (VASCONCELOS, 2012)

Diante desta realidade, Morgado (2003) declara que a formação inicial não prepara devidamente os professores quanto às competências necessárias para as práticas inclusiva. Outros estudos desenvolvidos neste âmbito demonstram que este tipo de formação está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de estudantes com deficiência (MONTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2009).

3.4.2 Críticas e sugestões para possíveis mudanças no curso de Educação Física face a inclusão

Quando os portugueses foram interrogados sobre como desejariam que fosse a formação inicial para os professores dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão, os professores Renato e Raul defenderam que as unidades curriculares e os planos de estudos deveriam contemplar a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência.

É que o que ocorre atualmente, é obrigatoriamente fazer parte das unidades curriculares [a inclusão] do próprio plano de estudos de qualquer Licenciatura, no âmbito de Educação Física, das Ciências do Desporto (PROFESSOR RENATO).

Neste momento, a Licenciatura são três anos, portanto as coisas são compactadas, são dadas muito a correr. Não me parece que nós tentamos fazer o nosso trabalho da melhor maneira possível. [...] Mas, na verdade, transversal a todo curso só temos uma disciplina [AFA], do primeiro semestre no segundo ano e acabou. [...] Eu acho que é fundamental, que na estrutura de um curso, exista esta área, e que esteja bem vincada e seja dada bastante importância. Porque temos que pensar na realidade, não podemos estruturar os cursos sem pensarmos naquilo que efetivamente é o seu contributo depois (PROFESSOR RAUL).

No Decreto Lei nº 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação de Portugal, não existe, qualquer menção a disciplinas, conteúdos ou metodologias promotoras da inclusão, obrigatórios ou facultativos, deixando espaço para as instituições definirem a sua própria formação para a inclusão, ainda que dentro dos parâmetros ditados pelo mesmo (PORTUGAL 2007).

Relativamente aos modelos de ensino é defendida neste estudo a vantagem de uma formação inicial baseada num modelo de infusão (REID, 2000). A elaboração destes cursos requer uma reconceptualização profunda do currículo, dos seus conteúdos teóricos e das experiências práticas proporcionadas aos futuros professores no sentido de infundir os princípios, métodos e conhecimentos da educação inclusiva por todas as disciplinas do curso.

As professoras Lara e Lylian falaram que a formação inicial deveria ter um carácter mais interventivo/prático. Vejamos os recortes abaixo:

Penso que a formação inicial dos professores de Educação Física deve ser mais voltada para questões de intervenção, para os desafios que possam acontecer nas aulas de Educação Física. Portanto, penso que as aulas no Ensino Superior devem ser eminentemente práticas para a resolução de problemas que podem vir a surgir na inclusão de alunos com diferentes condições de deficiência (PROFESSORA LARA).

O objetivo é que essencialmente seja dado os conhecimentos de base, para eles [estudante] saberem o que é uma determinada deficiência e quais as intervenções ao nível prático que é possível fazer com essa determinada deficiência, enquadrada no contexto da inclusão ou não (PROFESSORA LYLIAN).

As falas das professoras convergem com os resultados do estudo de Gusmão e Rodrigues (2014), que verificaram os planos de estudo de 6 instituições da Educação Superior da zona da Grande Lisboa e que foram realizadas entrevistas com 3 professores responsáveis pela unidade curricular²⁷ de inclusão educacional. Em todas as instituições analisadas não surgiu em nenhuma das unidades curriculares o tipo de ensino que permitia o contato com contextos reais, sendo este sempre teórico ou teórico-prático. Todas as unidades curriculares analisadas pareciam ter um caráter eminentemente desvinculado da prática educativa e o número de horas de contato de cada uma delas deixou entrever a possibilidade de pouco mais que uma introdução ao tema da Educação Inclusiva.

Baseada nessa discussão sobre aulas mais interventivas conciliadas com as experiências de ensino, Bain et al. (2009) defendem o desenvolvimento de um modelo – o *design* integrado - fundamentado na aplicação dos princípios dos sistemas autorregulados. Segundo estes autores, os cursos de formação devem proporcionar aos futuros professores a vivência sistemática e repetida das características essenciais das práticas inclusivas, por um lado, e por outro ligar essa vivência às suas próprias experiências de aprendizagem. Esta concepção está próxima da ideia, defendida por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.99) de que "a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser 'isomórfica', ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais".

De acordo com Darling-Hammond (2006), as instituições superiores de excelência devem proporcionar aos futuros professores muito tempo experiências práticas de ensino durante todo o curso, permitindo a aplicação dos conceitos e estratégias aprendidos na faculdade com o apoio de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas.

3.5 Formação de professores para inclusão: um processo contínuo

²⁷ Unidade curricular: É a nova denominação daquilo que se chamavam “cadeiras” ou “disciplinas”. É uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios da inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final. Cada unidade curricular define o número de ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) a atribuir pela sua conclusão, dentro de uma determinada área científica. A avaliação final de uma unidade curricular é expressa através de uma classificação na escala numérica de 0 a 20 valores, considerando-se aprovação a obtenção de um mínimo de 10 valores, bem como no seu equivalente na escala europeia de classificação (http://www.esepf.pt/a_relnst/bolon_faqs.html).

O primeiro documento em que a formação continuada em Portugal é consagrada com o devido relevo foi na Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 (PORTUGAL, 1986). De acordo com Fontes (2000), entre os quatro artigos que contemplam a formação dos professores, um deles, o artigo 35º, é dedicado a formação continuada. Nele se regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais da formação continuada, salientando-se os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino.
- A diversificação dessa formação, por forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”;
- A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas;
- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

Desde a Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 apareceram vários documentos discutindo sobre a melhoria da formação continuada dos professores portugueses. Havia um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a ação dos professores tinha para o sucesso de qualquer reforma. A formação continuada conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas no ambiente educacional (GONÇALVES, 2011). São diversos os autores (NÓVOA, 2002; JESUS, 2000; FORMOSINHO, 2002) que defendem uma nova política de formação continuada de professores, em Portugal, reconhecendo o desgaste e a ineficácia dos modelos que têm vindo a ser implementados, valorizando uma formação mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada comunidade educativa.

Neste contexto, a formação continuada começou a ser encarada, também, como uma necessidade estratégica por parte dos professores (FONTES, 2000), para refletir sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação inclusiva.

Conhecendo esse contexto, destacamos que 80% dos professores portugueses possuíam formação *stricto sensu* na área da inclusão da pessoa com deficiência. A professora Lara fez Mestrado e Doutorado na área da AFA. A professora Lylian produziu sua tese de doutorado no campo da AFA. Os professores Barros e Raul realizaram o seu doutorado no campo da Educação Especial e Reabilitação.

Perguntamos aos professores portugueses sobre as suas necessidades em participar de

ações na esfera da formação continuada específica na área da inclusão do estudante com deficiência, eles afirmaram que a formação "nunca está completa" e é "um processo contínuo".

A nossa formação nunca está completa. Sinto que todos os anos necessito de ter uma formação extra relacionada com esta área [inclusão] (PROFESSORA LARA).

Isto da aprendizagem é um processo contínuo, é sempre necessário. Pode ser uma ação de formação sobre um desporto adaptado. [...] Pode ser uma ação de formação mais sobre os conceitos, sobre o que é integração, o que é inclusão (PROFESSOR RENATO).

Continuarei a estudar e a trabalhar na área da inclusão. Irei fazer pós-doutorado nesta área [inclusão]. Mas há sempre um conjunto de formações específicas que nós temos que fazer, por exemplo, quero fazer a nível da classificação desportiva, ao nível da escola a CIF [Classificação Internacional de Funcionalidades] (PROFESSORA LYLIAN).

Eu acho que formação nós precisamos sempre. [...] Eu penso que passa mais, por sei lá, por participar em congressos, em encontros, uma atenção especial, portanto, a artigos de natureza científica (PROFESSOR BARROS).

A formação continuada é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento. “Não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (LARANJEIRA, 1999, p. 25).

É neste sentido que a formação continuada assume um papel preponderante no aumento da autoconfiança dos professores aquando da intervenção junto de estudantes com deficiência, uma vez que essa formação promove competências e conhecimentos ao nível da prática pedagógica (LEITÃO, 2007). Desta forma, é fundamental realizar formações que levem em conta os anseios dos professores e que sejam realizadas de forma contínua, evitando assim as formações de carácter pontual e/ou de curta duração, uma vez que é unânime no ponto de vista dos professores a formação dê continuidade ao que já foi construído (DAVIS et al., 2011).

Parte 3 Convergências e divergências entre os professores dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal

Apresentaremos alguns pontos de convergência e divergência entre os professores dos cursos de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas.

A principal similitude foi que todos os professores tiveram experiências/contato com o estudante com deficiência, seja por meio de estágios/monitorias ou até mesmo na sala de aula da Educação Superior, superando assim, parcialmente, as carências da formação inicial e continuada. Verificamos, também, que os professores brasileiros e portugueses: debateram as perguntas relacionadas a formação inicial e a inclusão, direcionando as respostas, predominantemente, para a disciplina de EFA/AFA; afirmaram que a única disciplina (EFA/AFA) que tratou sobre a inclusão, enfatizava os conteúdos voltados ao ensino dos tipos de deficiência; manifestaram desejo de mudança no plano e nas disciplinas/unidades curriculares dos cursos de Educação Física, de forma a abordarem a temática da inclusão educacional do estudante com deficiência; expuseram a necessidade de ir à campo para vivenciar práticas inclusivas.

Os pontos de divergências entre os professores de Educação Física do Brasil e de Portugal foram destacados no quadro abaixo.

Quadro 2. Pontos de divergências entre os professores de Educação Física brasileiros e portugueses

CATEGORIAS	BRASIL	PORTUGAL
Disciplina obrigatória na área da inclusão na FI.	1 disciplina.	2 ou mais unidades curriculares.
Avaliação da FI quantos aos conteúdos da inclusão.	Avaliaram como: rápida, insuficiente e que predominava o ensino dos tipos de deficiência.	Avaliaram como: importante e fundamental. Destacaram que os conteúdos estavam relacionados ao ensino das condições de deficiências e do esporte adaptado. Relataram que os professores eram bons e a preparação era boa. E ainda mencionaram que os conteúdos foram adequados, tanto na teoria quanto na prática.
FI: práticas de intervenção para inclusão.	Gostariam de ter mais prática e menos teoria. Consideraram que a única disciplina que abordou a temática da inclusão não atingiu as suas expectativas. Contornaram essa situação participando de estágios/monitorias na EFA.	Sentiam-se melhores preparados do que outros colegas que não tiveram na FI discussões sobre a inclusão. Reconheceram que apesar de ter tido, durante a sua FI, subsídios que permitiam a inclusão, duas UC não eram suficientes para modificar a prática de ensino.
FI nos cursos de Educação Física face a inclusão.	Afirmaram que na graduação todos os professores deveriam tratar de temas relacionados à inclusão educacional.	Aspiraram que: as UC e os planos de estudos teriam que contemplar a discussão sobre a inclusão e que a FI deveria possuir um caráter mais interventivo/prático na área da inclusão.
Necessidades de realizar FC na área da inclusão.	Declararam necessidades em realizar formação na área: dos Esportes paralímpicos; das técnicas	Declararam necessidades em realizar formação na área: do Desporto adaptado; da inclusão (congressos,

	dos esportes paralímpicos; das estratégias e avaliação de ensino; dos tipos de deficiência e síndromes.	encontros); da classificação desportiva; e pós doutorado na área da inclusão.
--	---	---

Fonte: Autora da pesquisa

*FI: formação inicial; *FC: formação continuada; *UC: unidades curriculares

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados deste estudo evidenciou que a formação inicial e continuada de professores dos cursos de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas face a inclusão dos estudantes com deficiência apresentam semelhanças e diferenças, o que já era esperado, já que os dados se referem a contextos distintos. Ao mesmo tempo que temos um mundo globalizado em que valores, teorias, processos são transnacionais.

A formação inicial e continuada na área da inclusão, nos dois países, estão dando passos limitados, porém existe a necessidade de fortalecer mais esses espaços de preparação para que atenda às necessidades dos professores, de maneira menos tímida.

Notadamente, os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial "fragilizada" com relações às discussões sobre inclusão. Em contrapartida, os professores portugueses afirmaram ter tido uma "boa" formação inicial face aos conteúdos relacionados à inclusão do estudante com deficiência. Apesar dos diferentes posicionamentos, os professores dos dois países reconheceram que a temática da inclusão não deveria se concentrar apenas nas disciplinas/unidades curriculares específicas e sim em todo o currículo do curso de Educação Física.

Sabendo desta realidade, enfatizamos a necessidade de que a formação superior disponibilize condições para que o professor adquira o conhecimento sobre as possibilidades da inclusão dos estudantes com deficiência nas suas aulas. Este conhecimento deve partir não só por meio de disciplinas específicas, como debatemos em todo o estudo, mas sendo abordada a temática em todas as demais que constituem a matriz curricular do curso de formação. Deve-se considerar que os conhecimentos do professor serão ampliados mediante a sua atuação no dia-a-dia do espaço IES, desta forma as experiências vivenciadas neste contexto social é que lhes dará subsídios pedagógicos necessários para uma prática cada dia mais diferenciada e atenta para os desafios encontrados no cotidiano universitário.

É necessário e urgente introduzir nestes cursos modelos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes e mecanismos de responsabilização dos formadores na perspectiva da educação inclusiva. Além disto, no âmbito da formação continuada, o estudo

concluiu que os ambos países não possuem uma legislação específica que trate dessa preparação de professores para a inclusão dos estudantes com deficiência nas IES. Essa situação se configura como um ponto frágil na consolidação de um processo de educação acadêmica comprometida com aspectos, principalmente, pedagógicos da formação universitária. Os profissionais da Educação Superior, advindos das mais diversas áreas do conhecimento, possuidores de saberes técnico científicos, geralmente não dominam os conhecimentos didáticos necessários para planejamento da ação educativa. Observa-se, entretanto, tanto no Brasil, como em Portugal, um cenário em que as IES lançam timidamente programas internos de fortalecimento da docência.

Para suprir essa carência, os professores brasileiros e portugueses expressaram a necessidade de participar de cursos, encontros, congressos na área da inclusão do estudante com deficiência e da EFA/AFA. Para tanto, cabe novamente afirmar que é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas deve se dar seu aprimoramento profissional (DAVIS et al., 2011).

Portanto, espera-se que esse estudo possa contribuir para reflexões da formação dos professores dos cursos de Educação Física na perspectiva inclusiva, uma vez que, na medida em que se identificam as dificuldades e potencialidades dos professores, é possível planejar e delinear – baseado nas teorias - as ações e intervenções direcionadas à inclusão dos estudantes com deficiências na Educação Superior.

Acreditamos na necessidade de aprofundar este estudo, com maior possibilidade de escuta dos professores através de encontros, de observação e participação nas situações cotidianas de ensino. A ampliação das oportunidades de escuta e reflexão poderia ser geradora de uma nova postura, que possibilitaria profissionais mais amparados e confiantes diante do sofrimento que vivenciam com a falta de apoio, muitas vezes, da própria universidade.

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão.** 2014. Disponível em:

http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_artigos_integra.asp?artigo=151.

Acesso em: 22/11/2015.

ANFOPE. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.** 1998. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/>>.

Acesso em: 6 de janeiro de 2016.

BAIN, A. et al. Embedding evidence-based practice in pre-service teacher preparation. **Teacher education and special education**, 32(3), 215-225, 2009.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 2011.

BARROS, J. L. V. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

BRANCATTI, P. R. O papel da disciplina educação física para pessoas com necessidades especiais no curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente. In: **Anais...** III Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSCar: São Carlos, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, Mar. 2012.

BROILO, C. L. et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Rev. do Centro de Educação.** 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of teacher education**, 57(3), 300-314, 2006.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n.144, p. 826-849, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

DUARTE, E. Educação Física Adaptada: Especialização ou Formação? In: **Anais... IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada.** São Paulo, 55-59, 1992.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

ESTRELA, J. M. S.; SIMÕES, A. C.; HESPANHOL, A. C. F. As competências profissionais práticas, dos docentes de disciplinas específicas nos cursos de engenharia. In: **COBENGE. Engenharia: Múltiplos saberes e atuações.** Juiz de Fora-MG, 2014.

FALKENBACH, A. P.; et al. A formação e prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 16, p. 56-60, 2008.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 202f. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2014.

FONTANELLA, B. J. B; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad Saúde Pública [Internet]**. 2008 [cited 2012 Aug 23]; 24(1):17-27.

FONTES, C. **Formação Contínua de Professores: Últimas Décadas.** 2000. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>. Acesso em: 19 de janeiro de 2016

FORMOSINHO, J. A **Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa.** Porto: Porto Editora, 2002.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GOMES, N. M.; MONDEK, P. P. Estágio curricular supervisionado na Educação Especial sob a ótica dos acadêmicos do curso de Educação Física/Licenciatura. In: **Anais... V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina – Pr , 2009. ISSN 2175-960X 1391.

GONÇALVES, L. M. A. **Formação contínua de professores em contexto**. Relatório de Estágio/Seminário para a obtenção de grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

GRAÇA, A. Formar professores de educação física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In.: Batista, P.; Queirós, P.; Rolim, R. (Eds.), **Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física**. (pp. 21-30). Porto: FADEUP, 2013.

GUSMÃO, R.; RODRIGUES, D. Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. REDU. **Revista de Docência Universitária**, agosto 2014, 12 (2),167-182.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, S. **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

LARANJEIRA M.I. et al. Referências para formação de professores. In: Bicudo M.V; Silva Jr CA. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999;2:17-45.

LEITÃO, L. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores**. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2007.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador, 2012.

MONTEIRO, M. **Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, I.E.P, 2000.

MORGADO, J. **Qualidade, Inclusão e Diferenciação**. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. **Educação inclusiva e formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, 2009.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. **Coleção docência em formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTUGAL. Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/86. **Diário da República**—I Série-A nº 237, Lisboa, 1986.

PORTUGAL. Lei nº 108/88. Autonomia das universidades. **Diário da República**—I Série. nº 222, Lisboa, 1988.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74/2006. Política para o Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Diário da República**—I Série-A, nº 60, Lisboa, 2006.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007. Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, I Série — nº 38, 2007, Lisboa.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte-americanas. **Revista da Sobama**, n. 5, v.1, 2000, p.1-4.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educ. rev.** [online], n.41, 2011, p. 41-60.

ROZELLE, J.; WILSON, S. Opening the black box of field experiences: how cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. In: **Teaching and teacher education**, 28, 1196-1205. 2012.

SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P.F. A inclusão sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15. n. 2, p. 380-392, 2012.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, Necessidades e Educação Física: Considerações sobre Ação Pedagógica no Ambiente Escolar**. Campinas (SP), 2006. 110 f. Dissertação de Mestrado ligada ao Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada – UNICAMP.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação Física e inclusão educacional: entender para atender**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. R. M. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel**. Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2012.

10 VOZES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

RESUMO

O ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior brasileira e portuguesa tem representado um marco nos últimos dez anos e tem sido motivo de preocupação dos professores universitários. Desta forma, este estudo teve como objetivo analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva. Os participantes foram 8 professores, sendo 3 professores do Estado de Alagoas/Brasil e 5 professores de diferentes regiões (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo) de Portugal que lecionavam nos cursos de Ciências do Desporto e/ou Educação Física de Instituições de Educação Superior. Como procedimento para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Posteriormente, os dados foram organizados e analisados tomando como referência a técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados mostraram que professores brasileiros e portugueses eram favoráveis ao ingresso de estudantes com deficiência nos cursos superiores em Educação Física, entretanto os portugueses destacaram alguns entraves para o ingresso, como as provas de aptidão física, desportiva e funcional, além da apresentação de um atestado médico. Os professores dos dois países relataram que apenas o ingresso do estudante com deficiência não garantia a permanência na Educação Superior. Os professores dos dois países utilizaram um vasto repertório com relação as estratégias/recursos pedagógicos e aos mecanismos de avaliação para garantir a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas teóricas e práticas. Deste modo, podemos concluir que o docente universitário tem revelado uma evolução no que diz respeito ao processo inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de Educação Física. Contudo ainda demandam do aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, de modo a promover a educação inclusiva.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação Superior. Educação Física. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Em vários países, a inclusão do estudante com deficiência representa desafio, desde a modalidade de Educação Infantil até a Educação Superior, em instituições públicas e privadas. No Brasil e em Portugal, as estatísticas oficiais e as pesquisas elucidam principalmente a condição desse estudante em processo de inclusão na Educação Básica. No entanto, pouco se tem documentado sobre esse processo na Educação Superior, indicando uma carência de reflexões, estudos, estatísticas, dificultando, assim, a formulação de políticas públicas que contemplem ações para este âmbito.

Entre estes poucos estudos, podemos citar, atualmente, dentre os estudiosos brasileiros: Inajara, Santana e Silva (2010); Moreira, Bolsanello e Sege (2011); Santos (2011); Silva et al. (2012); Vianna, Tardelli e Almeida (2012). Em Portugal, destacam-se Abreu (2013); Almeida (2012); Antunes e Faria (2013); Espadinha (2010); Santos et al. (2015).

Estes autores se dedicaram a estudar este paradigma educacional da sociedade pós-moderna apontando valores, processos, caminhos e dificuldades a serem considerados a respeito das possibilidades de acesso e de permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Especificamente na área da Educação Física, não foi possível encontrar estudos referentes à discussão sobre a docência na Educação Superior, tendo em conta o processo de inclusão educacional dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Mediante a esta lacuna, contou-se apenas com valores estatísticos que apontam para o crescimento do número de matrícula de estudantes com deficiência na Educação Superior, de uma forma geral

Segundo o Censo da Educação Superior, em 2014, 33.377 estudantes com deficiência estavam regularmente matriculados nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras (BRASIL, 2014). Em Portugal, no ano acadêmico 2013/2014, de acordo com o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), havia 1.318 estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior (DGES, 2015).

Nos cursos de Educação Física, esse número era numericamente reduzido. De acordo com o Censo da Educação Superior no ano de 2012 o número de estudantes autodeclarados com deficiência era de 432 (BRASIL, 2012). E, em Portugal, a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2012), divulgou que os Cursos de Ciências do Desporto e Educação Física no ano de 2011 tinham apenas 2 estudantes com deficiência matriculados. Estes dados, levam-nos a considerar que, apesar do crescimento nas matrículas gerais dos estudantes com deficiência das IES brasileiras e portuguesas, ainda são baixos o índice de estudantes nos cursos superiores em Educação Física.

No Brasil e em Portugal diversos são os fatores que colaboram para a manutenção desse reduzido número de estudantes com deficiência matriculados nos cursos superiores de Educação Física. São eles: a Educação Superior por ser essencialmente elitista e historicamente estar restrita a poucos (MINTO, 2012), o baixo nível de escolarização das pessoas com deficiência (DUARTE, et al., 2013) e a falta de políticas específicas para ampliar o nível de escolaridade deste grupo (SANTOS, 2013).

Para além dessa discussão, destacamos alguns pontos que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos superiores em Educação Física. No Brasil, sobressai, dentre eles, a formação dos professores de Educação Física que foi evidentemente técnica, competitiva, pouco pedagógica e carente de conteúdos relativos à inclusão educacional (DUARTE et al., 2013). Em Portugal, essa realidade pode ser explicada, em parte, pelo fato do estudante, em algumas IES, ter que realizar, ainda, as provas de

ingresso previstas para o curso e provar a sua aptidão física, desportiva e funcional (DGES, 2012).

Entretanto, não basta apenas garantir o acesso dos estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo também preciso, de acordo Matos (2015), que sua permanência seja assegurada e que lhes seja viabilizada uma educação de qualidade, conduzida por profissionais preparados e recursos apropriados.

Neste novo cenário, os docentes são confrontados com a necessidade de modificarem a sua forma de ensinar, privilegiarem metodologias mais ativas e diversificadas, que estimulem a aprendizagem dos estudantes, em detrimento das metodologias mais expositivas, em que se presume que todos os estudantes aprendem de maneira igual e no mesmo ritmo.

Quando o professor está aberto à mudança e à necessidade de (re)pensar as suas concepções, ele se torna um elemento fundamental na construção de um cenário rico onde pode haver espaço para todos. A preocupação com a qualidade, o currículo, as estratégias pedagógicas e a avaliação são aspectos que resumem os principais pontos a serem considerados pelos professores ao (re)pensar seu fazer docente. A construção de um ambiente positivo para todos os estudantes também requer transformações curriculares (BISOL; VALENTINI, 2012).

Não obstante disso, Abreu (2013) considera que grande parte dos professores não está preparada para trabalhar com estes estudantes e muito menos é capaz de desenvolver estratégias pedagógicas que promovam à inclusão. Com isso, é percebida uma discrepância entre as convicções, os comportamentos, as práticas de inclusão e a solução dos problemas por parte destes profissionais de educação (HASSAMO; BAHIA, 2010).

Destacamos que um dos maiores desafios lançados à Educação em geral e aqui em específico à Educação Superior do Brasil e de Portugal tem sido o desenvolvimento do ensino inclusivo principalmente ao que diz respeito aos estudantes com deficiência, considerando que a maioria dos docentes universitários não possui formação ou conhecimentos específicos na área da Educação Especial.

Desta forma, tivemos como objetivo do presente estudo analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se sustenta nos pressupostos teóricos-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que postula que o homem é um sujeito histórico e dialético, constituído nas relações sociais vivenciadas ao longo da vida (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

2.1 Participantes e local da pesquisa

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas/Brasil (número de protocolo: 439.400). Os participantes foram 8 professores, sendo 3 professores (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) do estado de Alagoas/Brasil²⁸ e 5 professores (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) de diferentes regiões (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo) de Portugal que lecionavam em Cursos superiores de Ciências do Desporto e/ou Educação Física, com idades compreendidas entre 25 e 64 anos de idade.

A seleção desses professores considerou com base em um estudo anterior (SANTOS, FUMES, MOREIRA, FERREIRA, no prelo), realizado com 136 professores de Educação Física da Educação Superior brasileira (76 professores) e portuguesa (60 professores). A partir desse grupo maior, escolhemos 8 docentes devido as suas experiências na temática “inclusão em Educação Física” e “ensino com estudantes com deficiência”. Definimos o número de participantes da pesquisa através da técnica de saturação teórica. Fontanella, Ricas e Turato (2008) definem a saturação teórica quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados.

Posteriormente apresentaremos um quadro de caracterização dos participantes desta pesquisa.

Quadro 1- Caracterização dos participantes da pesquisa

²⁸Tenho clareza que os docentes de Alagoas não representam o país inteiro, mas iremos fazer algumas ilações que não são generalizáveis para um país. Contudo, podem colaborar no processo de reflexão da prática do docente do Curso de graduação em Educação Física do país.

Professores²⁹	País	IES	Titulação	Disciplina que lecionava na área da inclusão
Lara	Portugal	Universidade Pública	Doutorado	Desporto de Opção em Atividade Física em Populações Especiais.
Lilian	Portugal	Universidade Privada	Doutorado	Atividades Supervisionadas em Atividade Física Adaptada.
Renato	Portugal	Universidade Pública	Doutorado	Atividade Física Adaptada.
Barros	Portugal	Universidade Privada	Doutorado	Educação Física Adaptada.
Raul	Portugal	Universidade Pública	Doutorado	Desporto e Populações Especiais; Metodologia do Desporto em Populações Especiais (I, II e III).
Lavynnia	Brasil	Faculdade Privada	Especialista	Teoria e Prática da Educação Física Adaptada.
Manoel	Brasil	Universidade Pública	Mestrado	Metodologia do Ensino da Atividade Física Adaptada; Tópicos Avançados em Atividade Física Adaptada.
Cristina	Brasil	Faculdade Privada	Mestrado	Metodologias da Atividade Física Adaptada.

Fonte: autora da pesquisa

2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada (FLICK, 2009), com o auxílio prévio de um roteiro de entrevista (instrumento) trazendo questões norteadoras sobre a prática pedagógica dos professores universitários nos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Iniciamos os contatos com as diferentes IES dos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física do Brasil e de Portugal, de modo a obter permissão para contactar os docentes dos Cursos, apresentar o projeto, divulgar os objetivos da pesquisa, o desenho metodológico, assegurar o anonimato do estudo e identificar eventuais riscos e benefícios para os participantes. Prestados todos os esclarecimentos, solicitamos as declarações de consentimento livre e esclarecido a todos os que decidiram participar do estudo, viabilizando o início da coleta de dados.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com os professores brasileiros e portugueses nas instalações das IES em que lecionavam. As entrevistas tiveram uma

²⁹ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

duração total de 5h58min52s, compreenderam entre 20min25s (mínimo) e 1h10min53s (máximo).

Fizemos as transcrições literais das entrevistas e devolvemos aos professores que, após leitura, alguns solicitaram modificações no texto. As modificações sugeridas incidiram sobre questões ortográficas e gramaticais.

2.4 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas, as falas foram transcritas na íntegra. Posteriormente, os dados foram organizados, tratados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (2011), e obedecendo aos seguintes passos: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração do material e 3ª fase: tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Os resultados foram organizados em três temáticas. A primeira, foi: “ Percepções docentes sobre ingresso e permanência de estudantes com deficiência”; a segunda temática: “Estratégias de ensino e recursos acessíveis para uma prática docente inclusiva”; e, por fim, a terceira temática: “Processo de avaliação pedagógica: aspecto mais complexo da prática docente”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse tópico será dividido em dois momentos:

- 1ª momento: Apresentaremos os resultados por temáticas e separadamente por país (Brasil e Portugal).
- 2ª momento: Discutiremos criticamente sobre os principais pontos de convergências e divergências entre professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil e Portugal, após cada temática e/ou subtemática.

É fundamental destacar que os dois países, apesar da proximidade com a língua, estão localizados em continentes diferentes e, que, portanto, possuem características socioeconômicas e educacionais bastante próprias e peculiares. Sabendo disto, faremos uma breve contextualização da Educação Superior e dos curso de Educação Física do Brasil e de Portugal.

Cenário Brasileiro

A Educação Superior no Brasil é oferecida por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Elas podem ser privadas ou públicas. O estudante pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Existem três modalidades de ensino: presencial, a semi-presencial e a distância (EAD). Tem diversas formas de ingressar na Educação Superior Brasileira: o vestibular e o Exame Nacional de Ensino Médio são as mais utilizadas.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que, em 2014, 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores. No mesmo ano, o número de professores universitário era de 383.386. No total, o país possuía 2.368 IES, que ofereciam quase 33 mil cursos de graduação em todas as regiões (BRASIL, 2014).

Os curso de graduação em Educação Física no Brasil compreende: a) Bacharelados, b) Licenciatura, c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. No Brasil, não há a exigência da realização de provas práticas para o ingresso nos Cursos de Educação Física.

Cenário Português

A Educação Superior portuguesa compreende o ensino universitário e o politécnico, sendo que o primeiro é ministrado em instituições universitárias públicas e privadas e o segundo em IES não universitárias públicas e privadas (DGES, 2016). Existem diversas formas de acesso à Educação Superior de Portugal: concurso nacional, local, institucional, especial, dentre outros.

Em 2005, foram dados os primeiros passos para a reforma do sistema de Educação Superior, com a introdução de um novo sistema de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*)³⁰ para ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros. Foram efetuadas alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a implementar o Processo de Bolonha³¹. A nova estrutura organizada foi

³⁰ Cada unidade curricular define o número de ECTS a atribuir pela sua conclusão, dentro de uma determinada área científica. A avaliação final de uma unidade curricular é expressa através de uma classificação na escala numérica de 0 a 20 valores, considerando-se aprovação a obtenção de um mínimo de 10 valores, bem como no seu equivalente na escala europeia de classificação (http://www.esepf.pt/a_reinst/bolon_faqs.html).

³¹ A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. Em termos gerais, as políticas de educação superior em Portugal devem ser analisadas à luz das políticas emanadas pela União Europeia (ESTRATÉGIA DE LISBOA, 2000).

introduzida, em 2006, e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

Com as mudanças decorrentes da Declaração de Bolonha, houve a harmonização do sistema de Educação Superior na Europa e a formação de professores sofreu importantes reformas. A formação mínima de qualquer professor em Portugal passou a ser de cinco anos de estudos superiores, organizados em dois ciclos: um 1º Ciclo com seis semestres (Licenciatura) e um 2º Ciclo com três ou quatro semestres (Mestrado em Ensino).

De acordo com a Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA, 2016), o número de estudantes matriculados na Educação Superior, em 2015, era de 349.658, e o de professores universitários, em 2014, era de 32.346. No total, o país possuía 302 IES.

Algumas IES (Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Universitário da Maia e Universidade Europeia) de Portugal, ainda, exigem que os candidatos para os cursos superiores de Ciências do Desporto e Educação Física realizem provas práticas (2ª e 3ª fase) para o ingresso no curso, com a finalidade de provar a aptidão física, desportiva e funcional (DGES, 2012). Os pré-requisitos são do tipo eliminatório, sendo o resultado expresso em “apto” e “não apto”. Para a candidatura ao curso é obrigatório obter a classificação “apto”.

3.1 Percepções docentes sobre ingresso e permanência de estudantes com deficiência

3.1.1 Ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior

Perguntamos aos professores brasileiros sobre suas opiniões quanto ao ingresso de estudantes com deficiência em cursos de formação superior, especialmente na área de Educação Física. Vejamos as suas respostas:

Eu acho que eles [estudantes] têm que estar no Ensino Superior? Têm! Têm direitos e direitos iguais. A entrada eu não tenho muito problema não (PROFESSORA LAVYNNIA).

Estou torcendo para que cada vez entre mais alunos com deficiência (PROFESSOR MANOEL).

Eu sou totalmente a favor. Eu nunca tinha vivenciado, aliás nunca tinha visto aluno com deficiência no curso de Educação Física, mas agora eu tenho uma aluna com baixa visão no curso de Educação Física e eu estou achando um máximo o desafio (PROFESSORA CRISTINA).

Pudemos perceber que todos os professores brasileiros entrevistados eram a favor do ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Por sua vez, fizemos o mesmo questionamento aos professores universitários portugueses. Os professores Raul e Lylian mostraram-se favoráveis ao ingresso do estudante com deficiência nos cursos de Educação Física de Portugal, muito embora tenham destacado alguns pontos que dificultariam a entrada do estudante com deficiência. São eles: a inexistência de provas específicas e de avaliações diferenciadas para os estudantes com deficiência nos testes práticos da 2ª e 3ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior Público de Portugal; e, exigência de um atestado médico que comprove se o estudante está "apto" a realizar exercícios físicos. Vejamos as falas dos professores:

Essa é outra questão muito polêmica, mas eu digo desde já que não tenho nada a opor [...]. O indivíduo que tem algum tipo de deficiência e queira ingressar no Ensino Superior e lhe ver cortadas as possibilidades, porque existe um conjunto de provas específicas que tem que ser realizadas e que não estão adaptadas a eles. Um cadeirante não pode realizar salto em altura, não pode fazer um esquema de ginástica no solo e nem algumas sequências de aparelhos. Não existem provas específicas de seleção para entrar. Porque existe um requisito que é um atestado médico que diz que a pessoa tem robustez física e funcional. (PROFESSOR RAUL).

Bom, eu acho isso uma questão complexa. Acho verdadeiramente que é um aspeto polémico [...]. E neste momento, como os Cursos de Educação Física em Portugal são organizados, a maior parte das pessoas com deficiência, na área motora e na área visual não conseguem concretizar um dos primeiros requisitos que é executar tais testes práticos [...]. E, portanto, desde aí, o nosso sistema começa logo antes de entrarem já estão eliminados. (PROFESSORA LYLIAN)

O professor Barros teve opinião contrária aos demais colegas portugueses, defendendo que o ingresso do estudante com deficiência nos cursos de Educação Física de Portugal deveria ser analisado "caso a caso". Observemos o recorte de sua fala:

Sou uma pessoa que defende claramente que sejam analisadas situações caso a caso que virá a partir de uma atitude claramente inclusiva, portanto, de aceitação, de abertura em relação à possibilidade de pessoas, portanto, com determinado tipo de limitações, de deficiências, de necessidade educativa especiais poderem fazer uma Licenciatura em Educação Física.

Como vimos anteriormente, os últimos dados estatísticos da Educação Superior brasileira e portuguesa indicaram um salto no número de matrículas de estudantes com deficiência, porém o desafio da inclusão educacional está longe de ser atingido, porque não são apenas os índices quantitativos que precisam ser alterados. É necessário que o estudante com deficiência permaneça na universidade e obtenha sucesso acadêmico e social (ZAMPAR, 2013).

Com respeito a esta discussão, destacamos os resultados convergentes apresentados pelos professores brasileiros e portugueses, em que a ampla maioria se mostrou favorável ao ingresso do estudante com deficiência nos cursos superiores de Educação Física.

Face a esse resultado, Leatherman (2007) afirma que as percepções que os professores possuem atuam como filtros na interpretação da realidade e podem influenciar os seus comportamentos. Assim, os professores que possuem percepções favoráveis sobre os estudantes com deficiência acabam por desenvolver, com mais frequência, sentidos de práticas docentes eficazes de inclusão educacional.

O sentido de inclusão construído pode influenciar nas diversas práticas docentes elaboradas pelos professores. O que se observa é, portanto, a relação dialética que se estabelece entre a inclusão e a prática docente, pois não há como separar os sentidos que são a ambos atribuídos (MELO; ALMEIDA, 2014).

Diante disso, é importante e necessário que o professor compreenda que os estudantes são diferentes, sejam aqueles com deficiência ou não. A diversidade está presente em toda humanidade e a aprendizagem se dá de maneiras diversas (CATALDI, 2013). Portanto, a forma de ensinar, indiscutivelmente, pode ser diferente e isso não está apenas vinculado às características físicas, sensoriais ou intelectuais do aprendiz, mas sim às suas histórias de vida, aos contextos sociais que estão inseridos, aos interesses e motivações pessoais e as formas como se relaciona com a natureza e com outros homens. Esta discussão nos faz lembrar de Santos e Nunes (2003, p.56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Como ponto de divergência, destacamos a discussão realizada pelos professores portugueses sobre as dificuldades de ingresso do estudante com deficiência nos cursos de Educação Física de Portugal, posto que os mesmos devem realizar provas práticas e entregar um atestado médico de aptidão física.

Vale destacar que, nesse processo de ingresso para os cursos superiores de Ciências do Deporto e Educação Física das Instituições Superiores portuguesas, não existem provas específicas para o estudante com deficiência. Por outro lado, nos cursos de Educação Física das IES brasileiras essas dificuldades para o ingresso não são apresentadas.

Para Fonseca (2014), a valorização de gestos técnicos e do rendimento se apresenta como prática excludente para formação integral do estudante dos cursos de Educação Física,

uma vez que desconsidera todas as questões relacionadas à perspectiva inclusiva. Esse tipo de prática pressupõe que todos os estudantes são homogêneos em todos os sentidos e não procura desenvolver o universo de variadas possibilidades de práticas corporais. Com isso, não respeita a individualidade, os limites e as possibilidades de cada um, independente de suas características.

O não reconhecimento da diversidade aqui discutido tem reflexo, tanto na ação quanto na formação docente na área da Educação Física. É a partir deste prisma que se busca formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física na contemporaneidade e isso abre uma brecha para a possibilidade de adotar estratégias onde as diferenças possam co-existir democraticamente.

3.1.2 Entraves para permanência do estudante com deficiência na Educação Superior

Os professores brasileiros entrevistados relataram que facilitar o ingresso não garante que o estudante permaneça na Educação Superior e obtenha sucesso acadêmico e social.

A professora Lavynnia considerou que o fato da IES receber os estudantes com deficiência não implica, necessariamente, que os estudantes estejam incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem. Observemos sua fala:

O Ensino Superior, eu acho que ele está muito aquém, ainda, de receber uma pessoa com deficiência. [...] as faculdades precisam abraçar essa causa. O meu grande problema é a permanência.

O professor Manoel comentou que a entrada do estudante com deficiência irá mobilizar todo o corpo docente, favorecendo futuramente a sua permanência no curso de graduação:

Eu acho que a entrada desses alunos vai mobilizar todo o corpo docente. A gente vai ter que se adequar a essa realidade e aí vão [docentes] sentir a necessidade de repensar as suas práticas, também, e eles repensando a suas práticas eles vão repensar a formação. (PROFESSOR MANOEL).

Outro ponto reiterado pela professora Cristina disse respeito às aulas práticas nos cursos de Educação Física, que não deveriam apresentar traços da cultura competitivista e esportivista, que significa, entre outras coisas, enfatizar o mais forte, o mais rápido, o mais habilidoso. Contemplemos a sua fala:

A minha aluna [com baixa visão] teve a possibilidade de escolher: Pedagogia ou a Educação Física. E, ela escolheu a Educação Física como possibilidade de profissão.

E eu acho super interessante e dou o maior apoio. Porque a Educação Física, ela não se resume apenas aos aspectos físicos. Você não vai ser um educador do físico, você vai ser um professor. Então, essa pessoa com deficiência, ela tem muito a contribuir, no Ensino Superior, assim como qualquer outra pessoa (PROFESSORA CRISTINA).

Através das falas dos professores brasileiros, destacamos alguns entraves para a garantia da permanência do estudante com deficiência nos cursos superiores em Educação Física. São eles: IES despreparadas para receber o estudante com deficiência; corpo docente despreparado para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva; cursos de Educação Física ainda com um caráter muito competitivista e esportivante.

Os professores portugueses evidenciaram alguns entraves que dificultam a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos superiores em Educação Física.

A fala da professora Lara enfatizou aspectos relacionados à garantia da permanência do estudante com deficiência nos Cursos de Educação Física. São eles: melhorias nas estruturas físicas; modificações nas unidades curriculares; mudanças nas estratégias pedagógicas e na prática docente; não valorização de estudantes/atletas. Vejamos abaixo o trecho de sua fala:

[...]. Mas quanto a minha opinião pessoal sobre a permanência de alunos com deficiência física ou sensorial, penso que será possível mediante algumas adaptações ao nível das estruturas e também das unidades curriculares³². O objetivo do curso não é formar atletas é formar professores e técnicos desportivos. Portanto, os mecanismos das aulas práticas poderão ser alterados, de forma que os alunos com outras necessidades especiais possam aprender os conteúdos das unidades curriculares sem ter uma maestria a fazer essas atividades (PROFESSORA LARA).

A professora Lyllian destacou a necessidade dos docentes repensarem as suas práticas pedagógicas com a finalidade de contribuir na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Vejamos:

[...] Eu sou da opinião que os alunos devem ter a oportunidade de aprender e que o docente mesmo que tenha mais ou menos preparação tem que trabalhar antecipadamente para dar resposta a essas situações [incluir o aluno com deficiência] (PROFESSORA LYLIAN).

As IES precisam não perder de vista o seu compromisso institucional com o estudante e com a sua formação humana e profissional, bem como considerar as demandas específicas dos estudantes com deficiência. Os docentes universitários, de ambos os países, muitas vezes,

³² Unidade curricular: É a nova denominação daquilo que se chamavam “cadeiras” ou “disciplinas”. É uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios da inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final.

sentiam-se despreparados e desafiados por essa nova realidade. De acordo com Baptaglin e Souza (2012), os docentes são convidados a refletir sobre a sua prática pedagógica, e a buscar novas alternativas de aprendizagem para que os estudantes com deficiência garanta a sua permanência na Educação Superior.

Diante desta discussão, destacamos pontos de convergências entre os professores brasileiros (Manoel) e portugueses (Lara e Lyllian) com relação à permanência do estudante com deficiência nos cursos de Educação. São eles: a necessidades dos docentes repensarem a sua prática pedagógica e conseqüentemente criarem novas estratégias pedagógicas para promoção da inclusão.

Esse resultado está em consonância com o estudo de Leyser, Greenberger e Sharoni (2011) que evidenciam que o corpo docente pode ser considerado um fator crítico para permanência e sucesso do estudante com deficiência na Educação Superior. O docente universitário precisa ter conhecimentos sobre a temática da Educação Inclusiva, necessita ter atitudes positivas diante desse processo de inclusão, precisa repensar a sua prática pedagógica e carece de disposição para realização de modificações pedagógicas em suas aulas.

As professoras Cristina e Lara destacaram que nas aulas dos cursos de Educação Física não deveriam apresentar traços da cultura competitivista, que valoriza o mais forte/habilidoso e a formação de atleta.

Sobre essa discussão, Rodrigues (2006) aponta que o professor não é ou não deveria ser formado para agir como um técnico que aplica técnicas normalizadas e previamente conhecidas em situações padronizadas. Mas, deveria ser um profissional versátil, criativo e capaz de delinear planos de intervenção nas mais variadas e complexas situações.

Mota, Silva e Darido (2011) indicam que algumas mudanças tem acontecido nos cursos de formação Educação Física, especialmente nas disciplinas relacionadas à modalidade esportiva. Os autores verificaram que os cursos de Educação Física têm passado por um processo de modificação de suas características, deixando de se pautar em algumas características típicas do modelo de formação tradicional – esportivo – e estão incluindo, cada vez mais, aspectos que podem ser atribuídos a um modelo de formação mais técnico-científica, com a valorização de questões teóricas e do contato com a docência.

Os professores universitários parecem ter percebido que esta é a função primordial de um curso de formação profissional em Educação Física. Apesar desta evolução, acredita-se que o momento dedicado a estas experiências é ainda muito pequeno e seria importante que os docentes percebessem que, como afirmam Abreu e Masetto (1990, p. 11), o seu papel, dentre

outras coisas, não é somente “[...] ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações [...]”.

Esta subtemática não apresentou divergências nas falas dos professores brasileiros e portugueses.

3.2 Estratégias de ensino e recursos acessíveis para uma prática docente inclusiva

Perguntamos aos professores brasileiros se nas turmas que eles lecionaram na Educação Superior tinham estudantes com deficiência. As professoras Lavynnia e Cristina falaram que tiveram experiência com estudantes surdos e com estudante com deficiência visual (baixa visão), respectivamente. Em seguida, questionamos as professoras sobre o que elas fizeram para garantir a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas teóricas e práticas. Elas enfatizaram a utilização de estratégias de ensino e de recursos acessíveis. Vejamos as suas falas sobre as estratégias de ensino utilizadas:

Eu tento colocar o surdo com um aluno tutor [sem deficiência] que tem mais paciência, aquele aluno que está mais perto e que sabe um pouquinho de Libras. Faço muitas mudanças de textos, quando eu colocava um texto mais complexo, eu reduzia. Atividades práticas, por exemplo, eu sempre demonstrava (PROFESSORA LAVYNNIA).

Eu mando por email os textos e os slides, e ela [aluna com baixa visão] tenta ampliar em casa. [...] A gente foi estudar sistema nervoso central, enquanto os outros alunos visualizavam, ela tateou as peças. As atividades em grupos os colegas sempre colaboraram com ela. (PROFESSORA CRISTINA).

As professora Lavynnia e Cristina, também, destacaram alguns recursos acessíveis que auxiliavam a suas práticas docentes. Vejamos os recursos citados:

Eu gosto de trabalhar muito com figuras, principalmente quando tem surdo. Eu sempre tento trazer vídeos que tenham Libras. Eu tentava pegar sempre o material que chamasse mais atenção deles (PROFESSORA LAVYNNIA).

Eu sempre converso com a aluna com baixa visão para tentar fazer um plano de fundo que ela consiga observar. Nas aulas práticas ela é muito participativa, o que a gente teve que adaptar foi o piso, algumas atividades, a textura e a cor da bola (PROFESSORA CRISTINA).

Pudemos perceber uma grande variedade de estratégias de ensino e recursos acessíveis utilizados pelas professoras, no intuito de diversificar as aulas e promover a inclusão dos estudantes com deficiência.

Também questionamos os professores portugueses acerca deles terem lecionados na Educação Superior para estudantes com deficiência, o professor Renato lecionou para um

estudante com deficiência visual, o professor Barros para três estudantes com deficiência auditiva, o professor Raul para um estudante com deficiência física e estudantes surdos, e a professora Lylian para um estudante com deficiência física. Em seguida, perguntamos sobre o que eles fizeram para garantir a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas teórica e práticas. Os professores relataram que a experiência que tiveram com estudantes com deficiência na Educação Física não exigiu grandes modificações em sua prática docente. Observemos as falas a seguir:

Correu tudo perfeitamente, não houve grandes dificuldades. Em alguns conteúdos foram necessárias algumas adaptações, principalmente nos conteúdos práticos, mas no geral foi muito tranquilo (PROFESSOR RENATO).

Correu tudo bem, não tive grandes dificuldades. [...] era um surdo que contraiu essa surdez durante o curso de Educação Física. Ele durante vários anos, perdeu toda a acuidade auditiva, ou seja, era um surdo pós linguístico, era um surdo que já falava (PROFESSOR BARROS).

No meu caso foi tudo perfeitamente, não foi preciso adaptar nada. Não tive que fazer testes práticos (PROFESSOR RAUL).

Eu não tive nenhum aluno que pelas suas características me exigisse modificações no meu processo de ensino (PROFESSORA LYLIAN).

Porém, apesar das falas dos professores não apontarem para dificuldades na garantia da inclusão de estudantes com deficiência, eles enfatizaram ter utilizado estratégias de ensino e recursos acessíveis para promover a inclusão. Observemos as falas que remetem sobre as estratégias de ensino utilizadas em suas aulas:

Promovi um conjunto de adaptações para poder incluí-la [aluna com baixa visão] da melhor forma. [...] Tive essa aluna na unidade curricular de Actividade Física Adaptada. Foi a única pessoa com deficiência que eu tive, aqui nesses anos, já são 9 ou 10 anos. Por exemplo, utilizei alguns casos de materiais mais fluorescente essencialmente isso. [...] Demos voleibol sentado e utilizamos uma bola maior, uma bola de praia, fluorescente também, uma amarela. [...] Por exemplo no Badminton, utilizamos uns volantes mais fluorescentes (PROFESSOR RENATO).

Fiz modificações, em termos de cuidados no meu posicionamento na sala, em termos psicoafectivos para o resto dos alunos. Tentei apoiar os outros alunos (sem deficiência) e criar relações ainda mais fortes para eles não sentir excluídos. [...] As cadeiras que eu dou são cadeiras de natureza teórica. (PROFESSOR BARROS).

Realizei alguns cuidados na comunicação para a aluna surda. Eu aproximava-me do grupo e tendo a preocupação, por exemplo, da aluna surda está numa distância confortável, suficiente para poder fazer a leitura labial. Em vez de me alongar em grandes problemas técnicos, usei sempre uma linguagem pausada, muito simples e clara, sem termos muito complicados. Por exemplo, para o aluno com hemiplegia, eu fiz a corrida com guia. Eu sabia que ele iria correr mais devagar, o outro colega também estava preparado para isto. Portanto, não fazia a corrida a 80% da velocidade máxima, mas fazia a 70%. Ele foi se adaptando as situações (PROFESSOR RAUL).

Os docentes portugueses entrevistados, de uma forma geral, parecem concordar com a necessidade da adequação de estratégias de ensino diferenciadas, de recursos acessíveis e de medidas educativas para estudantes com deficiência.

As estratégias e os recursos pedagógicos também foram evidenciados pelos professores através dos Gabinetes de Apoio para o estudante com deficiência na Educação Superior Portuguesa. O professor Raul informou que era o responsável pelo Gabinete de Apoio da Faculdade que lecionava. Observemos o recorte de sua fala:

Nesta faculdade, eu sou responsável pelo gabinete de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. Eu tenho mais facilidade em ver um canal aberto de ligação rápida aos meus colegas e apresentando-lhes à situações específicas. Cito situações que eu apoiei os professores: o facto deles [alunos surdos] terem direito a ter mais tempo para realizar os exames escritos ou então optar por um exame oral ou ter direito de intérprete. Tivemos um aluno que tinha uma hemiparesia e outro com um encurtamento do membro. Isso implica algumas adaptações no sentido de que? Dos professores perceberem que uma unidade curricular ela tem que ter adaptações e o professor provavelmente vai substituir algumas coisas que ele [aluno com deficiência] não conseguirá fazer [...] não é pôr a fasquia³³ mais baixa, mas é adaptar. (PROFESSOR RAUL).

A professora Lara afirmou que tinha conhecimento sobre o Gabinete de Apoio ao estudante com deficiência da sua Universidade, porém tentou estabelecer uma parceria com eles para o Curso de Ciências do Desporto e Educação Física e não obteve êxito:

Nós temos um gabinete de apoio ao estudante com deficiência na Universidade. Nós tentamos fazer uma parceria com eles, mas nunca resultou muito bem. Há alguns estudantes com deficiência visual na Universidade e eles fazem a conversão dos livros regulares em braile e têm outros mecanismos de apoio a estudantes com deficiência, penso que também é uma mais-valia para nossa Universidade. [...] Eu penso que eles só implementam determinadas medidas de acordo com as necessidades dos Cursos. (PROFESSORA LARA).

Estratégias de ensino e recursos pedagógicos são definidos, reorientados ou aprimorados, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de ensino-aprendizagem requer uma interação entre professor e estudante, por isso os procedimentos e as estratégias utilizados em sala de aula, para que ocorra a apreensão de conhecimento, devem ser aplicadas de maneira consciente, principalmente, quando se trata de estudantes com deficiência (CARAMORI; ACQUA, 2012).

Bisol e Valentini (2012) salientam que quando novas formas de ensinar são introduzidas, considerando as necessidades dos estudantes com deficiência, todos os estudantes acabam se beneficiando de diagramas.

³³ É uma barra horizontal, também chamada de sarrafo, que os atletas tem que transpor no salto em altura.

Destacamos pontos de confluências apresentados pelas professoras brasileiras Lavynnia e Cristina e pelo professor português Raul, os três evidenciaram a importância de um "estudante tutor" ou de grupos de colegas que queiram colaborar com os estudantes com deficiência na condução das atividades teóricas e práticas

Diante deste resultados, Masetto (2003) afirma que precisamos ter clareza de que qualquer atividade pedagógica coletiva deve trazer contribuições mais significativas e mais avançadas que as produzidas pelo indivíduo isolado. Portanto, um primeiro princípio a ser observado: atividade pedagógica coletiva não se destina apenas para se justaporem colaborações individuais. Para isto não precisamos dessas atividades. O mínimo que se espera é que um grupo, além de tomar conhecimento das colaborações dos seus participantes possa discuti-las, analisá-las, e com este debate avançar nos estudos.

Essa discussão faz-nos lembrar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁴ proposto por Vigotski (1998). A atuação do professor na ZDP pressupõe, portanto, que ele saiba, via avaliação, qual é o nível de desenvolvimento real³⁵ de seus estudantes. Com esse dado em mão, ele pode planejar a natureza de auxílio necessário para que o estudante chegue ao nível de desenvolvimento proximal, promovendo atividades em pares ou em grupos, de modo que um possa aproveitar do conhecimento dos parceiros mais experiente. Aquilo que é Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma pessoa pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Para a Educação Superior, preocupação primeira desta pesquisa, Vigotski não desenvolveu estudos específicos, mas muitos dos seus conceitos são pertinentes nesse nível de educacional, principalmente quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Outro ponto de convergência encontra-se nas falas da professora brasileira Cristina e do professor português Renato, ambos tiveram experiências com estudante com baixa visão e mencionaram utilizar bolas com diferentes tamanhos, texturas e cores fortes contrastantes. De acordo com Silva e Cândido (2013), o tamanho, o tipo de textura e a cor forte são estratégias,

³⁴De acordo com Vigotski (1998, p.113), a Zona de Desenvolvimento Proximal define: [...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

³⁵Zona de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais, de uma pessoa, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VIGOTSKI, 1998).

equipamentos ou recursos didáticos aplicados a um estudante, não significa dizer que sirva para todos os outros que se encontram na mesma condição visual. Para poder definir o tipo de intervenção pedagógica mais adequada aos estudantes com baixa visão, é necessário entender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem deste estudante.

Referente aos pontos de divergências entre os professores brasileiros e portugueses apresentaremos algumas estratégias de ensino e recursos acessíveis utilizados pelos mesmos.

No relato da professora Lavynnia foi enfatizado o uso de recursos pedagógicos imagéticos (figuras, vídeos) para o estudante surdo. A utilização de recursos visuais, especialmente das imagens, é destacada nos estudos de Buzar (2009) e Silva, Silva e Silva (2014) como ferramentas importantes da prática pedagógica que facilita a educação dos estudantes surdos.

De acordo com Silva, Silva e Silva (2014), na sociedade contemporânea, a imagem assume um papel tão importante quanto o dos discursos verbais na aquisição de conhecimento. Por isso, é indispensável que as instituições educacionais utilizem estratégias que explorem o pensamento crítico sobre a imagem, incentivando a interpretação dos recursos visuais e extrapolando as práticas tradicionais, calcadas exclusivamente na oralidade e escrita.

A estratégias e os recursos descritos acima não significam que a professora Lavynnia utiliza-se apenas destes. Existem outras possibilidades de estratégias que foram apontadas por ela, como: demonstração nas atividades e produção de materiais pedagógicos que chamam atenção e facilita a aprendizagem do estudante com deficiência.

Segundo Stelzer, Gonçalves e Todescat (2012) é primordial dinamizar as práticas pedagógicas, aguçando a curiosidade do estudante e despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento. Para que isso aconteça é preciso um planejamento, bem elaborado, preparado com antecedência, no sentido de atender às demandas da diversidades dos estudantes.

Outra estratégia apontada pela professora Lavynnia refere-se a redução de textos com enunciados longos e complexos para estudante surdos. Sabemos que a dificuldade de compreensão e de leitura de textos por estudantes surdos é uma problemática que perpassa toda Educação Básica e que se torna recorrente na Educação Superior.

Diante do exposto, Bisol et al. (2010, p.166) reconhecem que essa relação entre compreensão e leitura constitui uma zona de tensão e afirmam que, se essas questões não forem problematizadas com os professores e os estudantes, se corre o risco de subestimar ou superestimar as competências e habilidades do estudante. Por exemplo, quando o estudante surdo afirma que “palavra comprida não consigo decorar”, isso pode soar estranho para quem

não sabe como é o processo de alfabetização para o surdo, visto que ele não dispõe do canal auditivo para construir a relação fonema-grafema.

Uma estratégia utilizada para a aquisição da escrita pode ser o processamento visual. A palavra escrita é tratada e compreendida como um ideograma que precisa ser memorizado visualmente (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002). Conhecendo essa estratégia, é possível compreender o que implica para o surdo universitário a leitura de um texto que contenha vocabulário especializado e distinto do uso cotidiano.

As estratégias relatadas pela professora Cristina para a incluir a sua estudante com baixa visão foram embasadas em: a) textos e conteúdos em diapositivos encaminhados antecipadamente por correio eletrônico. A disponibilização de textos e conteúdos a ser utilizado em sala de aula de forma antecipada foi também considerada por Castro (2011), como um dos facilitadores da permanência do estudante com baixa visão na Educação Superior, pois permite a adaptação do material e o acesso ao conteúdo no tempo adequado.

Silva Júnior (2013) complementa e chama a atenção para o fato de que deva ser disponibilizado a conversão do material teórico para formatos acessíveis (impresso em braile, previamente gravado ou mesmo digitalizado), de acordo com a vontade do estudante universitário.

Segundo Corrêa (2014), para os estudantes com baixa visão é importante que o professor utilize variações de contraste e cores, que auxilie a leitura de documentos e diapositivos de diferentes tipos (ex. fundo escuro com letras amarelas ou brancas); De acordo com Silva (2013), o professor pode e deve dar ênfase à aprendizagem concreta (sempre que possível, viabilizar o estudante a manipulação de objetos e materiais, o mais próximo do real - a observação de anatomias, por exemplo. O ideal é a utilização de modelos anatômicos tridimensionais que possibilitam uma representação mental muito exata da disposição e relação entre os distintos órgãos do corpo humano)

Os professores portugueses, diferentes dos brasileiros, salientaram que a experiência que tiveram com estudantes com deficiência na Educação Superior não exigiu grandes modificações em sua prática docente. O estudo de Faria (2012) aponta que os docentes universitários portugueses tendem a resistir à implementação de novas estratégias de ensino adequadas, preferindo aquelas em se sentem mais à vontade e que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores.

Mesmo sem terem tido grandes dificuldades na inclusão do estudante com deficiência, os professores portugueses declararam que utilizaram algumas estratégias de ensino.

Os professores portugueses Barros e Raul tiveram experiências com estudantes surdos e destacaram a "comunicação" como estratégia de ensino facilitadora da aprendizagem. Pontuaram, também, alguns elementos que auxiliam essa comunicação: posicionamento na sala de aula, distância para fazer a leitura labial e fala pausada, simples e clara.

No estudo de Matos (2015), a fala pausada mostrou ser de suma importância para os estudantes surdos oralizados e, portanto, quando necessário podiam fazer leitura labial. A autora, ainda, destacou a utilização de recursos tecnológicos, tais como filmadoras, computadores portáteis, por estudantes com deficiência também deve ser permitida e até incentivada, pois esses dispositivos se configuram como auxílios fundamentais para a aprendizagem dos mesmos. Através da gravação os estudantes podem rever, com tranquilidade, em outro momento e espaço, o que foi exposto oralmente, podendo acompanhar as orientações passadas, já que em alguns casos, eles não têm possibilidade de escrever enquanto o docente explica devido a leitura labial.

É importante ressaltar que apenas os professores portugueses (Raul e Lara) mencionaram os Gabinetes de Apoio ao Estudante com Deficiência³⁶. No contexto português, o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência nas IES são realizados por: Serviços de Apoio específicos; serviços, gabinetes ou núcleos de apoio ao estudante; ou, ainda, comissões de acompanhamento organizadas pelos Conselhos Diretivos ou Pedagógicos. Os apoios e as medidas estabelecidos, na maioria dos casos, são definidos em função das necessidades individuais dos estudantes admitidos (PIRES, 2007).

Santos (2014) lembra que em julho de 2004 foi formalizado o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior – GTAEDES³⁷, com o objetivo de partilhar experiências profissionais, definir orientações que estabeleçam uma política de ação comum e desenvolver normas para os serviços que apoiam estudantes com deficiência de Portugal, com vista ao desenvolvimento, valorização, reconhecimento, consolidação e reforço da qualidade dos serviços prestados.

³⁶ No Brasil, o Ministério da Educação - MEC implementou o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passou a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos: a) infra-estrutura; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão; d) programas de pesquisa.

³⁷ Para maiores informações consultar Gtaedes: (Disponível em: <<http://www.aminharadio.com/gtaedes/apresenta>>. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

Constituído por instituições de IES³⁸, conta ainda com a colaboração de um representante da Direção-geral do Ensino Superior, da Agência para a Sociedade do Conhecimento e do Instituto Nacional para a Reabilitação. Essas instituições assinaram um protocolo de cooperação com um propósito de: a) Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiência; b) Promover a aproximação interserviços que apoiam estudantes com deficiência, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

3.3 Processo de avaliação pedagógica: aspecto mais complexo da prática docente

Perguntamos as professoras brasileiras sobre como foram feitas as avaliações pedagógicas para os seus estudantes com deficiência. Contemplemos o recorte da fala da professora Lavynnia que teve experiências com estudantes surdos:

Eu avaliava muito mais a aluna surda continuamente pela participação e por outros tipos de trabalhos, do que realmente a prova. [...] Eu não fazia prova de marcar x de jeito nenhum, só fazia aberta. Nas avaliações, eu ficava ao lado do intérprete, lembrando a aluna surda sobre a aula. Eu tentava associar, ali, tudo. [...] E, as adaptações que eu fazia, eu sempre mudava, eu colocava um linguajar que eu sabia que ela [aluna surda] iria entender. Nas avaliações práticas, eu primeiro fazia demonstração com algum aluno [sem deficiência] e pedia para algum aluno fazer para ela ver (PROFESSORA LAVYNNIA).

A professora Cristina teve experiência com uma estudante com baixa visão no curso de Educação Física e relatou que:

Eu gravei e narrei toda a prova, todas as opções [da prova], e ela [aluna com baixa visão] fez a prova ouvindo e marcando. Eu dei uma condensada no texto, sem suprimir nada. A gente fez o seguinte: ela escutou o áudio gravado e eu coloquei as alternativas com uma fonte maior em uma folha em branco, só as alternativas: 1) a, b, c, d. Aí ela ia marcando fora (PROFESSORA CRISTINA).

O que podemos perceber foi que as professoras Lavynnia e Cristina procuraram desenvolver mecanismos para tornar possível a avaliação pedagógica de seus estudantes com deficiência. Foram modificações em critérios, formatos, apoios e materiais.

Perguntamos aos professores portugueses como foram feitas as avaliações pedagógicas dos estudantes com deficiência. Contemplemos a fala do professor Renato sobre o processo de avaliação realizado para o seu estudante com baixa visão:

³⁸ Disponível em: < <http://baes.up.pt/> > . Acesso em: 30 de setembro de 2016

Lembro-me que promovi uma adaptação na avaliação dela [aluno com baixa visão]. O que eu fiz foi ampliar o tamanho das letras. Nas aulas, ela sentava mais próximo, estava na fila da frente para poder ver os diapositivos (PROFESSOR RENATO).

Os professores Barros e Raul descreveram que:

Neste caso concreto que eu estou a reportar [aluno surdo] não houve quase necessidade nenhuma. Houve alguns e foi em termos das apresentações orais que todo o trabalho tinha de haver com a oralidade, mas que também não surgiram grandes problemas porque ele [aluno surdo] muito rapidamente ganhou alguma autonomia em termos de leitura labial, daí tinha que direcionar para ele, falar um pouco mais alto e mais pausadamente (PROFESSOR BARROS).

No meu caso foi tudo perfeitamente, não foi preciso adaptar nada. Não tive que fazer testes práticos. A avaliação foi sendo feita continuamente, ao longo do semestre. Eu disponibilizava em muitas situações mais tempo para eles [aluno surdo e com deficiência física]. Eu sei que eles têm direito a ter mais tempo para realizar os testes. E eu também estava sensível a isso [processo de inclusão]. (PROFESSOR RAUL).

Crítérios e procedimentos de avaliação pedagógica e promoção do estudante em seu processo de aprendizagem tem sido um tema complexo, polêmico e submetido ao debate geral, por ser fundamental na educação em todos os níveis de ensino (SILVA, 2013). No campo da Educação Inclusiva, ela não tem sido menos importante e alvo de mudanças significativas nos últimos anos, concedendo-se maior relevância às tarefas avaliadoras, que têm implicado em novas concepções sobre as mesmas.

Entendemos que as IES, comprometidas com o processo de inclusão, precisam ultrapassar os modelos de avaliação de aprendizagem que têm como base os métodos e buscar novas estratégias, técnicas, políticas e diretrizes para avaliar os estudantes para os quais os instrumentos de avaliação tradicionais não são eficazes (RUSSELL; KAVANAUGH, 2011). Nesse sentido, Luckesi (2011a) aponta a necessidade de ações pedagógicas planejadas previamente, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada. Nesse contexto o autor assevera que:

[...] os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos proporcionam isso, são insatisfatórios (p. 295-296).

Os professores dos dois países mostraram um repertório de estratégias que favoreciam o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Acreditamos que a experiência com o ensino do estudante com deficiência e com a temática da inclusão possam ter colaborado para este resultado (BLOCK et al., 2010; JERLINDER, DANERMARK, GILL, 2010; KURNIAWATIA et al., 2012; LI, CHEN, TSOI, 2012)

Destacamos pontos de confluências apresentados pela professora brasileira Lavynnia e pelo professor português Raul – os dois evidenciaram que avaliavam os seus estudantes com deficiência de forma contínua, ao longo do semestre e valorizando a participação dos mesmos.

De acordo com Luckesi (2011b), raramente, encontramos professores com o discurso apresentado por Lavynnia e Raul que fogem ao padrão usual, fazendo da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação. O autor (2011b, p.53-54) complementa explicando que:

[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Com efeito, não entendemos a avaliação como uma atividade que tem por finalidade apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem, verificar o que foi aprendido e dar um julgamento sobre os resultados (MASETTO, 2003). Avaliação deve ser um ato contínuo sobre o processo de aprendizagem, podendo contribuir com a inclusão por serem processuais e por considerarem as diferenças individuais.

A professora brasileira Cristina e o professor português Renato relataram que nas provas ampliaram o tamanho do tipo de letra para os seus estudantes com baixa visão. Referente a esse tipo de estratégia para elaboração de atividades e provas, Silva (2013) aponta que para os estudantes com baixa visão é importante que o professor, em geral, possa utilizar as normas de acessibilidade gráfica: tamanho de letras (16 a 32), tipo de letra (Arial, Verdana), qualidade do papel (espesso e pardo) e papel A4.

Diante disso, Giroto, Poker e Omote (2012) reforçam que as práticas pedagógicas inclusivas exigem do professor o fornecimento de avaliações diferenciadas aos estudantes com deficiência, atendendo às necessidades específicas de cada um para que todos participem das atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico.

Os professores dos dois países apresentaram diferentes estratégias para a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Destacamos no primeiro momento os relatos dos professores portugueses que afirmaram terem se sentido muito "tranquilos" e "confortáveis" durante o processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Acreditamos que esse posicionamento dos professores se deu pelo grau de severidade das deficiências apresentadas pelos seus estudantes. De acordo com Vernier (2012), o tipo de deficiência influencia na prática dos docentes em relação à inclusão,

pois a inclusão de estudantes com deficiência com um comprometimento menor é vista mais favoravelmente do que a inclusão de estudantes com deficiência com um comprometimento maior.

A professora brasileira Lavynnia avaliava muito mais a estudante surda através de trabalhos do que com provas escritas. E, quando realizava provas, nunca fazia com questões de marcar X e sim com questões abertas. Luckesi (2011b) declara que a prática de provas e exames exclui partes dos estudantes, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para melhores resultados na aprendizagem.

Hoffmann (2009) complementa afirmando que nas questões abertas/dissertativas os estudantes expressam melhor o seu pensamento na sua própria linguagem e que, em consequência dessa liberdade, auxilia significativamente no acompanhamento do estudante. A autora ainda assevera que os professores não deveriam julgar comparativamente as experiências educativas de um estudante surdo com as de um ouvinte, mas acompanhá-las e favorecê-las, promovendo a evolução de ambos.

A fim de atender as necessidades da sua estudante com baixa visão, a professora brasileira Cristina utilizou o recurso pedagógico do gravador de voz para auxiliar o processo de avaliação. Segundo Silva (2013), o gravador de voz é um bom aliado durante as aulas e nos momentos de avaliação, possibilitando ao estudante cego ou com baixa visão conferir os conteúdos e as questões por meio do áudio.

O professor português Raul disponibilizou mais tempo para os estudantes com deficiência durante as realizações dos testes avaliativos. Conforme afirma Pimentel (2007, p. 75), “o tempo necessário para que a ajuda fornecida seja apropriada pelo aprendente precisa ser diferenciado de sujeito para sujeito”, considerando as possibilidades de cada um.

Salientamos ainda que a oferta de um tempo diferenciado para os estudantes com deficiência, quando os mesmos dele necessitar, favorece um processo de avaliação da aprendizagem mais apropriado e adequado.

Outra ação avaliativa realizada pelo professor português Barros foi o desenvolvimento de atividades que utilizasse o recurso da oralidade, como exposições e trabalhos orais. O professor Barros direcionava a sua fala para o estudante surdo, assim como a pronunciava lentamente com a finalidade de facilitar a leitura labial. Constatamos na fala de Barros a valorização do oralismo.

No estudo de Quadros (1997) evidenciou-se a defasagem escolar na vida acadêmica do surdo, quando se utilizava essa metodologia para se ter acesso aos enunciados e conteúdos. A

autora ainda evidencia que, por meio da leitura labial, apenas 20% é compreendido pelo interlocutor que a realiza – a pessoa surda. Essa metodologia ainda apresenta falhas consideráveis na formação dos surdos, os professores necessitam movimentar-se para oferecer outra metodologia ao surdo ou se repetirão apenas histórias de fracassos escolares.

Apresentado os resultados e discutidos juntamente com a literatura, passamos para o tópico das considerações finais deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.

O estudo em tela destacou três temáticas para análise e os resultados delas apontaram convergências e divergências dos professores universitários nos dois países. Na primeira temática foi discutido sobre o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Os professores brasileiros e portugueses, em ampla maioria, mostraram-se favoráveis ao ingresso de estudante com deficiência, muito embora, os portugueses tenham destacado que para entrar em alguns cursos de Educação Física é necessário fazer testes práticos e apresentar atestado médico para a 2ª e 3ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior Público de Portugal. Sobre a permanência, os professores brasileiros e portugueses relataram que facilitar o ingresso não garante que o estudante com deficiência continue na Educação Superior e obtenha sucesso acadêmico, sendo fundamental modificar as atitudes, as estratégias de ensino, os recursos acessíveis e a avaliação da aprendizagem.

Consideramos que apesar dos avanços das políticas de inclusão na Educação Superior destinadas aos estudantes do Brasil e de Portugal, o grande desafio imposto, principalmente nos cursos superiores de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas, ainda é o ingresso e a permanência deste estudante universitário com deficiência. Sabemos, também, que uma IES inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

Na segunda e terceira temática debatemos sobre as "estratégias/recursos pedagógicos acessíveis" e sobre a "avaliação pedagógica" para uma prática docente inclusiva. Os professores dos dois países apresentaram um repertório muito vasto com relação as

estratégias/recursos e mecanismos de avaliação que utilizavam em suas aulas para promover a inclusão do estudante com deficiência, apesar de que o portugueses mostraram resistência à implementação de novas estratégias de ensino adequadas, preferindo aquelas em se sentem mais à vontade e que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores. Acreditamos que essa facilidade apresentada pelos professores dos dois países se deu pelo fato que os mesmos tinham experiências com o ensino do estudante com deficiência e com a temática da inclusão/Educação Especial/Educação Física adaptada.

Tanto Brasil como Portugal ainda têm pela frente grandes desafios a serem superados para garantir a inclusão na Educação Superior com qualidade e a prática docente, ainda carece ser repensada e resignificada, certamente é um pilar fundamental dentro desta premissa.

Por fim, percebe-se que o acesso, a permanência e a conclusão de cursos superiores por estudantes com deficiência no Educação Superior brasileira e portuguesa brasileiras e portuguesas ainda carece de estudos, visando a transposição de barreiras atitudinais, metodológicas, programáticas e/ou instrumentais, além de investimentos na formação de recursos humanos no atendimento as necessidades educacionais especiais por vezes apresentadas por esses estudantes.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores de Educação Física é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação continuada de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira e portuguesa.

Os autores recomendam que este estudo seja replicado em outras IES e em outros países como uma avaliação contínua das mudanças nas práticas pedagógicas do corpo docente. Os pesquisadores também podem utilizar outros procedimentos de coleta de dados, tais como grupos focais, análise de currículos e materiais de sala de aula e, possivelmente observações.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Associados, 1990.

ABREU, S. M.V.A. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155, 2015, p.56-75.

ALMEIDA, M. M. **Desenvolvimento profissional dos Docentes do Ensino Superior**: Contributos para a Compreensão do Desenvolvimento Profissional dos Docentes que actuam na formação inicial de docentes. Tese (Doutoramento em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012.

ANTUNES, A. P.; FARIA, C. P. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**. Aveiro, v.5, n.2, 2013.

BAPTAGLIN, L. A.; SOUZA, K. M.; Inclusão na Educação Superior: uma revisão das produções atuais. **In: Anais... XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: aprender e empreender na educação e na ciência**. Santa Maria, v. 3, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 2011.

BISOL, C. A.; et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, 2010, p.147-172.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, v.25, n. 2, p. 263-280, 2012.

BLOCK, M. E.; et al. Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in physical education. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, v.81, n.3, 2010, p.43-46.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo**: implicações educacionais. Dissertação de Mestrado Não-publicada, Faculdade Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.2, 2002, p.127-156.

CARAMORI, P. M.; ACQUA, M. J. C. D. Ações e estratégias pedagógicas descritas a partir da prática docente voltada a alunos com deficiência que caracterizam os critérios de mediação de Reuven Feuerstein. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**. v. 7, n. 2, 2012, p. 104-113.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no Ensino Superior:** instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014. Bibliografia: f. 232-247. Marília, 2014.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, UFSCAR, 2011.

CATALDI, C. L. **Os caminhos percorridos pela Educação Física inclusiva:** uma reflexão a partir do perfil e proposta pedagógicas dos professores de Educação Física. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <
http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf >. Acesso em: 05 de junho de 2016.

DGES. Direção-Geral de Ensino Superior. **Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial:** 2007-2011. 2012. Disponível em:
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf. Acesso: 22 de janeiro de 2016.

DGES. Direção-Geral do Ensino Superior. **Informação sobre o sistema de ensino superior português.** 2016. Disponível em:
<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino%20Superior/Sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugu%C3%AAs>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

DUARTE, E. R.; et al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.19, n. 2, 2013, p. 289-300.

ESPADINHA, A. C. **Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia:** Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. 2000. Disponível em:
<http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

FARIA, C. P. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior:** Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Educação. Universidade da Madeira, Funchal. 2012.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M.P.S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão:** reflexões sobre Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 202f. Rio de Janeiro, 2014.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad Saúde Pública [Internet]**, v.24, n.1, 2008, p.17-27.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In. GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária Cultura Acadêmica, 2012. 238.p.

HASSAMO, I.C.S.; BAHIA, S. Opiniões sobre a deficiência mental: Como veem os professores a educação inclusiva? **In Atas...** VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, p. 2854-2866. Universidade do Minho. 2010. Disponível em: http://www.actassnip2010.com/conteudos/atas/PsiEsc_25.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INAJARA, S. M; SANTANA, SILVA, C. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 1, 2010, p 127-136.

JERLINDER , K.; DANERMARK , B.; GILL, P. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. **European Journal of Special Needs Education**. v.25, n. 1, p.45–57, 2010.

KURNIAWATI, F.; et al. Empirical study on primary school teacher´s attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 69, 2012, p.1430-1436.

LEATHERMAN, J. “I just see all children as children”: Teachers’ perception about inclusion. **The Qualitative Report**, v.12, v.4, 2007, p. 594-611.

LEYSER Y.; GREENBERGER L.; SHARONI, V. Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. **International Journal of Special Education**, v.26, n.1, 2011, p. 162-174.

LI, C.; CHEN, S.; TSOI, W. S. E. A Preliminary Study on Primary Physical Educators’ Attitudes toward Integrated Physical Education: Hong Kong Perspectives. **Asian Journal of Physical Education & Recreation**. v.18, n.1, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MATOS, A. P. S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**. Caruaru, v. 8, n. 3, 2014, p. 34-51.

MINTO, L. W. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. In: **Anais... VIII Seminário do Trabalho - Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**. Marília/SP: Unesp, v.1, 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. Editora UFPR, p. 125-143

MOTA e SILVA, E. V.; DARIDO, S. C. O atletismo nos cursos de graduação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.3, 2011, p.525-532.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PORDATA. **Base de Dados Portugal Contemporâneo**. 2016. Disponível em: <http://www.pordata.pt/>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos – aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial. 2006.

RUSSELL, M.K.; KAVANAUGH, M. Assessing Students in the Margin: Challenges, Strategies, and Techniques. Charlotte, NC: **Information Age Pub**. 2011.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. 389 f.

SANTOS, C. S. Acessibilidade dos alunos com deficiência nas universidades portuguesas. In: **Anais... VI Seminário Nacional de Educação Especial**. V Encontro de pesquisadores em Educação Especial e inclusão escolar. Uberlândia-MG, 2014.

SANTOS, E.; et al. Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.28, n.2, 2015, p. 251-270

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F.; CARVALHO, H.M., FERREIRA, J. P. **Attitudes of professors of Physical Education undergraduate courses toward the inclusion: Brazil and Portugal**. No prelo.

SILVA, C. M. S.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, 2014, p. 261-271.

SILVA, H. M.; et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.10, n.2, 2012, p. 332-342.

SILVA JÚNIOR, B. S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. 287f

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no Ensino Superior. In.: MELO, F. R. L. V. (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

SILVA, L. G. S. ; CÂNDIDO, E. D. Estudantes com deficiência visual na UFRN pontos e contrapontos. **Educação: saberes e práticas**, Brasília, v. 2, n. 1, 2013.

STELZER, J.; GONÇALVES, E. N.; TODESCAT, M. Mercosul Digital e o Processo de Integração: limites e desafios de um projeto segundo a experiência da União Europeia (UE) **Anais... IV Seminário de Pesquisa em EaD: Experiências e reflexões**. Santa Catarina, 2012.

VERNIER, K. M. **The effects of training on teachers' perceptions of inclusion of students with intellectual disabilities**. All Graduate Reports and Creative Projects. 2012.

VIANNA, L.M.B.P.; TARDELLI, P.G.A.S; ALMEIDA, L.I.R. Inclusão e Mercado de Trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado na Grande Vitória (ES). **Revista Destarte**, Vitória, v.2, n.2, 2012, p. 95-109.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZAMPAR, J. A. S. O estudante com deficiência no ensino superior. **In: Anais... VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Londrina, 2013.

11 PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA

RESUMO

O objetivo do estudo foi apreender as significações constituídas por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo na Educação Superior. Esta pesquisa foi firmada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, tendo como principal representante Vigotski. Esta, por sua vez, tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético. A participante foi a professora universitária Lilli, de 43 anos, que lecionava no Curso de Bacharelado em Educação Física de uma Instituição de Educação Superior privada do estado de Alagoas e que tinha em sua turma um estudante surdo. Utilizamos como procedimento e instrumento de coleta de dados a entrevista sobre história de vida, a observação participante com sessões de reflexão colaborativa e a técnica da autoconfrontação simples. A análise do *corpus* se baseou nos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), que levaram a construção de dois núcleos de significação: "Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais"; e "Prática docente inclusiva: um fazer diferente". Ao analisarmos os NS percebemos a ampliação da significação da prática docente de Lilli e sua relação com o ato de ensinar, com os vínculos e combinados estabelecidos com o estudante surdo. Podemos dizer que os NS se inter-relacionaram e colaboraram na compreensão de novas significações para prática pedagógica de Lilli. Por fim, vimos a necessidade do professor universitário estar sempre mudando, buscando novos caminhos, novos meios de interagir com a diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Prática Docente. Educação Física. Educação Superior. Significações.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação inclusiva na Educação Superior descortina um cenário frequentemente marcado pela segregação, ainda que se intencione incluir. Sabendo disto, é fundamental mostrar a importância de se investir nos aspectos impeditivos para sua realização. Aspectos que envolvem desde a estrutura arquitetônica da Instituição de Educação Superior (IES), as estratégias pedagógicas, bem como a prática pedagógica dos professores universitários.

Em se tratando da Educação Inclusiva na Educação Superior, é indubitável que sua implementação depende primeiramente das condições criadas pelas IES para receber adequadamente seus estudantes com deficiência de modo a que estes sejam incluídos no processo educacional, seja qual for à necessidade que ele apresente (COSTA; SANTOS-JÚNIOR, 2013). Embora a maior parte das justificativas para a não garantia do acesso seja reportada à estrutura física das IES, os estudos também têm demonstrado que a maior barreira

para a inclusão escolar parte do despreparo dos agentes educacionais, dos professores aos gestores que não possuem formação docente para lidar com esses estudantes com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2010; INAJARA; SANTANA; SILVA 2010; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGE, 2011; SANTOS, 2011; SILVA et al, 2012; VIANNA; TARDELLI, ALMEIDA, 2012).

Não obstante, o que se nota atualmente é que apesar dos Cursos de Licenciatura no Brasil terem a Libras inserida como disciplina curricular obrigatória, através do Decreto nº 5.626/2005, ainda consideramos que a formação do professor é bastante precária para atender os estudantes com deficiência (OLIVEIRA, et al 2016). Esse fato só faz perdurar o problema da formação docente, inclusive dos professores universitários que por não terem sido preparados para lidarem com essa demanda, não ensinam outros professores, reproduzindo um "ciclo vicioso" do ensino que sofre o despreparo para lidar com os estudante com deficiência (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Pode-se dizer que a prática educacional inclusiva consiste numa mudança de paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada. De acordo com Silva, Cymrot e D'Antino (2012), nos dias atuais, os professores universitários e os demais envolvidos com esta etapa de ensino formal não podem mais se omitir do envolvimento com a mudança de paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional.

Nesse contexto, podemos dizer que a mudança de paradigma educacional tem ênfase nas possibilidades de aprendizagem do estudante, conseqüentemente, isso implica em uma nova significação da prática docente, visto que esta não é estática e vai se reconstituindo nas relações sociais (SOARES, 2011). No caso particular da prática docente, como toda atividade humana, ela é construída através das relações sociais, as quais são mediadas por instrumentos ou signos, sendo a linguagem o principal deles.

Ao se estudar as significações da prática docente, procura-se realizar um movimento analítico que deve incluir a apreensão dos elementos que, ao serem negados e superados, evidenciam as transformações, o surgimento do novo, o vir a ser da atividade. Conforme Aguiar e Machado (2016), para que esse processo se realize, os esforços se concentram na apreensão da gênese dos fenômenos e o uso de categorias é fundamental.

As categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo. Como afirma Aguiar (2001, p.95), as categorias "carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua

historicidade”. Elas são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto. E é na compreensão dessas relações que repousa a relevância do processo de produção do conhecimento.

Assim, este artigo limita-se à discussão de algumas categorias para a apreensão das significações docente, quais sejam, Mediação e Significação (Sentidos e Significados). Iniciamos pela categoria Mediação, pois possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado. Evita-se, dessa maneira, posições que considerem esses polos como sendo antagônicos ou, ainda, que se tome um ou outro de forma isolada quando, na verdade, são polos complementares de um mesmo processo (OLIVEIRA, 2005).

Essa categoria não tem a função de apenas ligar dois polos, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Na busca pela apreensão do sujeito, a categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engendram o processo de constituição em que cada fenômeno. A utilização desta categoria nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual.

Passa-se, então, à categoria Significação, que envolve os Sentidos e os Significados. Optamos por iniciar pela discussão da categoria Sentido, faz-se necessário explicitar que essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Os Sentidos constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo. Como indica Leontiev (1978), “O sentido pessoal representa, não uma consciência. O movimento de constituição dos sentidos é complexo, dialético e constante, marcado por zonas mais “instáveis, fluidas e profundas” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304), as quais não é possível apreender em sua totalidade, mas que devem ser mantidas como intenção no processo de análise e interpretação. Extremamente complexa, essa categoria e de difícil apreensão, de modo que consideramos que os esforços realizados nos possibilitam aproximar de algumas zonas de sentidos.

Não se pode falar de Sentidos sem incluir seu par dialético os Significados. Estes correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s)

referente(s) ao rerepresentá-lo(s) (AGUIAR; MACHADO, 2016). No campo psicológico é uma generalização, um conceito; produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências (VIGOTSKI, 2001).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os Significados são produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.

Concordamos com Aguiar et al. (2009) ao afirmarem que tais categorias são fundamentais na tarefa de apreensão da significação da atividade docente.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apreender as significações constituídas por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo na Educação Superior.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa³⁹ é realizada sob uma perspectiva qualitativa e se sustenta nos pressupostos teóricos-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que postula que o homem é um sujeito histórico e dialético, constituído nas relações sociais vivenciadas ao longo da vida (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Na análise dialética “a ênfase se dá nas relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as idéias e a base material, entre a realidade e a sua compreensão pela ciência, e às correntes que enfatizam o sujeito histórico e as lutas de classes” (SOUZA, 1997, p. 95).

Participantes da pesquisa

Participou da pesquisa a professora universitária Lilli⁴⁰, 43 anos de idade, graduada em Educação Física e Mestre em Ciências da Saúde. A docente lecionava a disciplina “Ginástica

³⁹ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (protocolo número 439.400).

⁴⁰ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

de Academia”, no 7º período do Curso de Bacharelado em Educação Física, de uma IES privada da cidade de Maceió. Atuava na Educação Superior desde 2006.

Ainda que as análises dos dados incidiram na professora, também participaram desta pesquisa dois consultores colaborativos: João e Ana, que colaboraram com orientações didático-pedagógica à Lilli para o ensino e a aprendizagem do estudante surdo. O consultor João era e Mestre em Educação. Tinha experiência na área de Educação, com ênfase na educação de surdos e surdocegos e desenvolvia pesquisas sobre as seguintes temáticas: Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação bilíngue, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e surdocegueira. A segunda consultora Ana era Mestre em Educação. Tinha experiência na área de Educação, com ênfase na educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo na educação de surdos, estratégias pedagógicas na educação de surdos, aquisição de Libras e pesquisa colaborativa.

Participou como elemento essencial dessa pesquisa, o estudante surdo, que chamamos de Luan, 28 anos de idade, que cursava o 7º período do Curso Bacharelado em Educação Física. Começou a usar aparelho auditivo na infância e era assistido por uma fonoaudióloga desde que tinha 1 ano de idade. Fazia leitura labial, mas tinha muitas dificuldades com a mesma. Começou a aprender Libras apenas em 2005.

Outro participante da pesquisa foi o Leonardo, Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Curso de Bacharelado em Educação Física, de uma IES privada da cidade de Maceió. Leonardo, também, trabalhava como Tradutor/Intérprete em uma escola pública de Maceió.

Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados:

Utilizamos como procedimentos e instrumentos para coleta de dados: a entrevista sobre história de vida (HV), a observação participante (com filmagem e com sessões de reflexão colaborativa) e autoconfrontação simples (ACS)

- Entrevista sobre história de vida:

Foram utilizados nesta pesquisa alguns fragmentos da HV da professora Lilli, visto que, os contextos e os acontecimentos vividos pela professora, são processos históricos que formaram a sua subjetividade e que implicitamente estão presentes na prática docente. A utilização da HV foi importante, pois nos permitiu compreender melhor as experiências que Lilli teve durante sua infância até sua vida adulta, perpassando pelo ambiente familiar e

destacando toda escolarização básica até a sua formação e prática na Educação Superior. Posteriormente essas informações foram utilizadas nas análises dos dados, de forma a compreender melhor a prática docente dessa professora.

- Observação participante:

Foram feitas observações com filmagens da prática docente e com sessões de reflexão colaborativa. Deslandes e Gomes (2013, p. 70) definem a observação participante “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. A filmagem evidencia elementos presentes na atividade e contribuirá com o desenvolvimento e resultado da pesquisa, registros escritos dos acontecimentos relevante no “diário de campo” (SANTOS, 2011).

- Autoconfrontação simples:

A ACS é a situação em que o trabalhador é confrontado com uma sequência de imagens relativas à sua própria atividade. Segundo Clot (2006), a ACS objetiva a reflexão do trabalhador sobre sua atividade, juntamente com o pesquisador, tendo como estímulo as filmagens realizadas em seu trabalho. Inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido, depois se gravam também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador. A ACS constitui-se da seguinte forma: sujeito/pesquisador/imagens.

Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados⁴¹, procuramos um/uma professor(a) universitário(a) que tivesse em sua turma um estudante com deficiência matriculado e disponibilidade para participar durante um semestre da pesquisa. Entramos em contato com o diretor da IES, explicamos os objetivos da pesquisa e aguardamos a autorização para a realização da mesma. O diretor autorizou a pesquisa e definiu que a mesma seria desenvolvida com uma professora do Curso do Bacharelado em Educação Física, que lecionava para um estudante surdo. Fizemos os

⁴¹ Consideramos importante esclarecer que os dados aqui analisados integram uma das pesquisas desenvolvida no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”. Integrantes da rede: PUC-SP UERN, UFPI e UFAL (Edital nº 071/2013).

esclarecimentos para a professora do anonimato e dos objetivos da pesquisa, de modo que ela consentiu que a pesquisa fosse realizada.

A coleta de dados foi desenvolvida em algumas etapas. Na **primeira etapa** foram observadas as aulas da professora durante 25 dias. Consideramos esse período importante para que a professora e os estudantes se adaptassem com a presença da pesquisadora no ambiente de sala de aula.

Na **segunda etapa** foi realizada a entrevista sobre a HV com a professora. A entrevista durou 46min56seg. Em seguida, foi feita a transcrição literal dessa entrevista sobre HV e foi devolvida a professora que, após leitura, autorizou o uso transcrição.

Na **terceira etapa**, depois das observações participantes, iniciou-se as filmagens, sendo destinado para essa etapa um período de 3 meses e 16 dias. As filmagens tinham como foco principal a prática pedagógica da professora Lilli e as estratégias utilizadas por ela para atender à diversidade no ato educativo, em especial, aquelas relacionadas ao estudante surdo.

É importante ressaltar que durante todo o período dessa pesquisa realizamos vários momentos de colaboração junto com a professora Lilli. Nos finais de todas as aulas fizemos sessões de reflexão colaborativa (aproximadamente 10-15 minutos) com o intuito de discutir sobre a sua prática docente diante do ensino do estudante surdo, além de debater possibilidades de estratégias metodológicas para inclusão na Educação Superior. Em alguns desses encontros convidamos consultores colaborativos da área da inclusão de estudantes surdo com o propósito de ampliar/aprimorar essas discussões. A primeira consultoria com João (07/10/14) teve duração de 35min15seg. A segunda consultoria colaborativa com Ana (28/10/14) teve duração de 53 min46seg.

Na **quarta etapa** destinamos para seleção dos episódios (trechos da atividade ‘aula’, com começo, meio e fim) para serem vistos, analisados e comentados pela docente. Foi escolhido para análise dos dados apenas 2 episódios (1 e 4)⁴² das aulas (o que apresentaram cenas mais relevantes), dentre todos os filmados.

Na **última etapa** realizamos as ACS 1 e ACS 2⁴³ com a professora Lilli. A ACS 1 aconteceu na metade do processo de filmagem (outubro de 2014) e durou 1h4min. A ACS 2

⁴² Fizemos 3 episódios (1, 2, 3) para ACS1 e 3 episódios (4, 5, 6) para ACS2. Entretanto, para fins de análises, apresentaremos apenas dados dos episódio 1 e 4.

⁴³ O processo de autoconfrontação teve uma colaboração mais direta, por parte da pesquisadora, com o objetivo de potencializar os resultados, gerar transformações mais eficazes na prática docente, ressignificar a atividade da professora e aumentar o seu “poder de agir”. Consideramos que um possível avanço a ser levado a cabo numa pesquisa de doutorado seria com intuito de minimizar o sofrimento do professor que se sente sozinho com as complexas reflexões sobre a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior.

sucedeu no final do processo de filmagem (novembro de 2014) e durou 1h12 min. Todas ACS aconteceram na própria IES, *locus* da pesquisa.

Agindo em conformidade com as exigências éticas, pedimos que professora, o intérprete, os consultores colaborativos e os estudantes assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada à luz dos núcleos de significação (NS), propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Inicialmente, fizemos leituras flutuantes e destacamos as palavras que na fala do sujeito se mostrou relevante, seja por maior frequência e/ou carga emocional, formando assim, os pré-indicadores. Em seguida, realizamos o processo de aglutinação desses pré-indicadores conforme sua "similaridade", "complementaridade" e/ou "contraposição", constituindo-se nos indicadores.

Posteriormente, avançamos para o processo de articulação desses indicadores, formando os NS, que apontaram os pontos fundamentais que trouxeram implicações para o sujeito, o envolveram emocionalmente e revelaram as suas determinações constitutivas, os quais foram nomeados tematicamente.

A partir das ACS foram construídos dois NS. Primeiro NS da ACS1 do episódio 1: "Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais" (APÊNDICE D). Segundo NS da ACS 2 do episódio 4: "Prática docente inclusiva: um fazer diferente" (APÊNDICE E).

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

Neste tópico iremos realizar a descrição dos episódios 1 e 4 e, em seguida, a análise e a discussão dos núcleos de significação, construídos com base nas ACS 1 (14/10/2014) e ACS 2 (24/11/2014), tendo como ferramentas auxiliares: a HV e as consultorias colaborativas realizadas com a professora Lilli. A ACS teve como objetivo promover a reflexão da professora sobre sua prática pedagógica, juntamente com a pesquisadora, tendo como ponto de partida as filmagens realizadas em seu trabalho.

Episódio 1 - "Aula Teórica – Ciclismo Indoor e Running Class"

Essa aula teórica foi ministrada na sala de aula pela professora Lilli, no dia 23 de setembro de 2014 (primeira aula filmada), com duração de 3h30min (7:30 às 11:00). Para realização da ACS 1 foi selecionado e editado apenas um trecho da aula, que resultou na construção do Episódio 1, denominado: “Aula Teórica – Ciclismo *Indoor*⁴⁴ e *Running Class*⁴⁵”, com duração de 5min19s.

Nessa aula, a professora Lilli explicou sobre as principais vias energéticas, em específico a "relação lactato-intensidade" nos exercícios de Ciclismo *Indoor* e de *Running Class*, relembrou algumas variáveis fisiológicas e finalizou com alguns métodos de treinamento.

A professora utilizou quadro transparente, diapositivos e data show. Os seus diapositivos apresentavam-se com muito texto, com poucas imagens e com alguns gráficos, os quais tinham uma estrutura de difícil compreensão, letras pequenas e muitos valores numéricos.

Os estudantes estavam todos sentados em fileiras, com Luan em uma das primeiras carteiras e o intérprete Leonardo à sua frente. Apesar disso, a posição da professora em relação a ele não era favorável – Lilli ficava por muito tempo de costas fazendo a leitura/interpretação rápida dos diapositivos. Isso impedia Luan de fazer a leitura labial e de ver as suas expressões faciais nos momentos em que ela estava explicando o conteúdo de aula.

No início da aula, a professora Lilli realizou uma série de perguntas para a turma. Vejamos:

Não sei se explicaram para vocês a relação do lactato-intensidade. Vocês já viram isso em algum lugar? Quanto esse exercício produz de lactato? Qual a relação do lactato com a intensidade para o outro exercício? Quando eu for treinar com intensidades mais baixas meu acúmulo de lactato é maior ou menor?

Alguns estudantes responderam as perguntas estabelecidas pela professora Lilli de forma confusa e insegura, embora tenha predominado o silêncio, dando indícios que não possuíam conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Com um tom de surpresa e indignação, a professora Lilli exteriorizou:

Qual é o grupo original de lactato? Qual é a via energética que produz o lactato em? Gente, vocês passaram pela disciplina de Fisiologia do Exercício. Não é possível!

⁴⁴ Ciclismo *indoor* é um programa de treinamento executado em bicicletas de resistência mecânica, que são as que mais se aproximam das bicicletas convencionais usadas nas ruas, estradas, trilhas. Desenvolvido através de aulas dinâmicas, com trilha sonora motivante (SANTOS, 2010).

⁴⁵ O *Running Class* ou corrida *indoor* é executado em esteiras normais usadas nas academias, desenvolvido a partir de aulas dinâmicas e trilhas sonoras motivantes (SANTOS, 2010).

Quando produz água o que é que é? Quando treinam o seu produto energético no final de todo mecanismo, qual é?

A turma permaneceu em silêncio e a professora Lilli continuou a sua explicação:

Conforme a intensidade vai aumentando, obviamente a reposta do lactato vai a aumentar em relação ao repouso. Está todo mundo sentado aqui olhando para mim, a gente está produzindo lactato? Sim ou não? Quem acha que não levanta mão. Quem acha que sim? Quem não tem certeza?

A turma ficou dividida nas respostas: alguns levantaram as mãos e outros preferiram não se posicionar em relação às perguntas proferidas pela professora, inclusive Luan. Nesse primeiro momento da aula, Luan só se comunicava com o intérprete Leonardo.

Na metade da aula, Lilli perguntou ao intérprete Leonardo se o Luan estava entendendo a explanação. Prontamente, Luan informou que tinha dúvidas e elaborou uma questão: "Qual a diferença do Ciclismo *Indoor* para o *Running Class*?".

Um estudante da turma respondeu a pergunta do Luan. Vejamos:

O *Bike Indoor* o professor é quem monta a aula. Ele pega as músicas e vai montando a aula de acordo com a turma dele. Aí ele monta uma aula mais pesada ou faz intervalada. E o *Running Class* é o que vem com a coreografia já pronta. Você utiliza uma aula que já vem toda coreografada.

A professora Lilli interrompeu a explicação, pediu que o estudante falasse mais devagar e perguntou para o intérprete Leonardo se o Luan entendeu: "Vamos ver se ele entendeu. E aí entendeu?" Nesse momento, a professora olhou para o Luan e fez um sinal de positivo para saber se ele realmente tinha entendido.

Luan respondeu que tinha compreendido e perguntou a professora se na academia em que fizeram uma aula prática havia as duas modalidades de ciclismo (*Indoor* e o *Running Class*). A professora Lilli respondeu a pergunta e em seguida finalizou a aula: "Tem as duas modalidades. É porque aí o aluno pode escolher, né? Qual é a que ele vai se identificar melhor".

ACS 1 - Episódio 1

Procuramos através do episódio 1 evidenciar alguns entraves apresentados pela professora Lilli, que durante a sua aula inviabilizaram a inclusão/participação de Luan. Foram eles: a falta de estratégias pedagógicas inclusivas, a não utilização de recursos pedagógicos acessíveis e as dificuldades na comunicação com o estudante surdo.

Núcleo de Significação da ACS 1 (Episódio 1) – "Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais"

No início da ACS 1 (14/10/2014), a professora fez uma autoanálise com relação ao seu ato de ensinar: "Meu Deus! A pessoa é completamente parada, não movimenta braço [...]. Minha fala teve muitas redundâncias. Não sei se isso atrapalhou um pouquinho o Luan. [...] Eu acabei indo e voltando muito nos slides". A professora Lilli complementou a sua autoanálise informando que o que mais chamou atenção ao assistir o episódio 1 foi o seu posicionamento na sala de aula. Vejamos:

Eu fui muito estática por ter o Luan na sala. A minha preocupação era: não sei se eu andava muito, que é o que eu mais faço ou se eu ficava mais parada para o Leonardo poder me entender. Eu tentei manter uma proximidade com Luan. [...] Eu fiquei muito preocupada em poder passar o conteúdo para ele [Luan], para que ele pudesse entender efetivo o que eu estava querendo dizer.

A professora Lilli, ainda fazendo a sua autoanálise na ACS 1, reconheceu que o seu posicionamento em sala teve uma melhora significativa nas aulas seguintes, se comparado com o apresentado na aula do episódio 1. Contemplemos a sua fala no recorte abaixo:

Agora acho que melhorou isso conforme as aulas foram passando. Eu ando pouco, vou para o meio, volto para perto dele. Essa relação da primeira aula com as outras, eu acho que foi melhorando isso. Deixei Luan um pouquinho mais à vontade, eu acho. Não fiquei tão presa ao Luan.

A professora Lilli no fragmento acima reconheceu avanços na sua prática docente atual, tensionada pelas etapas desenvolvidas durante essa pesquisa. De acordo com Freire (1998, p.22), é preciso que o professor “siga pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem” para “melhorar a próxima prática”.

Acreditamos que neste movimento de articulação das etapas da pesquisa entre si, e com as condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições. Este movimento é fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2009).

A professora Lilli, no decorrer da ACS1 alegou dificuldades em se comunicar com Luan, mesmo com a presença do intérprete Leonardo. Ela não possuía conhecimento de Libras, a ponto de deixá-la pouco à vontade na sala de aula. Esse sentimento provocou o seu posicionamento "estático", a sua fala redundante e a sua expressão de angústia, apresentadas durante a aula do episódio 1. O recorte abaixo expressa o que mencionamos:

[...] Eu tive muitas dificuldades para me comunicar com o Luan, por isso eu acho que nessa aula eu fui muito redundante com as palavras. Eu queria usar as mãos, mas eu não sabia como fazer (DADOS RETIRADOS DA ACS1-14/10/2014).

A professora Lilli complementou esta fala alegando que seu posicionamento no ato de ensinar o estudante surdo foi se modificando no transcorrer das aulas: "Se você for analisar o transcorrer das outras aulas, eu acho que já mudou um pouquinho, até a minha feição e a movimentação das mãos melhorou" (DADOS RETIRADOS DA ACS1-14/10/2014).

A comunicação é a primeira das várias barreiras que o professor encontra quando se depara com um estudante surdo em sua sala de aula. Segundo Deus (2012, p.9-10) o primeiro sentimento para a maioria dos professores que recebe um estudante com surdez na sala de aula é a insegurança expressada com falas do tipo: “ 'não sei lidar com ele', 'como vou fazer para me comunicar?', 'Não estou preparado para isso', 'Não sou especialista em surdez' ”. É preciso que o professor conheça as reais necessidades do estudante surdo para que ele possa acreditar e ter mais confiança no seu trabalho.

Dando continuidade a análise do episódio 1, a professora Lilli, na ACS1, disse que o objetivo da aula foi: " explicar os sistemas energéticos e relembrar algumas variáveis fisiológicas, para depois entrar nos métodos de treinamento em si". A pesquisadora perguntou ainda se o objetivo da aula foi cumprido. Lilli respondeu: "Eu acho que sim!"

No andamento da ACS, a pesquisadora questionou, outra vez, se o objetivo da aula foi realmente cumprido e se a aula foi do jeito que ela planejou. A professora alegou que: "não". E, complementou dizendo: "Eu acho que a primeira aula não foi muito interessante [...]. Para o resto da turma, eu acho que foi tranquilo, agora para o Luan, eu acho que deixou a desejar a primeira aula".

Pudemos perceber algumas inconsistências nas falas da professora Lilli. Essas inconsistências nas falas de Lilli podem ser explicadas por Aguiar e Ozella (2013), quando afirmam que a apreensão das significação não significa compreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, repletas de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Além do mais, sabemos o quão difícil é sua apreensão. Ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula.

Pudemos perceber que professora manifestou "resistências" e "mecanismos defensivos", com o intuito de "salvar" a sua aula, como visualizaremos a seguir:

Eu acho que objetivo foi alcançado. O único entrave que eu acho, foi a minha comunicação de novo. Eu achei que eu estava muito travada, não sabia se eu andava ou se eu ficava parada, mas eu acho que o objetivo da aula foi alcançado. Eu lembro que até eu perguntei um momento ao intérprete: 'pergunta para mim, por favor, se ele entendeu'. Aí ele [intérprete] disse duas vezes que ele [surdo] tinha entendido. Porque quando ele [surdo] não entende, ele [intérprete] fala que ele [surdo] não entende.

Notamos, nos fragmentos anteriores, um primeiro movimento que engendra mudanças na prática pedagógica da professora Lilli, apesar de que, em muitos momentos, ela ter tentando defender a sua aula. Ela reconheceu que deveria ter realizado outras estratégias pedagógicas, de maneira a permitir que Luan tivesse uma participação mais efetiva na aula.

É mister destacar que entendemos movimento, não necessariamente, como o avanço qualitativo e transformador da e na atividade do professor, mas sim o vai e vem do pensamento marcado pelos conflitos, pelas possibilidades, "pelos querer e não querer e pelas angústias, enfim por estes pequenos movimentos de avanços e retrocessos do pensamento diante da vida que nos apresenta" (MURTA, 2008, p.102).

Percebemos que nesse momento da ACS1 que a professora Lilli começou a manifestar certo "medo, insegurança e dúvida" na realização de mudanças metodológicas para incluir Luan. Foi possível analisar os movimentos da própria docente da professora. Esse movimento, de acordo com Davis e Aguiar (2010), não é aqui entendido como avanço ou progresso e, sim, como alterações, plenas de conflitos, contradições, medos, nas formas de pensar e sentir da professora. Compreendendo isto, a pesquisadora de forma colaborativa, indagou:

Essa preocupação que você [professora Lilli] tem nas aulas é bastante positiva para o estudante surdo. É muito interessante você manter essa aproximação com o intérprete Leonardo e com o Luan. Essa aproximação é boa para saber se o que você está ensinando, ele [surdo] está acompanhando. [...] O ideal é sempre estar fazendo esses questionamentos, e não demorar muito tempo para fazê-los. Porque se você demorar muito, ele pode perder algum conteúdo. O bom seria você sempre fechar 'blocos de discussões'. Por exemplo.: Terminou esse bloco de discussão. Daí você pergunta: 'E aí você compreendeu? Entendeu?'. E só após a confirmação dele [surdo], você avança o conteúdo (ACS, DIA: 14/10/2014).

Tiveroli (2014) afirma que é importante fechar "blocos de discussões" para facilitar a aprendizagem do estudante surdo, porque no processo de ensino, vários fatores podem interpor na comunicação entre intérprete e surdo, como: interferências durante a transmissão das informações. Neste caso, se não for um ambiente silencioso, adequado, tranquilo, se o intérprete não tiver boa visibilidade e os surdos também não conseguirem prestar atenção e todo o trabalho ficará prejudicado. Além disso, os intérpretes precisam conhecer e utilizar a

língua de sinais corretamente para expressar nomenclaturas específicas utilizadas em todas as áreas de estudo. Tiveroli (2014, p.63-64) completa essa discussão, afirmando que:

Não se pode ignorar que o intérprete de língua de sinais raramente tem acesso aos textos que serão explicadas em sala com antecedência, e, por essa razão, vai construindo a interpretação na língua de sinais à medida que o professor vai expondo o conteúdo. A fala do professor, porém, nem sempre é organizada e sequencial deixando ao intérprete uma tarefa ainda mais difícil.

É primordial reforçar que se o professor não estabelecer um contato com o intérprete de língua de sinais e não tiver conhecimentos desses fatores mencionados anteriormente, a aprendizagem do estudante surdo pode ser comprometida e muito dos conteúdos repassados em sala de aula serão perdidos. Concordamos com Tiveroli (2014) que essa discussão é uma tarefa arduosa, que requer muita qualificação e respeito às diferenças por parte dos professores.

Ao se ver confrontada com as suas imagens, Lilli se mostrou bastante preocupada, tomou consciência sobre aspectos de sua prática pedagógica e reconheceu que deveria ter usado outras estratégias e recursos pedagógicos imagéticos (figuras/imagens/vídeos). Vejamos o excerto abaixo:

Eu acho que poderia ter explorado um pouco mais. Na hora que eu expliquei as intensidades de esforços, eu poderia, ter de repente colocado uma carinha de felicidade. Deveria ter usado as percepções de esforço mesmo, ou colocar algo em figura. Colocar uma figura com diabinho na hora da intensidade mais alta, um anjinho de repente, na intensidade mais baixa (DADOS RETIRADOS DA ACS1-14/10/2014).

Eu não sei se a gente tivesse usado quadro branco se não seria muito melhor para o entendimento dele [Luan]. Minha preocupação de ter colocado aquele gráfico, era justamente para ele [Luan] entender o que eu estava querendo dizer. [...] Se eu tivesse pensado mais, como eu pensei depois em relação às outras aulas, acho que eu teria colocado figuras, um vídeo. Eu acho que essa aula teria sido muito mais dinâmica e interessante para ele [...] (DADOS RETIRADOS DA ACS1-14/10/2014).

A inquietação da professora Lilli é pertinente porque as aulas em que são utilizados recursos imagéticos são bem mais assimiladas por todos os estudantes (surdos ou não), como destacam os estudos de Buzar (2009) e Silva, Silva e Silva (2014). E, justamente por isso, a prática pedagógica do docente precisa incluir diferentes tipos de recursos para alcançar seus objetivos educacionais.

Quando a professora se referiu ao uso do quadro branco, ela estava se reportando à facilidade de mudanças rápidas de planos que esse recurso permite, como também a possibilidade de realizar desenhos manuais ou a escrita para dirimir as dúvidas de Luan e dos

demais alunos. Esta situação mostra-nos que o docente deve sempre estar apto às mudanças no planejamento de suas aulas no intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos, com uso de recursos e estratégias diversas, conforme o surgimento das necessidades dos alunos.

Através das imagens da ACS1, que Lilli tomou consciência de suas falhas docente e reconheceu os entraves acerca da sua prática pedagógica. Vejamos suas reflexões: "[...] talvez eu tenha falhado, devia ter tido um contato pouco mais próximo com [o intérprete] Leonardo [...]. Talvez seja uma alternativa". Ponderou também que deveria fazer atividade em grupos para promover a participação do estudante surdo: "Eu acho que eu poderia ter usado uma outra estratégia que eu não usei nessa aula. Eu poderia ter feito algumas atividades em grupo que pudesse integrar ele [Luan] com a turma [...].

Lilli durante a ACS 1 considerou que os colegas de turma poderiam ajudar no processo de socialização do Luan. Diante desta argumentação proferida por Lilli, trazemos as discussões do estudo de Masetto (2003) que afirma sobre a necessidade de termos clareza de que qualquer atividade pedagógica coletiva deve trazer contribuições mais significativas e mais avançadas que as produzidas pelo indivíduo isolado.

Ainda nesse NS, a professora encarou a realidade apresentada no episódio 1, mas mostrou ter expectativas de uma prática mais aberta à diversidade no futuro. Vejamos a sua fala na ACS1:

Eu acho numa próxima continuidade, eu acredito, que eu vá melhorar essa primeira aula. [...] Minha autoestima vai ter que ser construída, eu vou ter que aprender muito mais ainda. Tem uma estrada longa aí, mas eu acho que tudo para mim é bom, tudo é benéfico. [...] Eu acho que os próximos alunos que eu for pegar com essa deficiência, eu acho que eu vou conseguir ter um pouco mais de cuidado.

Observamos que Lilli estava atenta aos desafios que irá enfrentar no âmbito da sua vida profissional. A ação docente descrita e os conhecimentos enunciados trazem significados e sentidos que são/serão partilhados, apropriados e transformados em bases epistemológicas para futuras ações de Lilli. Nesse processo, segundo Bolfer (2008), as experiências que promovem aprendizagens vão criando e possibilitando ações que viabilizam a manifestação das zonas de desenvolvimento proximal. Por isso, analisar o episódio possibilitou estudar o pensamento da professora Lilli em movimento e as condições sociais e históricas que propiciam esse movimento.

Lilli durante a sua entrevista sobre HV mencionou que sempre gostou de esportes coletivos e atividades em grupo. Vejamos:

Eu fiz ciclismo, volêi, basquete, fiz um monte de esporte. Engraçado que o ciclismo não vingou. E eu sei porque. Porque eu não sou individualista, eu sou coletiva, eu sou uma pessoa interativa. Como é que eu posso fazer um esporte solitário?

Impossível. O que eu sinto, eu preciso repartir com as pessoas. Natação eu tentei não deu. Aí o esporte coletivo foi muito interessante porque eu consegui trabalhar alguns aspectos em relação a você dividir as coisas. Eu acho que todo mundo que trabalha com pessoas tinha que pensar assim. Eu penso assim.

Em se tratando de educação inclusiva, é fundamental que o professor desenvolva o gosto e o respeito pela diferença, valorizando as potencialidades de seus estudantes em detrimento de suas limitações. Também reconhecer que heterogeneidade é enriquecedora tanto para o desenvolvimento individual do estudante com deficiência, como para seus pares sem deficiência, além de auxiliar o professor, já que aprimora a humanidade e contribui com o enriquecimento de sua prática pedagógica (SANTOS, 2011).

Nas linhas seguintes apresentaremos os avanços na prática pedagógica de Lilli, através do Episódio 4 e do NS da ACS2.

Episódio 4 - "Tipos de Alongamentos"

Essa aula teórica foi ministrada na sala de aula pela professora Lilli, no dia 21 de outubro de 2014, com duração de 3h30min (7:30h às 11h). Para realização da ACS 2 foi selecionado e editado apenas um trecho da aula, que resultou na construção do Episódio 4, denominado: "Tipos de Alongamentos".

Nessa aula, a professora Lilli explicou e demonstrou os diferentes métodos de alongamentos (ativo, balístico, estático e facilitação neuromuscular proprioceptiva –FNP) para melhorar a amplitude articular. A professora utilizou quadro transparente, diapositivos e data show. Salientamos que os seus diapositivos apresentavam-se com pouco texto e muitas imagens.

Todos os estudantes estavam sentados e enfileirados. O estudante surdo Luan encontrava-se em uma das primeiras carteiras, tendo o intérprete Leonardo na sua frente e diagonal. A professora permaneceu em uma posição que facilitava a leitura labial para Luan, além de proporcionar que o mesmo visualizasse as suas expressões faciais nos momentos em que ela estava explicando o conteúdo de aula.

No início da aula, a professora Lilli fez uma explanação teórica sobre os diferentes métodos de alongamentos, logo em seguida convidou um estudante da turma para fazer demonstrações práticas do que tinha sido apresentado teoricamente. Vejamos o que Lilli propôs para o seu estudante: "Vem cá um pouquinho! Vamos alongar o pescoço! Senta e só vira o pescoço para o lado". Após esse direcionamento, a professora solicitou que o estudante

convidado realizasse os vários métodos de alongamentos e entre cada um deles, Lilli perguntava para a turma: "Que método é esse?".

O intérprete Leonardo pediu que a professora explicasse mais devagar e que repetisse as demonstrações práticas dos alongamentos: "Professora dá para fazer um por um [método de alongamento], para não atrapalhar o entendimento do Luan. Porque ele falou que era balístico o primeiro alongamento e não era". Lilli convocou novamente o estudante que estava fazendo a demonstração dos métodos de alongamentos e fez uma concisa explicação da dúvida expressada por Luan:

O método balístico é quando tem movimento. No método balístico você só vai fazer a rotação da cabeça trazendo o queixo para o peito. Movimenta a cabeça. Isso é o movimento balístico [Lilli realizou o movimento]. Você faz para um lado e depois para o outro. Entendeu como é?

Luan sinalizou que compreendeu a explicação. Lilli continuou com a demonstração prática dos outros métodos de alongamentos. Nesse momento, ela também fez os alongamentos e mostrou algumas figuras nos diapositivos que ilustravam os tipos de alongamentos que ela estava executando.

Lilli perguntou ao Leonardo como é o sinal em Libras da palavra "entendeu". Leonardo demonstrou o sinal e Lilli se direcionou para Luan e questionou em Libras se ele entendeu a explicação. Luan falou que tinha compreendido. Leonardo e Lilli pediram que Luan fizesse os alongamentos para terem a certeza que ele realmente tinha entendido. Vejamos as solicitações da professora: "Ativo balístico, como é? Como é o movimento? E o ativo? E ativo-assistido?". Luan executou corretamente os alongamentos e a professora exclamou: "Isso, maravilha, muito bom!"

Nesse momento, a turma fez uma série de questionamentos sobre os métodos de alongamentos e a professora explicou com alguns exemplos. Em seguida, terminou a aula.

ACS 2 - Episódio 4

Procuramos através do episódio 4 evidenciar os avanços da professora em sala de aula com relação ao seu posicionamento e a sua comunicação com estudante surdo; a participação mais efetiva do estudante surdo na aula; e o uso de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos mais apropriados para o processo de inclusão.

Núcleo de Significação da ACS 2 (Episódio 4) - "Prática docente inclusiva: um fazer diferente"

No primeiro momento da ACS 2, a professora Lilli, apesar de percebermos um avanço significativo no seu posicionamento, declarou que possuir um estudante surdo em sala de aula era "uma situação muito complicada". Considerando essa realidade, Lilli reconhecia que precisava ressignificar a sua prática docente, principalmente estabelecendo uma comunicação mais direta com o estudante surdo, utilizando Libras. Ela expressou isso da seguinte forma:

Me senti bem tranquila em relação à primeira aula. Nas primeiras aulas foi um pouco difícil. Olhando hoje, para esse episódio, eu acho que amadureci um pouco, embora tenha que amadurecer mais, principalmente na Língua de Sinais, preciso usar mais as mãos. Eu achei muito bom se ver no vídeo, porque você analisa os seus trejeitos. Melhorou também a fala. Acho que estou entendendo o que ele está falando.

Lilli complementou a sua autoanálise informando que está mais próxima do intérprete e do estudante surdo porque seguiu dicas anteriores repassadas pela pesquisadora deste estudo durante a ACS 1. Contemplemos a fala de Lilli: "Eu estou bem próxima do intérprete e do aluno surdo, como você [pesquisadora] havia sugerido. Você [pesquisadora] disse o seguinte: 'tem horas que você se afasta demais. Tenta ficar mais próxima'. Vejamos as mediações feitas pela pesquisadora no final da aula:

Você precisa rever o seu posicionamento em sala de aula, deveria se posicionar mais perto do intérprete para facilitar a visualização do Luan. Você deve falar mais lentamente e olhando para frente. Quando você for fazer as atividades práticas, seria importante você demonstrar os exercícios mais lentamente (DIÁRIO DE CAMPO, DIA: 09/09/14)

Lilli recordou de um momento da aula que ficou mais próxima de Luan. Observemos o que ela disse:

Na hora que eu peguei a cadeira ali para fazer o alongamento, eu vi que ele [Luan] ficou olhando mesmo. Ele ficou olhando para o que eu estava fazendo. Eu estava muito próxima dele, se fosse em outro canto da sala eu acho que não seria da mesma maneira o comportamento do surdo.

Esse reconhecimento expresso pela professora revelam a complexidade da ação docente e que a possibilidade de pensar sobre eles com a pesquisadora abre espaço, para que, pela reflexão coletiva, construam colaborativamente, saberes que potencializam uma tomada de consciência da prática docente, na medida em que promove a exposição de suas ideias, conflitos e dificuldades. Para Bolfer (2008), é nos momentos de reflexão compartilhada que os docentes conseguem ampliar os seus sentidos e significados. Os professores compreendem que a prática pedagógica requer a (re)construção, tanto de novos conhecimentos, como de formas de pensar e tomar decisões.

Através da ACS, a professora percebeu movimentos e avanços que teve na sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Segundo Soares (2011, p, 123), este dispositivo da ACS,

advindo da Psicologia do Trabalho, de Clot (2007), objetiva desenvolver no trabalhador a capacidade de agir, pensar, transformar a partir da observação de sua própria atividade. Por meio dessa técnica, a professora conseguiu perceber possibilidades de atuação com o estudante surdo, de modo que ela não interagisse apenas com o intérprete, mas com o aluno também.

Lilli reportou que a maneira que percebia o estudante Luan era diferente das primeiras aulas, ou seja, ela deu um novo sentido para a sua prática docente, o que fez mudar seu posicionamento e a sua forma de agir. Os fragmentos seguintes confirmam essa discussão:

Na verdade, olhar para o Luan eu olho desde o primeiro dia. [...] É claro que hoje eu tenho um olhar mais assertivo do que antes. [...] Porque antes eu olhava com dúvida. Agora eu olho já conseguindo entender o que ele está falando. Todo esse processo da pesquisa foi muito bom.

Esse "olhar", destacado no fragmento acima, foi vivenciado em vários momentos da HV de Lilli. Ela evidenciou durante entrevista sobre a sua HV que sempre "olhou" para as pessoas com deficiência, desde a sua infância até na sua vida adulta. Na sua infância, ela recordou de momentos que brincava com crianças com deficiência. Na escola, dançou na "festa junina" com um menino que tinha deficiência física e estudou com um professor de Educação Física que excluía de suas aulas os estudantes com deficiência, o que a deixava bastante incomodada, ao ponto dela fazer um motim para retirar o professor da escola. Vejamos a sua lembrança sobre este professor:

Era um absurdo o comportamento desse professor. As crianças que tinham alguma deficiência, que não conseguiam andar, ele mandava as crianças sair da sala. [...] Aí a gente chegou para coordenador e falou o que estava acontecendo. Aí a gente falou: 'se você não tomar uma atitude, nós vamos fazer um motim aqui na escola e ninguém vai fazer a aula de Educação Física desse cara'. Fizemos cartazes e panfletos. A gente conseguiu tirar esse professor e substituiu por uma outra professora

Durante a sua vida profissional, Lilli trabalhou em uma Academia de Ginástica que tinha pessoas cegas, surdas e com deficiência física e na Educação Superior teve contato com um estudante surdo. Essas experiências podem ter interferido na sua formação humana e particularmente na sua formação docente, fazendo com que tivesse um "olhar inclusivo" e sensibilizado para as diferenças. Para Santos (2008), a voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho na vida diária dos docentes.

Apesar de sabermos que resgatar a história de vida do sujeito é o primeiro passo para que possamos melhor compreender a prática pedagógica docente, reconhecemos que essa

mudança de "olhar" ("um olhar com dúvida" para uma "olhar mais assertivo") relatado pela professora Lilli se constituiu, também, pelos diversos recursos metodológicos colaborativos (sessões de colaboração, consultores colaborativos, ACS) utilizados nesta pesquisa.

Nesse NS foi discutido, também, as estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados por Lilli para promover a inclusão do Luan na aula. A professora ao ver sua aula durante o processo de ACS 2, se autoavaliou e tomou consciência dos acertos, erros e das possibilidades de fazer diferente visando a inclusão/participação do Luan na aula.

Num primeiro momento da ACS 2, Lilli destacou que o objetivo proposto para a aula foi cumprido: "eu acho que foi cumprido o objetivo, porque a gente fez várias perguntas para finalizar a aula e todo mundo respondeu certo, inclusive Luan". A professora Lilli, apesar de ter proferido que o objetivo da aula foi cumprido, destacou a necessidade de mudanças de algumas estratégias de ensino e na utilização de outros recursos pedagógicos, com a finalidade de favorecer o processo de inclusão. Vejamos:

Eu acho que se fosse um quadro branco seria muito melhor do que o data show. [...] Eu teria tirado metade daquelas coisas que eu coloquei nos slides. Colocaria só fotos e figuras. Deveria ter impresso o conteúdo que eu coloquei nos slides e teria entregue para eles [Leonardo e Luan]. [...] Eu entregaria com antecedência para o Leonardo, para o ele poder transcrever e entregar para o Luan. [...]

Entendemos que as estratégias imagéticas pensadas por Lilli, que são baseadas na percepção visual são imprescindíveis para o surdo, já que há pouca interlocução pela Libras (LACERDA, SANTOS; CAETANO, 2013). Destacamos, também, o ponto em que Lilli falou que disponibilizaria com antecedência um material escrito para o intérprete Leonardo se organizar previamente. É necessário destacar que a entrega do material com antecedência, foi uma sugestão repassada pelo consultor colaborativo João. De acordo com Bernadino e Lacerda (2007), estratégias, como o acesso com antecedência ao material a ser trabalhado pelo intérprete durante a aula, podem colaborar para a melhoria da interpretação dos conceitos. Neste sentido, é fundamental a parceria do intérprete e do professor, pois permite minimizar alguns dos problemas da inclusão na Educação Superior, facilitando assim, o acesso ao conteúdo acadêmico do estudante surdo.

Lilli na ACS 2, também, recordou de algumas estratégias pedagógicas mencionadas pela consultora colaborativa Ana durante as sessões de reflexão colaborativa:

[...] Eu poderia ter colocado a sugestão da Ana [consultora colaborativa], de ter trazido um banner do corpo humano e de ter mostrado para toda turma, não só para o Luan. Daí eu colocava a nomenclatura dos ossos e dos músculos. Isso é um ponto. [...] Sabemos, também, da importância de usar figuras para o surdo, porque a figura é visual, mas muitas vezes ela não passa aquilo que realmente é, principalmente em relação ao movimento. Eu acho que se o ano que vem aparecer outro surdo, eu

espero que apareça nas disciplinas, eu vou fazer diferente sim. Eu vou fazer as atividades que a Ana falou. Eu vou fazer pequenos vídeos que demonstrem os movimentos que as figuras não conseguem alcançar.

Notamos no fragmento que Lilli utilizou aspectos discutidos com a consultora colaborativa Ana. O recorte mostra sugestões propostas pela consultora Ana:

Você deveria ter uma figura no corpo humano. Eu acho que vai facilitar muito a vida do Leonardo e a sua. Aí, quando você falar: 'qual a musculatura que eu estou alongando? Eu estou alongando o deltoide? Eu estou alongando o romboide? Para que o intérprete possa apontar, sem precisar fazer a datilologia de toda parte da musculatura'.

Sempre que puder, traga vídeos com você mesma executando os movimentos. Por que você? Porque primeiro, está dentro do campo experiencial dele [Luan], ele está acostumado com você, está acostumado com o seu movimento e depois, porque para ele fica muita mais acessível visualmente. [...] Isso vai exigir menos de você, vai te desgastar menos na sala de aula, e vai tornar uma coisa assim mais acessível a ele.

Percebemos que Lilli conseguiu reconhecer aspectos facilitadores do processo de ensino do estudante surdo propostos pela consultora colaborativa Ana e ampliou as possibilidades de sua prática docente assumir uma perspectiva inclusiva. O papel da consultora foi auxiliar a professora Lilli a construir estratégias e rever as potencialidades de Luan para que possa, de forma efetiva, se desenvolver academicamente. Mendes (2008) aponta que o trabalho colaborativo pode ser utilizado nessa perspectiva, como estratégia tanto para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos estudantes, como para fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que, desta forma, retornam ao centro da cena.

Nesta direção, os trabalhos colaborativos permitem que os seus partícipes coloquem-se sempre em situação de aprendizes, em uma relação de troca uns com os outros. Essa aprendizagem mediada pelo outro incide na ideia na ZDP, importante categoria para a Psicologia Sócio-Histórica. Assim, contextualizada na possibilidade de promover a ZDP, a colaboração pode significar uma “[...] ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p.33).

Lilli, ao analisar sua aula durante a ACS 2, observou que deveria ter colocado o Luan para fazer a atividade prática, no lugar do estudante convidado: "Na hora para fazer os alongamentos balísticos, podia ter pego o Luan e ter colocado no lugar do outro aluno que fez a atividade". Lilli acreditava que dando visibilidade para o Luan estaria incluindo-o na aula. Porém, na ACS 2 a pesquisadora trouxe as seguintes reflexões para Lilli, após assistirem ao episódio 4 em análise:

Você percebe que quando você faz a demonstração o aluno surdo consegue aprender melhor? [...] Você não deve só evidenciar a participação do Luan [...] É claro que você pode chamá-lo para fazer a atividade, mas você deve chamar os outros também. Ele vendo os outros fazer as demonstrações, ele consequentemente aprende também (ACS 2, DIA: 21/10/2014).

Essas observações tiveram a intenção de levar a professora a refletir sobre o processo de inclusão educacional e sobre a sua prática nessa perspectiva, criando estratégias que tivessem o objetivo de possibilitar a aprendizagem do estudante surdo e, não de o evidenciar.

A professora Lilli esclareceu que essas estratégias pedagógicas que foram pensadas e algumas das vezes utilizadas em sala de aula serão aproveitadas para os próximos semestres da faculdade e, ainda, enfatizou que será realizada com todos os estudantes, independente se tenha deficiência ou não. Isso pode ser visualizado no excerto seguinte:

Eu coloquei no cronograma do semestre que vem, que independente de ter um "Luan" ou uma "Maria" ou um "Antônio" ou um "Marcos", eu vou fazer essas modificações para os alunos. Eu já vou treinando esse tipo de didática, essas estratégias diferenciadas. Isso melhora muito a aula.

Bisol e Valentini (2012) salientam que quando novas formas de ensinar são introduzidas, considerando as necessidades dos estudantes com deficiência, todos os estudantes acabam se beneficiando de diagramas, diapositivos, resumos e experimentos. Na inclusão todos os envolvidos no processo se beneficiam, pois, a convivência com as diversidades favorece a construção de experiências e relações novas e fundamentais no desenvolvimento humano.

Ainda durante a ACS 2, Lilli celebrou os avanços no processo de participação e de comunicação do Luan. No excerto abaixo, a professora comenta sobre a participação "ativa" de Luan na aula:

Eu achei muito ativa a participação de Luan nesta aula. Ele melhorou bastante e está falando muito mais do que falava no início da disciplina. Eu acho que a gente conseguiu deixar ele bem à vontade no transcorrer da disciplina. Apesar dele ser um menino que sempre participava, ele está olhando muito mais para mim agora do que antes. Nos corredores da faculdade quando ele me encontra ele faz questão de parar, me dá um 'oi', de perguntar como é que eu estou. Eu acho muito bacana!

Teve um momento na aula que percebi que o Luan não perguntou nada para o intérprete, ele meio que deixou o intérprete de lado e direcionou o foco dele em mim. Foi por algum instante. Ele não olhou para o intérprete, ele fez esse movimento [apontou para a filmagem do episódio 4] e falou diretamente para mim. Gente isso um máximo!

Pudemos notar que estes avanços na participação/comunicação do estudante surdo se deu ao longo desta pesquisa, a partir das transformações na prática docente da professora

Lilli, que utilizou estratégias pedagógicas e recursos acessíveis, contribuindo para uma perspectiva inclusiva.

Segundo Fleuri (2009), um dos desafios fundamentais que emergem da proposta da educação inclusiva é a prática pedagógica do professor, que é, justamente, o de repensar e resignificar a própria concepção de educador. Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Enfim, nesse núcleo pudemos perceber que Lilli foi constituindo novas significações para a sua prática docente, que a transformou de modo a ser mais inclusiva e, ao mesmo tempo, modificou o estudante surdo que ficou mais participativo e comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apreender as significações constituídas por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo na Educação Superior.

Pudemos verificar, através dos resultados, um movimento analítico de apreensão das significações da professora Lilli face ao ensino do estudante surdo. A apreensão das significações só foi possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituíram a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento.

Ao analisarmos os NS percebemos a ampliação da significação da prática docente de Lilli e sua relação com o ato de ensinar, com os vínculos e combinados estabelecidos com Luan, com a flexibilidade e intencionalidade da ação pedagógica, enfim, com o jeito de ser da professora.

Podemos dizer que os NS se inter-relacionaram e colaboraram na compreensão da prática pedagógica de Lilli. No NS da ACS 1 (Episódio 1), a professora reconheceu a necessidade de resignificar a sua prática docente e tomou consciência que precisava utilizar estratégias e recursos pedagógicos acessíveis para incluir Luan, além de querer melhorar seu posicionamento e sua comunicação em sala. Já no NS da ACS 2 (Episódio 4) notamos avanços na prática pedagógica de Lilli, as dificuldades e os entraves para incluir Luan apresentados no NS da ACS 1 foram superados. A partir disso, entendemos que a prática

docente está em constante movimento e é constituída de vários elementos, como foi observado nos núcleos.

Acreditamos que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição das significações do docente universitário.

Desse modo, frisamos que nossa pesquisa foi pautada em uma visão que teve no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico.

Com isso, não estamos afirmando a possibilidade de produzirmos um conhecimento acabado, definitivo, mas sim de alcançarmos uma apreensão maior da rede de determinações constitutiva das significações docentes. Sabemos que esta não é uma tarefa simples.

Por fim, vimos também a necessidade do professor universitário estar sempre mudando, buscando novos caminhos, novos meios de interagir com estudantes tão diversos, mesmo porque o estudante não é um ser imutável. O ser humano está em constante processo de transformação. Reconheçamos, também, o papel das IES, da comunidade acadêmica e das políticas públicas, então, discutir e refletir sobre as práticas atuais de ensino, para que se perceba, afinal, que o conhecimento é algo construído por meio de trocas sociais, na vivência entre os seres humanos que estão sempre cercados por riscos, contradições e desafios.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. M. (Org.), **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**, pp.95-108. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J.; et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; et al. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**, São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.33, n.2, p.261-270, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.26. n.2, p.222-245. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica.** São Paulo, 2009, Mimeo.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.56-75, 2015.

BERNARDINO, B. M.; LACERDA, C. B. F. O papel do intérprete educacional de língua de sinais: focalizando o ensino superior. **Anais... 5º Simpósio de Ensino de Graduação**, Piracicaba, 2007.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.25, n.2, p. 263-280, 2012,

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários.** Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28 out. 2016.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, A. E.; SANTOS-JÚNIOR, C.L. Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão? **Rev. Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v.23, n.2, p.185-194, 2013.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v.14, n.2, p.221-231, 2010.

DESLANDES, S. F.; GOMES, M. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade;** Maria Cecília Minayo (organizadora). 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEUS, M. L. F. **Surdez: linguagem, comunicação e aprendizado do aluno com surdez na sala de aula comum.** 2012. Monografia (Especialização) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O. et al. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento. **Rev. Educ. Especial**, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 12, jan./jun. 2005. p. 26 - 38. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.p> . >. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

INAJARA, S. M; SANTANA, SILVA, C. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n 1, p 127-136, 2010.

LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. CAETANO, J. F., Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013.

LEONTIEV, A. **Atividade, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 19 – 51.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOUSINHO, R.; et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**. v.27, n.82, p. 92-108, 2010.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Tese de doutorado. São Paulo-SP, 2008.

OLIVEIRA, R. Q.; et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular- -universal. In Abrantes, A. A. (Org.), **Método Histórico- -social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F.V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.111-130, 2010.

SANTOS, E. F. Vida de professora: experiências e formação. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA, 2008 João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, 2008.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão:** (re)viendo a atividade docente na educação superior. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SANTOS, V. P. C. F. **Comparação da flexibilidade dos ísquios-tibiais entre alunos praticantes de running class e ciclismo Indoor**. 2010. 12 f. Monografia (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, 10 (2): 332-342, 2012.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade:** sentidos e significados constituídos pelo professor à cerca da participação dos alunos em atividade de sala de aula. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, S. R. E. **A psicologia e os movimentos sociais: um olhar através dos trabalhos comunitários**. 1997. 225f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

TIVEROLI, T. D. **O papel do tradutor/intérprete de Libras nas aulas de Língua Portuguesa**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

VIANNA, L.M.B.P.; TARDELLI, P.G.A.S; ALMEIDA, L.I.R. Inclusão e Mercado de Trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado na Grande Vitória (ES). **Revista Destarte**, Vitória, v.2, n.2: 95-109, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consciente da historicidade e do inacabamento humano, como ensina Vigotski (1998) e Freire (2000), busca-se aqui sistematizar este trabalho de tese, construído ao longo de quatro anos de formação no Doutorado Luso-Brasileiro.

Esse tempo longo se fez curto diante do exercício de produzir conhecimento reflexivo e crítico sobre a docência universitária nos cursos de Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

A natureza desta tese, desenvolvida segundo o modelo escandinavo, tem certas nuances que dificultam uma única conclusão. Isso porque cada um dos sete estudos empíricos apresentados anteriormente é resultado de uma pesquisa particular, com o seu próprio movimento interno, com a sua teoria, com seu método específico, e contribui com elementos para analisar os aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

De maneira geral, constatamos que há um movimento que aponta para um avanço da docência universitária na perspectiva inclusiva, que vem ocorrendo nos cursos de graduação em Educação Física das IES brasileiras e portuguesas. Nesse sentido, verificamos que a docência universitária é ainda um grande desafio e é influenciada por alguns fatores clássicos que a literatura reporta, como: as atitudes, a formação docente e a prática pedagógica de professores, muito embora a tese tenha demonstrado que existem outros fatores que permeiam essa atividade: as competências percebidas dos professores, a significação docente, a história de vida e o contexto sociocultural.

É preciso enfrentar e superar os desafios que se apresentam neste processo, como: a docência universitária não é algo simples, mas uma ação complexa; a formação não é terminal, mas um processo; as atitudes e competências do professor são importantes, mas é preciso apoio/colaboração institucional; o professor não é o único responsável pelo seu desenvolvimento.

Por estas razões, ressaltamos que não devemos atribuir todas as responsabilidades de um ambiente inclusivo apenas para o professor universitário. É fundamental e necessário, também, que as universidades efetivem mudanças estruturais e culturais, para que os professores possam responder às diferentes situações que levam à exclusão educacional e para que sejam postos em prática os princípios que se coadunam com o reconhecimento da diversidade como um valor e direito humano.

Apresentada essa visão geral, a fim de esclarecer o fio condutor da tese, iremos expor neste capítulo as considerações finais relativas a cada um dos estudos empíricos. Recomendações futuras também serão esboçadas e discutidas.

Primeiro estudo "Atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão: Uma revisão sistemática" teve como objetivo desenvolver uma revisão sistemática sobre as atitudes dos professores face a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o período de 2004 à 2014, de modo a sistematizar os conhecimentos no âmbito desta temática e identificar os estudos mais relevantes do ponto de vista da qualidade metodológica.

O estudo nos traz que as mudanças de atitudes dos professores de Educação Física frente ao processo inclusivo estão associadas principalmente ao gênero docente, ao tempo de experiência na docência, à formação acadêmica e à experiência anterior no ensino de estudantes com deficiência na aulas de Educação Física.

Em relação ao tempo de experiência e ao gênero do professor, concluímos que docentes do sexo feminino e com experiência prévia no ensino de estudantes com deficiência apresentam atitudes mais favoráveis, por outro lado os professores de Educação Física com pouca ou nenhuma experiência na docência, independente do gênero, mostram atitudes desfavoráveis quanto à inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Em relação à formação acadêmica, pudemos concluir que os docentes que tiveram, ao longo de sua trajetória, uma formação específica na temática da inclusão de estudantes com deficiência mostram atitudes favoráveis.

A partir dos resultados deste estudo de revisão, torna-se fundamental que os professores de Educação Física acompanhem as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito educacional e participem de formações pedagógicas em Educação Especial, com a finalidade de ampliar os conhecimentos relacionados à inclusão, superando atitudes menos positivas diante dos estudantes com deficiência.

Por fim, a análise desenvolvida nesta revisão sistemática possibilita contribuir para a construção de conhecimentos acerca das atitudes dos professores de Educação Física face ao processo de inclusão do estudante com deficiência.

Segundo estudo "Attitudes of professors of Physical Education undergraduate courses toward the inclusion: Brazil and Portugal" teve como objetivo identificar as atitudes dos professores dos cursos de graduação em Educação Física face a inclusão nas IES do Brasil e de Portugal.

Os resultados mostram que os professores universitários dos cursos de Educação Física das IES brasileiras apresentam atitudes mais positivas quando comparados com os portugueses. Também confirmamos que o tipo de deficiência influencia as atitudes, sendo que professores de ambos os países manifestam ter atitudes mais favoráveis para o ensino de estudantes com deficiência física e auditiva do que com deficiência visual, intelectual e múltipla.

Com base nos resultados deste estudo, consideramos que há necessidade de conscientizar a comunidade acadêmica, em especial de professores, propondo formas de ensino que se considerem a diversidade dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de Educação Física. Por essa razão, o ensino dos professores não se deve cingir apenas a um determinado tipo de deficiência apresentada por um estudante, mas também a TODOS os estudantes. Há a necessidade de qualificar o professor para que adote práticas inclusivas que favoreçam o ensino e aprendizagem referentes a cada tipo de deficiência.

Assim sendo, é fulcral investir em formações pedagógicas e possibilitar experiências de ensino na área da Educação Especial de forma a poder contribuir no desenvolvimento de atitudes positivas dos docentes para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência, evitando o ensino segregado e as atitudes negativas face a um determinado tipo de deficiência.

Desta forma, é claro que ainda existem muitas barreiras a superar no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência em IES no Brasil e em Portugal. É fundamental neste processo que os professores sejam adequadamente preparados e informados sobre as possibilidades dos estudantes com deficiência e que recebam todo o apoio da instituição educacional. Caso contrário, inclusão continuará a ser apenas uma ideia muito viável no papel, mas nenhuma aplicação prática real.

Terceiro estudo "Perceived competence of Physical Education professors of undergraduate courses toward students with disabilities" teve como objetivo examinar as competências percebidas dos professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil face ao processo de inclusão.

Os dados deste estudo indicam que os professores dos cursos de graduação em Educação Física das IES brasileiras apresentam competência percebida positiva em relação à educação dos estudantes com deficiência. Os resultados também evidenciam que o aumento da competência percebida dos professores brasileiros estava relacionado com duas variáveis que apresentam diferenças estatisticamente significativas: a) efeitos sobre a aprendizagem do estudante com deficiência (explica a visão dos professores sobre os benefícios de trabalhar em

conjunto com os estudantes com e sem deficiência); e, b) professores dos cursos de graduação em Educação Física com experiência no ensino de estudantes com deficiência.

Apesar dos professores brasileiros terem afirmado que se sentiam competentes ao ensinar estudantes com deficiência, reconhecemos que há ainda muitos entraves em relação à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de Educação Física das IES brasileiras. É possível afirmar que a competência percebida necessita de maior atenção por parte dos docentes brasileiros, principalmente no que se refere a um melhor preparo didático-pedagógico, essencial e decisivo no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência, e que as competências não são características estáticas, mas sim influenciadas por fatores da vivência pessoal, profissional e acadêmica do docente, e, portanto, estão em constante mudança e aperfeiçoamento, necessitando também de mais abertura, por parte dos professores, para tais mudanças.

Quarto estudo "Higher Education Physical Education Teachers Attitudes and Perceived Competence toward Teaching Students with Disability" teve como objetivo avaliar as diferenças hipotéticas entre as atitudes dos professores dos cursos de Educação Física da Educação Superior portuguesa para com o ensino de estudantes com deficiência e gênero, anos de experiência na Educação Física, a formação inicial e continuada em Atividade Física Adaptada/Educação Especial. E ainda, examinar a relação entre essas variáveis e os diferentes níveis de competência percebida dos professores para o ensino de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física da Educação Superior portuguesa.

Os dados revelam que os professores portugueses com formação continuada em Educação Física Adaptada/Educação Especial e com experiência no ensino de estudante com deficiência mostram atitudes mais positivas. Identificamos, também, que os professores portugueses universitários possuem baixa competência percebida para o ensino de estudantes com deficiência nos cursos de Educação Física.

Em relação às atitudes, os professores que participam de formação continuada e tiveram/tem experiências com o ensino do estudantes apresentam atitudes positivas face ao ensino do estudante com deficiência. Diante desse resultado, é perceptível a influência que a formação acadêmica e que as experiências com o ensino inclusivo exercem sobre as atitudes dos professores face à diversidade e justifica-se a necessidade que o docente possua uma formação adequada e experiências na área que possibilitem o desenvolvimento de atitudes positivas frente à realidade da inclusão dos estudante com deficiência, minimizando assim as atitudes negativas. Por outro lado, também é de suma importância alterações no currículo dos cursos de formação de professores, para que sempre possam aperfeiçoar seus conteúdos

pedagógicos, o que parece levar a atitudes mais favoráveis no ensino de estudantes com deficiência.

Em relação às competências percebidas, consideramos que professores universitários com limitado sentimento de competência podem não experienciar o sucesso e nem desenvolver competências para o ensino inclusivo nas suas aulas. Isso sugere que esses professores que não apresentam uma competência percebida positiva face ao ensino de estudantes com deficiência, precisam de um maior investimento em seu desenvolvimento profissional. O professor é a peça chave desse processo e a sua competência percebida deve constituir-se em aspecto relevante da educação, torna-se cada vez mais evidente que o sucesso dos estudantes com deficiência depende de sua prática profissional.

Cabe chamar a atenção para o papel que deve ser desempenhado pelas IES no que se refere ao comprometimento com a formação pedagógica e atualização do corpo docente, ensejando condições para que as competências e atitudes necessárias ao exercício docente possam ser mais bem trabalhadas.

Quinto estudo "Formação de professores universitários de Educação Física na perspectiva da inclusão: olhar brasileiro e português" teve como objetivo analisar a formação pedagógica dos professores universitários de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas na perspectiva de uma educação inclusiva.

Os resultados deste estudo demonstraram que a formação inicial e continuada de professores dos cursos de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas face à inclusão dos estudantes com deficiência apresentam semelhanças, bem como diferenças.

Os professores brasileiros argumentam que tiveram uma formação inicial fragilizada com relação às discussões sobre inclusão. Em contrapartida, os professores portugueses afirmam ter tido uma "boa" formação inicial, com conteúdos relacionados à inclusão do estudante com deficiência. Além disto, no âmbito da formação continuada, o estudo concluiu que ambos países não possuíam uma legislação específica que tratasse dessa formação de professores para a inclusão dos estudantes com deficiência nas IES. Essa situação se configura como um ponto frágil na consolidação de um processo de educação inclusiva.

A formação inicial e continuada na área da inclusão, nos dois países, estavam dando passos limitados, porém existia a necessidade de fortalecer mais esses espaços de formação para que atenda às necessidades dos professores, de maneira menos tímida.

Sabendo desta realidade, enfatizamos a necessidade de que a formação superior disponibilize condições para que o professor adquira o conhecimento sobre as possibilidades da inclusão dos estudantes com deficiência nas suas aulas. Este conhecimento deve partir não

só por meio de disciplinas específicas, como debatemos em todo o estudo, mas sendo abordada a temática em todas as demais que constituem a matriz curricular do curso de formação.

Assim, a implantação de disciplinas referentes à educação inclusiva no currículos dos cursos de formação inicial e os investimentos na formação continuada são de extrema relevância. Com essas medidas, o professor universitário, além de conhecer o público-alvo atendido pelas políticas de inclusão, poderá desenvolver, em suas aulas, metodologias que possam atender a necessidade de todos os estudantes.

Sexto estudo "Vozes de professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal: desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva" teve como objetivo analisar as vozes dos professores universitários de Educação Física do Brasil e de Portugal diante dos desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva.

Os resultados mostram convergências e divergências entre os professores brasileiros e portugueses. Ambos os países eram favoráveis ao ingresso de estudantes com deficiência nos cursos superiores em Educação Física, entretanto os portugueses, também, destacam alguns entraves para o ingresso, como as provas de aptidão física, desportiva e funcional existentes em algumas instituições. Os professores dos dois países relatam que apenas o ingresso do estudante com deficiência não garantia a permanência na Educação Superior. Os professores brasileiros e portugueses utilizam estratégias/recursos pedagógicos e mecanismos de avaliação da aprendizagem para garantir a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas teóricas e práticas.

Tanto Brasil como Portugal ainda têm pela frente grandes desafios a serem superados para garantir a inclusão na Educação Superior com qualidade e a prática docente, ainda carece ser repensada e resignificada, certamente é um pilar fundamental dentro desta premissa.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores de Educação Física é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas práticas que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação continuada de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira e portuguesa.

Sétimo estudo "Prática docente e inclusão no curso de graduação em Educação Física: as significações de uma professora universitária" objetivou apreender as significações

constituídas por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física acerca do processo de inclusão de um estudante surdo.

Os dados deste estudo demonstraram um movimento analítico de apreensão das significações da professora Lilli face ao ensino do estudante surdo. A apreensão das significações só foi possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituíram a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento.

A pesquisa teve dois momentos distintos. No primeiro momento, a professora reconheceu a necessidade de ressignificar a sua prática docente e tomou consciência que precisava utilizar estratégias e recursos pedagógicos acessíveis para incluir o estudante surdo, além de querer melhorar seu posicionamento e sua comunicação em sala. Já, no segundo momento, notamos avanços na prática pedagógica da professora. As dificuldades e os entraves para incluir o estudante surdo apresentados no primeiro momento foram superados. Percebemos a ampliação da significação da prática docente da professora e sua relação com o ato de ensinar, com os vínculos e combinados estabelecidos com o estudante surdo, com a flexibilidade e intencionalidade da ação pedagógica, enfim, com o jeito de ser da professora.

Dessa forma, alegamos a necessidade do professor universitário estar sempre mudando, buscando novos caminhos, novos meios de interagir com estudantes tão diversos, embora reconheçamos o papel das IES, da comunidade acadêmica e das políticas públicas, então, discutir e refletir sobre as práticas atuais de ensino, para que se perceba, afinal, que o conhecimento é algo construído por meio de trocas sociais, na vivência entre os seres humanos que estão sempre cercados por riscos, contradições e desafios.

Com base nos resultados dos sete estudos empíricos articulados com as análises da literatura, podemos concluir que há uma necessidade de aumentar a consciência da comunidade acadêmica e dos gestores, especialmente dos professores universitários brasileiros e portugueses para cada problema concreto, propondo formas de agir que se consideram adequadas para diferentes situações relacionadas com a inclusão educacional.

Refletir sobre os desafios da docência na Educação Superior na atualidade se faz necessário para que o professor, no desempenho de sua profissão, possa entendê-los claramente e melhor atuar. E após esta reflexão, possa observar e analisar, de forma mais lúcida, os conhecimentos de seus estudantes, planejando ações fundamentais, em que escolhas cada vez mais adequadas de estratégias de ensino possam ser realizadas para a formação destes estudantes.

Se almejamos, pois, uma IES inclusiva que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes em relação ao aluno tido como “diferente”.

Desta forma, ressaltamos que para a docência universitária caminhar em uma perspectiva inclusiva, não basta somente que os professores conheçam os tópicos de planejamento e segui-los fielmente. É preciso considerar também a importância da formação docente, da prática docente, de ações colaborativas de outros professores e da própria IES, que podem aperfeiçoar e favorecer o desenvolvimento de atitudes e competências percebidas positivas face ao ensino de estudantes com deficiência.

A Educação Superior necessita de uma reforma no sentido da inclusão e, para isso, precisa ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores. Entretanto, em muitos sistemas educacionais, e, certamente, nos sistemas brasileiro e português, espera-se que os dinamizadores desta reforma a desenvolvam.

Acreditamos na necessidade de aprofundar este estudo, com maior possibilidade de escuta dos professores universitários através de encontros, de observação e de participação nas situações cotidianas de ensino nas salas de aula dos cursos de Educação Física das IES. A ampliação das oportunidades de escuta e reflexão poderia ser geradora de uma nova postura, que possibilitaria profissionais mais amparados e confiantes diante do sofrimento que vivenciam com a falta de apoio, muitas vezes, da própria universidade.

Através dos resultados deste tese, as análises empreendidas nos leva a corroborar que a docência universitária nos cursos de Educação Física das IES brasileira e portuguesa ainda carece de estudos. É necessário para avançar na fronteira do conhecimento nessa área, particularmente estudos longitudinais que avaliem o impacto no desenvolvimento e na qualidade da educação inclusiva na Educação Superior, como a política e a legislação. Igualmente importante é o estabelecimento de diretrizes na legislação sobre a formação continuada dos docentes da Educação Superior. Efetivamente, a formação do professor para atender aos estudantes com deficiência é primordial para que o processo de ensino e aprendizagem seja concretizado e para que se potencie uma educação inclusiva, visando a transposição de barreiras atitudinais, metodológicas e programáticas.

Esperamos que esse estudo possa contribuir para reflexões da formação dos professores dos cursos de Educação Física na perspectiva inclusiva, uma vez que, na medida em que se identificam as dificuldades e potencialidades dos professores, é possível planejar e

delinear – baseado nas teorias - as ações e intervenções direcionadas à inclusão dos estudantes com deficiências da Educação Superior.

Sabemos, atualmente, quais são os contornos que esta reforma nos sistemas de formação pode e deve assumir: o desenvolvimento de uma “atitude investigativa” que faça da reflexão conjunta uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino, que ofereça experiências reais de observação e prática supervisionada, que crie atitudes que contribuam para a sustentabilidade das reformas dos professores. Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos.

Por fim, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que mais questões possam ser levantadas no que remete a docência universitária face ao processo de inclusão. Mais ainda, esperamos que possamos nos debruçar em ideias que se tornem ações eficazes, para que o processo de incluir seja em sua totalidade bem sucedido.

REFERÊNCIAS

A3ES -**Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior**, 1 de outubro. Aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, 2013. Disponível em:

http://www.a3es.pt/sites/default/files/criterios_acreditacao_v1.1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2016.

ABREU, S.M.V.A. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Aprensão dos sentidos**: uma proposta metodológica. São Paulo, 2009, Mimeo.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 92-122.

ALMEIDA M. **Desenvolvimento profissional dos Docentes do Ensino Superior**: Contributos para a Compreensão do Desenvolvimento Profissional dos Docentes que actuam na formação inicial de docentes. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012.

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior Primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador, 2012.

ANTUNES, A. P.; FARIA, C. P. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**. Aveiro, v. 5, n. 2, 2013.

ARROIO, A. et al. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 7, 2008, p. 1888-1891.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. de M. Docência Universitária- a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Orgs.). **Formação docente**- saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia, Edufu, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 279.

BELEI, R. A. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.30, 2008, p.187- 99.

BIANCHETTI, L.; MAGALHAES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, 2015, p. 225-249.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, 2010, p.147-172.

BORGES, C. N. F.; CRUZ JUNIOR, A. F.; DELLA FONTE, S. S. Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012, p. 272550.

BRANDÃO, I. **HEAG Higher Education Accessible Guide**. 2010. Disponível em: <http://www.aminharadio.com/gtaedes/sites/default/files/artigo_idab.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2013.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 977/65, 1965. Definição dos cursos de pós-graduação, 3 de dezembro de 1965.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 12/1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793. Brasília, DF, 1994. **Dispõe sobre a normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em 10 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. Brasília, 1996. Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827.htm>. Acesso em: 30 ago. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Que regulamenta a Lei nº 7.853, propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília, 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em 15 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000.** 2005. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 6 fev. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior- INCLUIR.** 2007b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** 2007. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 out.2016.

BRASIL. **Documento base da ação TEC NEP- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para pessoas com necessidades específicas.** Versão III. MEC/SETEC: Brasília, 2010 (texto digitado).

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2011.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 466/2012, 2012.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Brasília: MEC/INEP, 2012.

BREAKWELL, G. M. **Método de pesquisa em Psicologia.** Tradução Felipe Rangel Elizalde. Revisão técnica: Vitor Geraldi Hasse. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, 2012, p. 141-154.

BROILO, C. L. **(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Porto Alegre-RS. 2004. 265f.

BROILO, C. L. et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

CAMPOS, M. J; FERREIRA, J. P; Block, M. E. Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching individuals with Disabilities III - PEATID-III, **Annals of Research in Sport and Physical Activity**, 5, 2014, p.103 - 114.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** *Rev. do Centro de Educação.* 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

CASTELLI, M. D. B.; PEDRINI, M. A formação docente no contexto do ensino superior. **In: Anais IX ANPED sul-seminário de pesquisa em educação da região sul.** Caxias do Sul-RS, 2012.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994.** Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista, 2001.

CHARLOT, B; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, 2010, p. 39-58.

CITOLIN, C. B. et al. A Relação entre Ensinar/Aprender/Pesquisar: Os Professores pesquisadores Qualificam o Ensino de Graduação? In: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da Graduação: A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e o Desenvolvimento do Profissional Docente.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (BR). **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010.** Regulamento do Programa de Demanda Social – DS. CAPES; 2010; Seção 1.

CORREIA, L. M. et al. A Educação Especial alcança o ensino superior: Como proceder? In: BARCA, A. et al. (Eds.), **Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía** (pp. 93-101). Corunha: Universidade da Corunha. 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;** tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 296 páginas, 2010.

CRESWELL, J. W.; Clark, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos.** 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010a.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaços, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010b.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP:

Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010c.

CUNHA, M. I. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior: culturas e compreensões dos programas de pós-graduação em educação. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010d.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, p.1-18.

DALE, R. Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? **Educational Theory**, v. 50, n.4, 2000, p.427-448.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, p. 423-460.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, 2013, p. 67-80.

DANTAS, P. F. R; SANTOS, N. K. J. Inclusão do deficiente intelectual e a formação dos professores. In: **VII Seminário regional de política e administração da educação do nordeste**, 2012, RECIFE. ANPAE, 2012.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <
http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf >.
Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

DGES. DIREÇÃO-GERAL DE ENSINO SUPERIOR. **Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial**: 2007-2011. 2012. Disponível em:
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf. Acesso: 22 de janeiro de 2016.

DGES. DIREÇÃO-GERAL DE ENSINO SUPERIOR. **O processo de Bolonha**. Disponível em:
<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna/Processo+de+Bologna/>
. Acesso em: 02 de set. 2016.

DUARTE, E. Educação Física Adaptada: Especialização ou Formação? In: **Anais do IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada**. São Paulo, 55-59, 1992.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, 2013, p. 289-300.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. CIIE/Livpsic. Porto, 2010.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. 2000. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2016.

FARIA, C. P. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior:** Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Educação. Universidade da Madeira, Funchal, 2012.

FÁVERO, A. A.; PASINATO, D. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, 2013, p. 195-206.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B.; SELBACH, P. T. S. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos abertos. In: CUNHA, M. I. (Org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: **perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLSOM-MEEK, S. L.; RIZZO, T. L. Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.19, n.2, 2002, p.141-154.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores.** 126f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauri, 2011.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2008, p. 17 - 27.

FONTES, C. Formação Contínua de Professores Últimas Décadas. **Navegando na Educação**, 2000. Disponível: <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>. Acesso em: 17 fev. 2016.

FORMOSINHO, J. A **Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa.** Porto: Porto Editora, 2002.

FREITAS, M. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na Unifesp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, 2007, p. 635-640.

GABINETE DO SECRETARIADO ESTADO ADJUNTO E DA REABILITAÇÃO, SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com**

Deficiências ou Incapacidade 2006-2009, 2006. Disponível em: <
<http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf>>. Acesso em:
 04 out. 2016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. M. A. **Formação contínua de professores em contexto**. Relatório de Estágio/Seminário para a obtenção de grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

GRAÇA, A. Formar professores de educação física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In.: Batista, P.; Queirós, P.; Rolim, R. (Eds.), **Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, 2013, p. 21-30.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HASSAMO, I. **Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. 2009.

HASSAMO, I.C.S.; BAHIA, S. Opiniões sobre a deficiência mental: Como veem os professores a educação inclusiva? **In Atas...** VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia: 2854-2866. Universidade do Minho. 2010. Disponível em:
http://www.actassnip2010.com/conteudos/atas/PsiEsc_25.pdf. Acesso em: 20 maio 2016.

IMPERATORI, T. K.; VIEIRA, J. R.; RENAULT, C. R. A inclusão do estudante com necessidades especiais na universidade de Brasília: A experiência do programa de tutoria especial. In: **Anais...** 3.º Congresso Internacional de Educação - Educação: Saberes para o século XXI. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2011. Disponível em <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, 2001, v. 29, 2011.

JESUS, S. **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: KENSKI, V. M.; ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo; Cortez, 2011, p. 213- 228.

LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, 2012, p. 10-18.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.). Sentidos da pedagogia no ensino superior. **Col. Ciências da Educação**. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior:** um estudo de caso. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LLORENT, V. J.; FURTADO, C. Os processos de inclusão/exclusão nas universidades de Cabo Verde e Córdoba (Espanha): Estudo comparativo. **Psicologia, Educação e Cultura**, v.16, n.1, 2012, p. 52-69.

LUCARELLI, E. et al. Vicisitudes del rol del asesor pedagógico en la universidad. **Iice**, ano VI, n. 10, 1997, p.53-57.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, de 18 de setembro, Bolonha,1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 01 out. 2016.

MALUSÁ, S.; SANTOS, A. F.; PORTES, R. M. L. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 02, 2010, p. 145-168

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 311 p.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador, 2012.

MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo, 2010, p. 347-374.

MONTEIRO, R.; GOMES, M. J. Práticas de e-learning nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. Formação inicial em Cursos de Licenciatura com Bases Inclusivas: Sinalizações e Reflexões de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: Anais... VI ANPEd Sul, Santa Maria. VI Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. v. 01, 2006, p. 01-08.

MOREIRA, P. Pedagogia no Ensino de Alimentação humana. In: LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. CIEE/Livpsic. Porto, 2010.

MOREJÓN, K., GARCIA, L., R. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/ RS/Brasil. In: **Anais...** Congresso Ibero-americano

de educação: Metas 2011. Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires. 2010, Disponível em <http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2016.

MORENO, L. R.; SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 149-164, 2011.

MOURA, D. C.; SANTOS, S. D. G. Emancipação humana e as políticas da educação superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 77-87, 2013.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Tese de doutorado. São Paulo-SP, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa: Educa, 2002.

ONWUEGBUZIE, A. J.; LEECH, N. L. On becoming a pragmatist researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, v.8, n.5, , 2005, p. 375-387.

PEREIRA, E. F.; MEDEIROS, C. C. C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, 2011, p. 165-183.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. In: **Anais... Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento**. Sorocaba: Uniso, 2014. v. 1. p. 1-11.

PEREIRA, L. R. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí – Univás Pouso Alegre - MG. 2015.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. In **Anais... IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Unochapec, 2012.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. EDUFBA. Salvador, 2012.

PINHEIRO, A. P. R. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB.** Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas.** Florianópolis, 2008.

PIRES, L. M. F. S. A. **A caminho de um ensino superior inclusivo?** A experiência e percepção dos estudantes com deficiência estudo de caso. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007.

PORTUGAL. Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986, de 14 de outubro. **Diário da República.** 1ª Série. n. 237, Lisboa, 1986.

PORTUGAL. Portaria nº 787/85, de 17 de outubro. **Diário da República.** 1ª Série. n. 230, Lisboa, 1987.

PORTUGAL. Lei nº 108/88, de 24 de setembro. Autonomia das universidades. **Diário da República.** 1ª Série. n. 222, Lisboa, 1988.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Portaria nº 216/94, de 12 de abril. **Diário da República.** 1ª Série B. n.85, Lisboa, 1994.

PORTUGAL. Decreto Lei nº 290/98, de 17 de setembro. **Diário da República.** 1ª Série A, n. 215, Lisboa, 1998.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Portaria nº 715. de 12 de Julho. **Diário da República.** 1ª Série B, n. 160, Lisboa, 2001.

PORTUGAL. **Lei nº 38/2004**, de 18 de Agosto. Bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. 2004. Disponível em http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc05_052.pdf. Acesso: 04 out. 2016.

PORTUGAL. **Grandes opções do plano 2005-2009: principais linhas de acção e medidas em 2005-2006.** Lisboa, 2005a. Disponível em: http://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/gop/GOP2005-2009_AR.pdf. Acesso em: 04 de outubro de 2006.

PORTUGAL. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. **Diário da República**, 1ª série, n. 166, Lisboa, 2005b.

PORTUGAL. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de Agosto. **Diário da República**, 1ª série, n. 152, Lisboa, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. **Diário da República**, 1ª série, n. 38, Lisboa, 2007.

PORTUGAL. Lei nº 62/2007, de 10 de setembro. Regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**, 1.ª série, n. 174, Lisboa, 2007.

PORTUGAL. Decreto Legislativo nº 56/2009. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2007)**. 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto. **Diário da República**, 1.ª série, n. 151, Lisboa, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Júri Nacional de Exames**. 2011. Disponível em: <<http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/provas-afereicao-norma-01-jne-2012.pdf>> Acesso: 15 set. 2016.

QUADROS, A. L. et al. A formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em Química. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, 2012, p. 309-321.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F.V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010, p.111-130.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, 2009, p.197-212.

RODRIGUES, C. A.; RODRIGUES, A. T. A influência do processo de bolonha no currículo do Curso de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra-PT. In: **Anais... VI EDIPE Didática e Currículo: influência de organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: CEPED, 2015. p. 1-20.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: O docente universitário em foco**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2009, 148f.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, 2008, p. 259-274.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. 389 f.

SANTOS, C. S. Acessibilidade dos alunos com deficiência nas universidades portuguesas. In: **Anais... VI Seminário Nacional de Educação Especial. V Encontro de pesquisadores em Educação Especial e inclusão escolar**. Uberlândia-MG, 2014.

SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade. In: MIRANDA, T. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SANTOS, S. D. G.; FUMES; N. L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um olhar sobre a formação e prática docente In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. 1 ed. Marília : ABPEE, v.2, 2012, p. 109-126.

SANTOS, S. D. G.; FUMES; N. L. F.; FERREIRA, J. P. Experiência e Formação dos Professores de Educação Física das Universidades de Portugal na Perspectiva Inclusiva. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 9-14, 2015.

SANTOS, S. D. G.; FUMES; N. L. F.; FERREIRA, J. P. **Atitudes dos professores de Educação Física universitários face a inclusão: um estudo exploratório de validação da versão brasileira do PEATID III**. No prelo. 2016.

SANTOS, S. M. Os novos enquadramentos do ensino universitário em Portugal. In: **Comunicação nos Encontros de Outono**. Vila Nova de Famalicão, 2005.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: SASSAKI, R. K. **Livreto vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, M. O. Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, 2009, p.135-153.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, 2010, p. 577 - 604,

SORBONNE. **Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur, par le quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne**, en France, en Italie et au Royaume Uni. Paris, Sorbonne, le 25 Mai. 1998.

SOUZA SANTOS, B. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, 2010, p. 271-277.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais 1 **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, 2007, p.399-414.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 201f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A. et al. Docente universitário iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, M. I (org). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Submetido para: *Revista Pensar a Prática*

ATTITUDES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE A INCLUSÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE VALIDAÇÃO DA VERSÃO BRASILEIRA DO PEATID-III⁴⁶

PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY TEACHER'S ATTITUDES TOWARD INCLUSION: AN EXPLORATORY STUDY FOR THE VALIDATION OF THE BRAZILIAN VERSION OF PEATID-III

ACTITUDES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACION A LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN BRASILEÑA DE EL PEATID-III

Resumo

O estudo pretende adaptar e validar uma versão para o português do Brasil do *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID-III) e avaliar as suas propriedades psicométricas. Participaram 76 professores dos cursos de graduação em Educação Física de seis instituições de Educação Superior brasileira. As propriedades psicométricas foram analisadas com base no r produto-momento de Pearson (teste-reteste), nos coeficientes de *Alpha* de *Cronbach* e na análise fatorial exploratória (com rotação Varimax). Os resultados revelaram uma estrutural global com dois fatores, que explicam 55,28% da variância total. Foi concluído que validação da versão pode ser utilizada em docentes universitários dos cursos de Educação Física do Brasil.

Palavras-chave: Atitudes. Educação Física. Educação Superior. Educação Especial.

Abstract

The study aims to adapt and validate a Portuguese from Brazilian version for the *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID-III) and assess its psychometric properties. Seventy six teachers from Physical Education undergraduate courses from six Higher Education institutions from Alagoas State, Brazil, were used. The psychometric properties were analyzed based on the r product moment Pearson's (test-retest), the Cronbach's Alpha coefficients and the exploratory factor analysis values (with Varimax rotation). The results revealed an overall structure with two factors that explain 55.28% of the total variance. It was concluded that the version of validation can be used in university teachers of physical education courses in Brazil.

Keywords: Attitudes. Physical Education. Higher Education. Education, Special

Resumen

El estudio tuvo como objetivo adaptar y validar una versión para el portugués de Brasil de el cuestionario *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID-III) y evaluar sus propiedades psicométricas. Participaron 76 profesores de los cursos de graduación en Educación Física de seis instituciones de educación superior brasileña. Las propiedades psicométricas fueron analizadas con base en el momento-producto

⁴⁶ O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na forma de bolsa de Doutorado.

de Pearson r (test-retest), el coeficiente alfa y el análisis factorial exploratoria (con rotación Varimax) de Cronbach. Los resultados revelaron una estructura general con dos factores que explican 55.28% de la varianza total. Se concluyó que la validación de la versión se puede utilizar en los profesores universitarios de cursos de Educación Física en Brasil.

Palabras-clave: Actitudes. Educación y Entrenamiento Físico. Educación Superior. Educación Especial.

Introdução

As instituições de ensino superior (IES) devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando a Constituição Federal/88, art. 205; o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996; o Decreto nº 3.298/1999; o Decreto nº 3.956/2001; a Lei nº 10.436/2002; a Portaria nº 3.284/2003; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.949/2009; o Decreto nº 7.234/2010; o Decreto nº 7.611/2011. No entanto, segundo Moreira (2004) estes documentos legais, embora muito importantes e necessários para uma educação inclusiva nas IES brasileiras não garantem, por si só, a efetivação da respectiva inclusão.

Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente: i) investimentos em materiais pedagógicos, em uma base legal específica que assegure a formação pedagógica do professor universitário; ii) em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência; iii) e estar atento a qualquer forma discriminatória. É também necessário reconhecer que uma inclusão com sucesso depende largamente das atitudes dos professores para o ensino de estudantes com deficiência (CAMPOS; FERREIRA; BLOCK, 2014), tendo por base o respeito pela diferença. As atitudes dos professores assumem um papel importante e decisivo no processo de aprendizagem dos alunos, pelo que podem constituir um auxílio ou um obstáculo à inclusão, podendo constituir um fator decisivo para a efetiva implementação deste processo (CARVALHO, 2011).

Os professores com atitudes positivas são mais propensos a ter intenção mais forte para a prática de inclusão (AJZEN; DRIVER, 1992), geralmente respeitam mais alunos com deficiência em suas aulas e conseqüentemente demonstram comportamento mais inclusivo (BARTOŇOVÁ; KUDLACEK; BRESSAN, 2007; MARTIN; KUDLACEK, 2010). Por outro lado, atitudes desfavoráveis dos professores podem afetar negativamente a aprendizagem de alunos com deficiência e, conseqüentemente, limitar o seu desenvolvimento global (PALLA; MAUERBERG - DE CASTRO, 2004).

O número crescente de estudos realizados, na última década, sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física enfatizou a importância das atitudes positivas como fator determinante para o sucesso da inclusão (MAUERBERG-DECASTRO et al., 2013; COMBS; ELLIOTT; WHIPPLE, 2010; DOULKERIDOU et al., 2011; ELLIOTT, 2008; JERLINDER; DANERMARK; GILL, 2010; BLOCK; OBRUSNIKOVA, 2007). No entanto, outras variáveis associadas ao professor tais como: a idade, o sexo, competência percebida, a percepção face à experiência no ensino de alunos com deficiência, o percurso de formação acadêmica em Atividade Física Adaptada/Educação Especial e o tipo de deficiência do estudante com quem o professor trabalha são igualmente tidas como determinantes para o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (KOWALSKI; RIZZO, 1996; MEEGAN; MACPHAIL, 2006; ÖZER et al., 2013; PAPADOPOULOU et al., 2004; PETKOVA; KUDLÁČEK; NIKOLOVA, 2012).

A formação acadêmica relacionadas com as temáticas da educação inclusiva destaca-se dentre as variáveis que mais influenciam as mudanças de atitude dos professores de Educação Física (FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002; AGUIAR; DUARTE, 2005; GUTIERRES FILHO et al., 2011). No contexto educativo do Brasil, pouquíssimos são os professores que, ao longo de sua trajetória como docentes, tiveram uma formação específica nesta área, acarretando com isso um sentimento de insegurança e dificuldade em lidar com a diversidade (CASTANHO; FREITAS, 2006). De acordo com Duarte et al., (2013), a formação dos professores de Educação Física, no Brasil, foi evidentemente técnica, competitiva e pouco pedagógica e não possuía em seus currículo, conteúdos relativos à inclusão ou à pessoa com deficiência. Esta realidade é particularmente marcante em professores formados até ao final da década de 1980 nas IES brasileiras.

É importante ressaltar que a formação dos professores não se encerra com o término da graduação, devendo se estender ao longo da vida profissional através da continuada e em serviço. Além do mais, Rizzo e Kirkendall (1995) advertem que a formação de professores de Educação Física não deve ser restrito apenas a uma disciplina. Pelo contrário, advogam que se deve procurar dotar o currículo com infusões de conhecimentos e experiências ao longo de toda a trajetória acadêmica. É ainda consensual que a formação docente destes professores devem ter como foco o desenvolvimento de intenções, de crenças e de atitudes positivas em direção à inclusão de alunos com deficiência.

Para avaliar as atitudes dos professores é crucial o uso de instrumentos confiáveis e válidos. O *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III*

(PEATID III) (RIZZO, 1993) é um dos questionários mais utilizados em todo mundo para avaliar as atitudes dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, tendo sido desenvolvido ao longo de diferentes etapas. A escala original *Physical Educators' Attitude Toward Teaching the Handicapped* (PEATH) foi desenvolvida em 1984, com um coeficiente de Alpha de Cronbach de 0,85. Entre 1996 e 1988, Rizzo realizou a validação do constructo, tendo aplicado a escala a uma amostra de 194 professores de Educação Física, tendo daí resultado mudanças na nomenclatura e na terminologia dos tipos de deficiência da escala original, e no número de itens, que passou de 20 para 12 itens, resultando em uma nova versão, o PEATH II (RIZZO, 1986, 1988).

Numa terceira fase, o PEATH II foi modificado e deu origem ao *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID III) (RIZZO, 1993). Esta última revisão foi necessária para refletir uma terminologia mais atual e com um teor menos segregacionista. Folsom-Meek e Rizzo (2002) relataram a validade do constructo do PEATID-III que foi obtida através da análise de componentes principais. A fidedignidade foi estimada através do valor do coeficiente de *Alpha de Cronbach*, tendo-se verificado $\alpha=0,88$ para a escala total.

O PEATID III mede três dimensões: a) os resultados face ao ensino de alunos com deficiência, b) os efeitos nas aprendizagens dos alunos com deficiência, e c) a necessidade de mais formação acadêmica para ensinar os alunos com deficiência.

Com o uso generalizado da pesquisa, a obtenção de validade de constructo é essencial e fundamental para o cumprimento dos critérios de qualidade. Apesar de alguns estudos terem demonstrado a confiabilidade do instrumento, nenhum o utilizou anteriormente em professores do curso de Educação Física da educação superior. O presente estudo teve como principal objetivo adaptar e validar uma versão para o português do Brasil do *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID-III) e avaliar as suas propriedades psicométricas quando utilizado com professores que lecionam nos cursos superiores de graduação em Educação Física.

Método

Amostra

Os participantes foram 76 professores de cursos de graduação em Educação Física com idades compreendidas entre os 24 e os 66 anos de idade, 57,9% (n= 44) do sexo masculino (M=41,75 e DP=10,42 anos) e 42,1% (n= 32) do sexo feminino (M=43,59 e

DP=10,19 anos) pertencentes a 6 instituições de ensino superior (IES) do Estado de Alagoas/Brasil, sendo que uma era pública (localizada na capital e no interior de Alagoas) e cinco eram privadas (três localizadas na capital e duas no interior de Alagoas). Integraram a amostra todos os professores dos cursos de Educação Física das seis IES que demonstraram disponibilidade e interesse em participar no estudo através do preenchimento dos questionários sociográfico e de atitudes face à inclusão.

No que se refere à formação acadêmica dos docentes constatámos que 44,7% (n=34) dos inquiridos apresentavam o grau de mestre, 39,5% (n=30) um curso de especialização⁴⁷, 14,5 % (n=11) possuíam o grau de doutor e 1,3% (n=1) era pós-doutorado. No que se refere à formação em Atividade Física Adaptada (AFA) / Educação Especial (EE), 52,6 % (n=40) dos professores de Educação Física afirmaram ter possuído algum tipo de formação em AFA/EE obtido ao longo do seu percurso acadêmico. Por outro lado, 61,8% dos docentes afirmaram nunca terem tido qualquer experiência de lecionação com estudantes com deficiência em suas aulas de Educação Física (n=47).

Foi possível verificar que 32,9% (n=25) dos inquiridos apresentava um tempo de serviço docente entre 6 meses e 5 anos, 21,0% (n=16) apresentava um tempo de serviço entre 6 a 10 anos (n=16) enquanto que 17,1% (n=13) apresentava um tempo de serviço entre 11 e os 15 anos. Por último, 7,9% (n=6) dos inqueridos apresentava um tempo de serviço entre 16 e 20, entre os 21 e os 25 e com mais de 26 anos de serviço docente, respetivamente. Por último, 5,3% dos participantes (n=4) não responderam a questão formulada.

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, Brasil (protocolo número: 439.400).

Instrumentos

O instrumento de medida utilizado foi o PEATID III - *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002), adaptado para o português do Brasil, a partir da versão portuguesa adaptada por Campos, Ferreira e Block (2014).

O PEATID III apresenta diferentes seções. A primeira é composta por 12 perguntas e exige que os professores expressem as suas atitudes face à ministração de aulas de Educação Física para estudantes com deficiência e exprimam os seus níveis de concordância ou

⁴⁷ Especialização é um curso de pós-graduação *lato sensu* que, no Brasil, deve ter a duração mínima de 360 horas Brasil.

discordância em relação a cinco deficiências: física, visual, auditiva, intelectual e múltipla. A resposta de cada um dos itens é realizada através de uma escala Likert que varia de 1 a 5 (1-discordo completamente; 2-discordo; 3-nem discordo nem concordo; 4-concordo; 5-concordo completamente). A soma da pontuação de todas as respostas produzirá um resultado global que varia entre 12-60 pontos. O valor mais elevado indica uma atitude mais positiva face ao ensino de estudantes com deficiência. De destacar a necessidade de recodificar os itens 5, 6, 7, 8, 9, 10, uma vez que estão formulados na negativa.

A segunda seção é composta por 14 perguntas (abertas e fechadas) e avalia os atributos (demográfico e descritivo) dos participantes - sexo, idade, anos de experiência, experiência anterior no ensino de estudantes com deficiência, formação acadêmica em Educação Física adaptada e educação especial, competência percebida e qualidade da experiência.

Procedimentos para a recolha dos dados

Foram contactadas as coordenações dos cursos de Educação Física das diferentes IES tendo sido apresentados os objetivos da pesquisa, prestados esclarecimentos sobre o desenho metodológico, os riscos e benefícios da participação e confirmado o anonimato e a confidencialidade dos dados, conforme orientação da Resolução nº. 466/2012 sobre pesquisas com seres humanos, presente no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Após obtido o consentimento de todas as coordenações, entrámos em contato com os professores, presencialmente e via e-mail, com o objetivo de lhes apresentar o estudo, esclarecer eventuais dúvidas e solicitar a sua participação. Foram administrados os questionários a todos os docentes que aceitaram participar da pesquisa. O preenchimento foi realizado individualmente, tendo sido assegurado todo o apoio e esclarecimento aos inquiridos durante o preenchimento.

No que se refere à adaptação do PEATID III para o português do Brasil, foram seguidas as etapas de validação transcultural descritas por Vallerand (1989) conducentes à preparação de uma versão experimental do instrumento. Esse processo envolveu adaptações linguísticas e culturais realizadas por um júri de três peritos, a partir da versão portuguesa do PEATID-III, uma vez que no Brasil o português falado e escrito apresenta alterações semânticas, fonéticas e gramaticais substanciais que justificam tais modificações. Foram igualmente feitas adaptações em alguns itens de modo a adequá-los ao contexto dos professores dos cursos de Educação Física do Ensino Superior, mantendo a preocupação de não alterar o seu significado. Este processo contou ainda com a realização de um estudo piloto

(n=6) para aferição de eventuais dificuldades na compreensão do questionário e de familiarização com as escalas de cotação.

Procedimentos para a análise estatística dos dados

A normalidade das variáveis em estudo foi analisada com a utilização do teste de Kolmogorov-Smirnov, com a correção de significância de Lilliefors, e através da inspeção visual das curvas de normalidade dos gráficos. Foi, em seguida, realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) com rotação *Varimax*, com o objetivo de aferir a estrutura fatorial do PEATID-III e determinar a consistência interna das diferentes dimensões do instrumento. Para tal, foi utilizado como critério para a retenção de um item em um fator, a apresentação de um valor de saturação igual ou superior a 0,30 nesse mesmo fator, correspondente à partilha entre eles de, pelo menos, 9% da variância total explicada (COHEN, 1992). A utilização desta técnica estatística foi possível porque a dimensão da amostra utilizada cumpre um rácio mínimo de 5:1 (número de indivíduos para cada item do questionário) adequado para a realização de uma análise fatorial exploratória (PASQUALI, 2006).

Foram ainda calculados os valores de média e desvio padrão (estatística descritiva) de cada uma das dimensões obtidas para o PEATID III e foi calculado o valor do coeficiente de *Alpha* de *Cronbach* para aferir a consistência interna de cada uma das dimensões do PEATID-III, e os valores de correlação item-total e de *Alpha* de *Cronbach* se o item for apagado do fator. Estes procedimentos foram utilizados de modo a melhor compreender o peso relativo de cada um dos itens que integram as diferentes dimensões do instrumento em análise.

A fidedignidade teste-reteste foi calculada a partir dos valores do coeficiente de correlação *r* produto-momento de *Pearson*, com um intervalo de aplicação de uma semana entre as duas aplicações do instrumento e a sua estabilidade temporal foi testada com base nos valores do coeficiente de correlação intra-classe (ICC).

No que se refere à estatística inferencial, foi utilizado o teste T de *Student* para comparar as atitudes dos professores em estudo em função do sexo e a análise da variância ANOVA para comparar as atitudes dos professores em função dos anos de experiência docente. O tratamento estatístico dos dados foi realizado utilizando software informático apropriado, o programa SPSS 21.0 © *for Windows*. Todas as análises foram realizadas para uma probabilidade de erro associada de 5%.

RESULTADOS

Este estudo teve como objetivo adaptar e validar uma versão para o português do Brasil do *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (PEATID-III) e avaliar as principais propriedades psicométricas.

Dimensionalidade

A dimensionalidade do PEATID-III foi analisada com base nos resultados da análise fatorial exploratória (AFE) com rotação *Varimax*, cujos pesos por fator ou dimensão são apresentados na Tabela 1. Os itens entre colchetes correspondem a itens que apresentaram pesos cruzados (*cross-loadings*).

Tabela 1 – Peso dos fatores do PEATID-III obtidos através da AFE, em professores dos cursos de graduação em Educação Física do Estado de Alagoas (N=76)

Subescalas	Itens	F1	F2	F3
Efeitos na aprendizagem	1	,83		
	2	,77		
	3	,50		
	4	,75		
Resultados do ensino	5		,60	
	6		,63	
	7		,80	
	8		[,59]	
	9		,68	
	10		[-,45]	-,66
Preparação acadêmica	11			,68
	12			[,57]
Valor próprio		2,65	2,60	1,39
% variância		22,05	21,70	11,54
% var. acumulada		22,05	43,74	55,28

Ao contrário das três dimensões propostas por Folsom-Meek e Rizzo (2002) para a versão original do PEATID III, apresentadas na Tabela 2 e confirmadas para a versão de português de Portugal por Campos, Ferreira e Block (2014), a presente solução fatorial aponta para a existência de dois fatores que explicam 55,28% da variância total. A maioria dos itens foi corretamente colocada nos respectivos fatores, sendo o número de pesos cruzados (*cross-loadings*) relativamente baixo. O fator 1, efeitos da aprendizagem, apresentou os 4 itens incluídos nos seus respectivos locais, replicando o fator original. O fator 2, resultados da educação, apresenta 5 em 6 itens incluídos nos seus respectivos locais, embora os itens 8 e 10 apresentem peso cruzados (*cross-loadings*) com o fator 3. Por último, o fator 3, preparação acadêmica, originalmente constituída por dois itens, apresentou pesos-cruzados (*cross-*

loadings) com o fator 2 nos itens 8 e 12. Na sequência destes pesos cruzados a sua estrutura final ficou reduzida a apenas um item, não podendo portanto ser considerada como um fator (NUNNALLY, 1978).

A Tabela 2 apresenta os valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) das atitudes dos professores dos cursos de Educação Física do Estado de Alagoas/Brasil, face ao ensino de estudantes com deficiência, tendo por base a estrutura fatorial do PEATID-III encontrada. São igualmente apresentados, em termos comparativos, os resultados do estudo de Campos, Ferreira e Block (2014), realizado com a versão portuguesa do mesmo instrumento, em professores portugueses do 3º ciclo e ensino secundário com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos.

Tabela 2- Valores de média e de desvio padrão das diferentes dimensões do PEATID III nas versões de português do Brasil e de português de Portugal

Dimensões	Presente estudo		Campos, Ferreira e Block (2014)	
	N=76		N= 413	
	M	DP	M	DP
Efeitos na aprendizagem	13,76	3,03	13,51	3,56
Resultados do ensino	11,18	3,69	13,31	3,13
Preparação académica	-	-	10,30	3,89

Os valores obtidos variam entre $13,76 \pm 3,03$ (Efeitos da aprendizagem) e $11,18 \pm 3,69$ (Resultados do ensino), sendo que são da mesma ordem de grandeza dos obtidos por Campos, Ferreira e Block (2014) e considerados ajustados, uma vez que nenhum dos itens ou dos fatores, isoladamente, apresentou um valor médio que se aproximasse dos valores extremos de 0 ou 5 (GUEDES; LEGNANI; LEGNANI, 2012).

Consistência interna

A consistência interna de cada uma das dimensões do PEATID III foi analisada utilizando os valores do coeficiente *Alpha* de *Cronbach* (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Valores de correlação item-total, *Alpha* se o item for eliminado e de *Alpha* de *Cronbach* para cada uma das dimensões da versão brasileira do PEATID III e respetivos itens (N=76)

Dimensões	Ítems	Correlação item-total	Alpha de Cronbach se item eliminado	Alpha de Cronbach
Efeitos na aprendizagem	1	0,601	0,63	0,73
	2	0,539	0,67	
	3	0,368	0,75	
	4	0,618	0,62	
Resultados do ensino	5	0,379	0,66	0,69
	6	0,372	0,67	
	7	0,625	0,54	
	9	0,491	0,61	
	10	0,351	0,67	

Os valores do coeficiente de *Alpha de Cronbach*, obtidos para cada uma das dimensões encontradas, foram tidos como aceitáveis (BRYMAN; CRAMER, 1993). De modo a aferir a contribuição de cada item para a consistência interna do fator, são igualmente apresentados os valores de *Alpha* quando o item é eliminado. Os resultados obtidos mostraram que, na grande maioria dos casos, os valores se mantinham muito próximos do valor de *Alpha de Cronbach* total.

Fiabilidade teste-reteste

Os resultados dos coeficientes de correlação intra-classe (CCI) e *r* produto-momento de *Pearson*, para cada uma das subescalas, são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Coeficiente de correlação intraclass e coeficientes de correlação de *Pearson* da versão brasileira do PEATID-III

Subescalas do PEATID III	CCI	R
Efeitos na aprendizagem	0,73	0,88**
Resultados do ensino	0,69	0,82**

** significativo para $p < 0,05$

Os valores dos coeficientes de correlação de *Pearson* (teste-reteste), calculados com base num intervalo de tempo entre aplicações de uma semana, variaram entre $r=0,88$ e $r=0,82$. No que se refere aos resultados obtidos para o CCI, estes confirmaram a existência de estabilidade temporal e discreta concordância para a dimensão resultados (CCI=0,69) e estabilidade temporal e elevada concordância para a dimensão efeitos (CCI =0,73).

Validade de constructo

O modelo original do PEATID-III, com 3 dimensões, foi reorganizado com base na presente amostra de 76 professores dos cursos de graduação em Educação Física da educação superior do Estado de Alagoas/Brasil em 2 dimensões, os efeitos de aprendizagem dos estudantes e os resultados da educação de estudantes com deficiência. O fator 3, preparação acadêmica, apresentou problemas de consistência interna, tendo perdido um item, pelo que terá de ser objeto de análise mais detalhada em estudos futuros, envolvendo amostras de maior dimensão.

Análise inferencial

A Tabela 5 apresenta os valores de comparação das atitudes dos professores de Educação Física dos cursos de graduação do ensino superior face a inclusão de estudantes com deficiência em função do sexo.

Tabela 5 – Comparação das atitudes dos professores de Educação Física face a inclusão em função do sexo

Dimensões	Masculino (n=44)		Feminino (n=32)		p	d Cohen
	M	Dp	M	Dp		
Resultados	3,22	0,601	3,24	0,653	0,926	0,032
Efeitos	3,29	0,694	3,64	0,808	0,047**	0,466

** significativo para $p < 0,05$

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, relativamente às atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas dos cursos graduação em Educação Física, no que se refere à dimensão efeitos na aprendizagem dos alunos ($p < 0,05$). Foi igualmente encontrado um potencial efeito moderado do sexo (d Cohen = 0,466) sobre as atitudes face à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de Educação Física do ensino superior. As docentes do sexo feminino apresentaram atitudes mais positivas face aos efeitos da inclusão ao nível da aprendizagem quando comparadas com os seus colegas professores do sexo masculino. Relativamente às atitudes dos professores em função dos anos de experiência docente, outra das variáveis em análise, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo.

DISCUSSÃO

O presente trabalho pretendeu realizar um estudo exploratório de adaptação para português do Brasil, do *Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III* (FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002), validado para o português de Portugal por Campos, Ferreira e Block (2014) e aplicá-lo em uma amostra de professores de Educação Física dos cursos de graduação do ensino superior, no Estado de Alagoas, Brasil.

A investigação das atitudes dos professores do ensino superior face à inclusão pode ser um diferencial para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior. Deste modo, torna-se fundamental a utilização de instrumentos válidos e confiáveis. No entanto, a validade não pode ser considerada como uma característica do instrumento *per se*, e sim do instrumento aplicado a uma amostra, pelo que as características da população em estudo podem influenciar diretamente a estrutura de uma escala.

Pelos levantamentos realizado, este é o segundo estudo a utilizar o PEATID III com docentes de Educação Física da Educação Superior (SANTOS et al., *não publicado*), uma vez que até então ele só tinha sido utilizado com professores de Educação Física de escolas regulares da Educação Básica e estudantes de Educação Física do último ano de graduação.

Os resultados obtidos apontaram para uma estrutura ligeiramente diferente da descrita no instrumento original (FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002), com uma redução do número de dimensões de três para duas.

Apesar da redução do número de fatores para dois, a dimensionalidade desta versão brasileira do PEATID-III consegue explicar, em conjunto, 55,28% da variância total das atitudes dos professores face à inclusão de jovens com deficiência nas suas aulas de graduação em Educação Física, no ensino superior. A dimensão efeitos da aprendizagem apresentou uma boa consistência interna, uma boa confiabilidade e estabilidade temporal, e um discreta concordância, permitindo aferir a visão dos professores sobre os benefícios do trabalho conjunto com estudantes com e sem deficiência, favorecendo experiências mais motivadoras e ambientes de aprendizagens mais facilitadores, e ainda avaliando o impacto no comportamento tanto em sala de aula quanto na aprendizagem da aquisição de competências.

Por seu lado, a dimensão resultados da educação demonstrou uma aceitável consistência interna, uma boa confiabilidade e estabilidade temporal, e uma elevada concordância, permitindo avaliar a opinião do professor sobre os resultados mais ou menos positivos da educação, associados à inclusão de jovens com deficiência nas aulas de Educação Física dos cursos de graduação no Educação Superior. Os resultados do presente estudo são

semelhantes aos obtidos por Campos, Ferreira e Block (2014) e que apontam para a existência de duas dimensões claramente definidas, os efeitos da aprendizagem e os resultados da educação, sendo que a dimensão preparação acadêmica apresentava, à semelhança do presente estudo, problemas de consistência interna, com valores de Alpha de Cronbach inferiores ao mínimo aceitável.

Uma parte significativa dos estudos publicados na literatura sobre a temática das atitudes face à inclusão aponta para o facto de as docentes do sexo feminino apresentarem atitudes mais favoráveis face à inclusão de jovens com deficiência nas aulas de Educação Física, quando comparadas com os seus colegas docentes do sexo masculino (ALOIA et al., 1980; CONATSER; BLOCK; LEPORE, 2000; DOWNS; WILLIAMS, 1994; FOLSOM-MEEK et al., 1999; HUTZLER; ZACH; GAFNI, 2005). No entanto, outros estudos apontam para a não existência de diferenças entre docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino (KOWALSKI; RIZZO, 1996; RIZZO; VISPOEL, 1991; RIZZO; KIRKENDALL, 1995), tornando esta alegada diferença entre sexos inconsistente e inconclusiva. No entanto, Kowalsi e Rizzo (1996) reconheceram que apesar de não terem encontrado diferenças estatisticamente significativas no que se refere às atitudes dos docentes do sexo masculino e feminino face à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física dos cursos de graduação na Educação Superior, as docentes do sexo feminino apresentavam atitudes mais favoráveis, isto é, valores médios mais elevados que apontavam no sentido da inclusão.

O presente estudo veio reforçar o resultado mencionado anteriormente, confirmando a existência de diferenças significativas entre a percepção dos professores do sexo masculino e do sexo feminino face à inclusão, em especial no que se refere aos seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Salientamos que este resultado foi reforçado pela existência de um potencial efeito moderado do sexo sobre as atitudes face à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física dos cursos de graduação no Educação Superior. As docentes do sexo feminino apresentavam atitudes mais positivas e valorizavam mais os efeitos da inclusão ao nível da aprendizagem.

O presente estudo apresenta algumas limitações, sendo a mais relevante o número reduzido de docentes do ensino superior avaliados, o que impossibilita a realização de uma análise fatorial confirmatória, procedimento estatístico mais adequado para a validação do questionário visando uma ampla utilização em professores brasileiros dos cursos de graduação em Educação Física. Para além disso, parece ter ocorrido uma interpretação ambígua dos itens

8 e 12 do PEATD-III, por parte dos professores brasileiros dos cursos de graduação em Educação Física, provavelmente baseada numa diferente interpretação e compreensão dos conceitos a eles associados, o que sugere uma futura necessidade de revisão e de reformulação dos referidos itens, em especial do item 8 determinante para o funcionamento da dimensão relativa às atitudes no contexto da preparação acadêmica.

CONCLUSÕES

O presente estudo demonstrou que a versão em português do Brasil do PEATID-III possuía propriedades psicométricas adequadas, com índices aceitáveis de consistência interna e de fiabilidade, que permitem avaliar as atitudes dos professores dos cursos de graduação em Educação Física do Estado de Alagoas/Brasil, para o ensino de estudantes com deficiência no ensino superior, nas dimensões efeitos da aprendizagem e resultados da educação. No entanto, é necessário ter em atenção que este estudo constitui um primeiro passo na validação transcultural deste instrumento de avaliação psicológica, pelo que será necessário, em estudos futuros, aferir com maior detalhe o comportamento dos itens da dimensão preparação acadêmica, bem como proceder a uma análise mais detalhada da estrutura fatorial do instrumento através da realização de uma análise fatorial confirmatória.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo fomento e financiamento desse estudo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n.2, p. 223-240, mai./ago., 2005.
- AJZEN, I.; DRIVER B. L. Application of the theory of planned behavior to leisure choice. **Journal of Leisure Research**, v. 24, n.3, p. 207-224, fev./mai., 1992.
- ALOIA, G. F. et al. Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. **Mental retardation**, v. 18, n. 2, p. 85-87, 1980.
- BARTOŇOVÁ, R.; KUDLÁČEK, M.; BRESSAN, L. Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical education in the Republic of South Africa. **Acta Univ. Palacki. Olomuc. Gymn**, v. 37, n. 4, p. 69-75, 2007.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 24, n.2, p.103-124, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.
Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Aviso Circular N° 277/MEC/GM/1996**. A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. Brasília: 1996
Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Lei n° 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Que regulamenta a Lei n° 7.853, propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto n° 3956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: 2001. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/43/Livro%20%20Acessibilidade.pdf?sequence=5>> Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Lei n° 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 27 de maio 2016.

_____. **Portaria n° 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.
Disponível em:<
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 dezembro de 2000. Brasília: 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 27 maio 2016.

BRYMAN, A.; CRAMER, D. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A Utilização do SPSS.** Oeiras: Celta Editora, 1993.

CAMPOS, M. J.; FERREIRA, J. P.; BLOCK, M. E. Analyzing the structure, validity and reliability of the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities – III (PEATID-III). **Annals of Research in Sport and Physical Activity**, Coimbra, n. 5, p. 102-114, 2014.

CARVALHO, M. S. F. **As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência** – o contacto com a deficiência. 78f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física) - Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT, Lisboa, 2011.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 93-99, 2006.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, Berkeley, v. 112, p.155-159, 1992

COMBS, S.; ELLIOTT, S.; WHIPPLE, K. Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. **International Journal of Special Education**, Vancouver, v. 25, n. 1, p. 114-125, 2010.

CONATSER, P.; BLOCK, M.; LEPORÉ, M. Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, n. 2, p.197-207, 2000.

DOULKERIDOU, A. et al. Attitudes of Greek Physical Education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p.1-11, 2011.

DOWNS, P.; WILLIAMS, T. Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 11, p.32-32, 1994.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

ELLIOTT, S. The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical education. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 3, p. 48-55, 2008.

FOLSOM-MEEK, S. L. et al. Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 16, p.389-402, 1999.

FOLSOM-MEEK, S. L.; RIZZO, T. L. Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 141-154, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUEDES, D. P.; LEGNANI, R. F. S.; LEGNANI, E. Propriedades psicométricas da versão brasileira do Exercise Motivations Inventory (EMI-2). **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 667-677, out./dez., 2012.

GUTIERRES FILHO, P. J. B. et al. Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à Inclusão da pessoa com Deficiência na Educação Física: Uma revisão da produção científica brasileira. **Liberabit**, v.17, n.1, p. 19-30, mar., 2011.

HUTZLER, Y.; ZACH, S.; GAFNI, O. Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. **European Journal of Special Needs Education**, v. 20, n. 3, p. 309-327, 2005.

JERLINDER, K.; DANERMARK, B.; GILL, P. Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 1, p. 45–57, fev., 2010.

KOWALSKI, E. M.; RIZZO, T. L. Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 13, p. 180-196, 1996.

MARTIN, K.; KUDLÁČEK, M. Attitudes of pre-service teachers in an Australian university towards inclusion of students with physical disabilities in general physical education programs. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v.3, n.1, p. 30–48, 2010.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. 649-661, 2013.

MEEGAN, S.; MACPHAIL, A. Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. **European Physical Education Review**, v. 12, n. 1, p. 75–97, 2006.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 233f. Tese (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2004.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric Theory.** New York: McGraw-Hill, 1978

ÖZER, D. et al. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 57, n. 11, p. 1001–1013, nov., 2013.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DE-CASTRO, E. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 25-34, dez., 2004.

PAPADOPOULOU, D. et al. Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. **International Journal of Special Education**, Vancouver, v. 19, n. 2, p. 104-111, 2004.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para psicólogos.** Brasília: LabPAM. 2006.

PETKOVA, A.; KUDLÁČEK, M.; NIKOLOVA, E. Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 5, n. 2, p. 82-98, 2012.

RIZZO, T.L. **Physical educators' attitude toward teaching the handicapped II.** Unpublished survey. Available from the autor, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397. 1986.

RIZZO, T. L.; WRIGHT, R. G. Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. **Mental Retardation**, v. 26, p. 307-309, 1988.

RIZZO, T. L. **Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities-III. Unpublished survey.** Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.1993.

RIZZO, T. L.; VISPOEL, W. P. Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 8, p. 4-11, 1991

RIZZO, T. L.; KIRKENDALL, D. Teaching Students with Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators? **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 12, p. 205-216, jul., 1995.

SANTOS, S. D. G. et al. Higher Education Physical Education Teachers Attitudes and Perceived Competence toward Teaching Students with Disability. **Submitted to the European Journal of Teacher Education.**

VALLERAND, R. J. Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de Questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, v. 30, n. 4, p. 662-680, out., 1989.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

(INFORMAÇÃO CONFIDENCIAL)

DADOS PESSOAIS:

1. Género: Masculino ___ Feminino ___
2. Idade: _____ anos. Data de Nascimento: ___ / ___ / _____.
3. Há quanto tempo é professor (a) no curso de licenciatura em Ciências do Desporto ou Educação Física? _____ anos.
4. Em qual ano de escolaridade leciona atualmente? 1º ___ 2º ___ 3º ___ 4º ___.
5. Qual a sua formação académica? Bacharelado: ___ Licenciatura ___ Mestrado ___ Doutoramento ___. Em que área? _____.
6. Durante a sua formação académica teve formação específica na área das NEE (Necessidades Educativas Especiais) / Actividade Física Adaptada? Sim ___ Não ___ Se sim, Qual? _____.
7. Teve alguma formação em NEE (Necessidades Educativas Especiais) / Actividade Física Adaptada, fora do contexto académico? Sim ___ Não ___. Se sim, Qual? _____.
8. Já teve alunos com deficiência nas suas aulas da licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física? Sim ___ Não ___. Se sim, em que unidade (s) curricular (es)/ ano _____/_____.
9. Se acompanhou ou trabalhou com aluno com deficiência, que condição de deficiência apresentavam? _____.
10. Indique o número total de anos em que lecionou alunos com deficiência no Ensino Superior _____ anos.

11. Classifique a qualidade da sua experiência de ensino a alunos com deficiência.

- a. Nada positiva ()
- b. Positiva ()
- c. Muito positiva ()
- d. Sem experiência ()

12. Como se sente ao ensinar alunos com deficiência na Educação Superior?

- a. Nada competente ()
- b. Com alguma competência ()
- c. Muito competente ()

13. Qual a sua opinião, como docente da Educação Superior, quanto à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais em cursos de formação superior, nas áreas das Ciências do Desporto e da Educação Física?

14. Que tipo de adaptações estão previstas, na sua Faculdade ou Departamento, em termos pedagógicos e ao nível da adaptação dos currículos, para poder dar respostas adequadas a estudantes com tais necessidades?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ATTITUDES DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – (PEATID III)

Adaptado por Santos; Fumes; Ferreira (no prelo) a partir da versão portuguesa de Campos; Ferreira e Gaspar (2007) do instrumento original Physical Educators Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-PEATID-III (Folsom-Meek & Rizzo, 2002)

Orientações gerais

Este questionário contém uma série de afirmações que expressam ideias e valores relativamente ao ensino de alunos com deficiência no curso de graduação em Educação Física. Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve as suas crenças acerca de cada

afirmação, para cada uma das condições de deficiência.

Por favor, responda a todas as questões, assinalando com uma cruz em cada uma das condições de deficiência, na que melhor corresponder ao seu grau de concordância. **Por favor, não salte nenhuma resposta.** Assinale apenas uma resposta por condição de deficiência.

	CHAVE	Discordo Completamente (DC)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
		DC	D	NC/ND	C	CC
		1	2	3	4	5
1- Uma vantagem de ensinar a alunos com deficiência em minhas disciplinas no curso de Ciências do Desporto, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objectivos.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
2. Ensinar alunos com deficiência nas minhas aulas vai motivar os alunos sem deficiência a aprender mais os conteúdos teórico-práticos da (s) minha (s) unidade (s) curricular (es).	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
	CHAVE	Discordo Completamente (DC)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
		DC	D	NC/ND	C	CC
		1	2	3	4	5
3. Os alunos com deficiência aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas junto aos alunos sem deficiência.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
4 - Os alunos com deficiência irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem dos conteúdos da(s) minha(s) unidade(s) curricular(es) com seus colegas sem deficiência.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					

5 - Os alunos com deficiência não serão aceites pelos seus colegas sem deficiência nas minhas aulas.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
6 - Os alunos com deficiência irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
7 - O facto de ter que ensinar conjuntamente alunos com e sem deficiência implica numa sobrecarga acrescida aos professores.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
	CHAVE	Discordo Completamente (DC)	Discordo (D)	Nem concordo nem discordo (NC/ND)	Concordo (C)	Concordo Completamente (CC)
		DC	D	NC/ND	C	CC
		1	2	3	4	5
8 - Como professor do curso de Educação Física, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência nas minhas aulas.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
9 - Ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência, em minha(s) disciplina(s) significa mais trabalho para mim.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
10 - Os alunos com deficiência não deviam ter aulas com os meus alunos sem deficiência porque eles	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					

exigem demasiadamente do meu tempo.	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
11 - Como professor do curso de Educação Física, preciso de mais formação específica sobre Educação Inclusiva para me sentir mais à vontade para ensinar, simultaneamente, a alunos com e sem deficiência.	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					
12 - Sempre que possível, os alunos com deficiência deveriam ter aulas com os alunos sem deficiência na(s) minha(s) unidade curricular (es).	Deficiência Física					
	Deficiência Visual					
	Deficiência Auditiva/Surdez					
	Deficiência Intelectual					
	Deficiência Múltipla					

Muito Obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DO DESPORTO

Doutoranda: Soraya Dayanna Guimarães Santos
Orientadora: Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Coorientador: Doutor José Pedro Ferreira Leitão

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR (A)

- 1) Nome
- 2) Contato (email/telefone)
- 3) IES
- 4) Disciplina (s)/ Unidade(s) Curricular(s) que leciona atualmente
- 5) Formação acadêmica (graduação e pós-graduação, instituição/ano de conclusão).
- 6) Qual o seu regime de trabalho na Instituição de Educação Superior (tempo parcial ou tempo integral)?
- 7) Exerce alguma outra função ou cargo para além da docência?

8) Durante a sua formação inicial, teve alguma disciplina/unidade curricular específica da Educação Especial/Educação Inclusiva/Atividade Física Adaptada?

Se a resposta for positiva.

8.1) Como avalia essa formação quanto aos conteúdos voltados à inclusão? Sente que essa formação lhe proporcionou ferramentas práticas de intervenção no âmbito das NEE?

9) Que formação pensa que deve ser proporcionada aos professores dos Cursos de Educação Física face a esse processo de inclusão?

10) No seu caso, existe alguma formação específica (nessa área) que pensa que necessita de realizar?

11) Qual sua opinião, como docente, quanto ao ingresso e à permanência de estudantes com deficiência em cursos de formação superior, na área de Educação Física?

12) Você acredita que existe algum tipo de deficiência que seja realmente limitante para entrada desse estudante no Curso de Educação Física? Porquê?

13) Nas turmas em que você leciona (ou) na Educação Superior tem/tinha estudantes com algum tipo de deficiência?

Se a resposta for positiva

13.1) Quais são/eram as deficiências? Há quanto tempo você trabalha (ou) com essas turmas?

13.2) Como é/foi a avaliação (testes/trabalhos) destes alunos? **Se a resposta for negativa.** Porque optou não fazer nenhuma modificação em sua atividade?

14) Como você vê a presença de alunos com e sem deficiência numa mesma turma, considerando o processo de ensino/aprendizagem?

15) Você considera que ensinar estudantes com deficiência implica/rá uma sobrecarga de trabalho? Porquê?

16) O que você fez/faz para garantir a participação do(s) estudantes com deficiência (física e sensoriais) em suas aulas (teóricas/práticas)? Que tipo de atividades são/foram promovidas para garantir a aprendizagem desses alunos?

17) Se tivesse autonomia para decidir, que alterações faria de modo a modificar a realidade da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior?

18) Teria mais considerações e/ou sugestões em relações a outros aspectos que não tenham sido contemplados nessa entrevista?

APÊNDICE D

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO ACS 1 (Episódio 1)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1- A pessoa é completamente parada	1- Auto-análise da professora com relação ao seu ato de ensinar (1, 2, 3, 7, 8, 9, 29, 3, 32, 46, 54, 56, 57)	Núcleo 1: A participação do estudante foi um pouco tímida: necessidade de novas estratégias (2, 4, 5)
2-Redundância em algumas palavras	2- Estratégias Pedagógicas para inclusão do estudante surdo (4, 15, 20, 26, 28, 34, 37, 39, 43, 47, 48, 49)	Núcleo 2: Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais (1, 3, 6, 7)
3-Indo e voltando muito no slide	3- Tomada de consciência: mudança na prática pedagógica (5, 6, 10, 11, 25, 45)	
4-Usando quadro branco seria muito melhor	4- Desenvolvimento do estudante surdo nas aulas (12, 18, 18 21, 31, 63)	
5-Preocupação de ter colocado aquele gráfico	5- Relação interpessoal com o estudante surdo (17, 22, 23, 38, 40, 41, 42, 53)	
6- Não deu para poder fazer isso por causa do tempo	6- Realidade hoje e expectativas futuras (16, 33, 44, 50, 61,62)	
7-Eu fui muito estática	7- Reconhecendo os entraves da prática docente (14, 24, 25, 34, 35, 36, 51, 52, 55, 58, 59, 60)	
8- Manter aquela proximidade		
9- Não tenho problema com câmera		
10- Preocupação em poder passar alguma coisa para ele		
11- Entender efetivo o que eu estava querendo dizer		
12- A relação da primeira aula com as outras acho que foi melhorando		
13- Não fiquei tão presa ao aluno surdo		
14- Eu poderia ter explorado um pouco mais		
15- Algo figurado		
16- Eu acredito que eu vá melhorar essa primeira aula		
17- Participação do aluno pouco tímida		
18- Apesar dele ter evoluído bastante nessa primeira aula		
19- Ele vem se comunicando muito mais		
20- Estratégias		
21- Senti tranquilo		

22- Para ele deve ter sido algo diferente		
23- Não sei o que o aluno está esperando em relação a própria disciplina		
24- Talvez eu tenha falhado		
25- Contato pouco mais próximo com intérprete		
26- Alternativa		
27- Deixou a desejar sim a primeira aula		
28- Tentativa		
29- Redundância de palavra		
30- Notei a comunicação minha com ele, eu queria usar a mão mas eu não sabia como fazer		
31- Transcorrer das outras aulas eu acho que já mudou		
32- A feição e a movimentação da mão		
33- Eu vou conseguir ter um pouco mais de cuidado		
34- Eu tiraria metade dos slides		
35- Tudo de novo, teria colocado vídeo, teria outra linha de raciocínio		
36- Poderia ter usado uma outra estratégia		
37- Atividade em grupo		
38- Integrar ele com a turma		
39- Usar figuras		
40- Participação dos alunos é muito interessante		
41- Participação do intérprete		
42- Eles vão ficar seis meses juntos		
43- As atividades em grupo além da atividades práticas		
44- Poder incluir bem o aluno surdo		
45- Eu pensei nisso em vários momentos		
46- Estou sendo sincera		
47- Giz		
48- Desenho a esteira no chão		
49- Formas de segurança		
50- Entendimento do conteúdo seja muito mais facilitado		
51- Aulas teriam sido muito mais direcionada para o canal de aprendizagem		
52- Entrave		
53- Comunicação		
54- Muito travada, não sabia se eu andava, se eu ficava parada		
55- Bola de neve		
56- Eu sou uma pessoa muito curiosa		
57- Todo professor tinha que ser		

filmado		
58- Se eu tivesse pensado mais		
59- Colocado figuras e vídeo		
60- Aula teria sido muito mais dinâmica e interessante		
61- Eu vou ter que aprender muito mais ainda		
62- Estrada longa		
63- Tudo é bom, tudo é benéfico.		

APÊNDICE E

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO ACS2 (EPISÓDIO 4)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1- Como é engraçado a gente se vê	1- Comportamento da professora na sala de aula: um olhar assertivo (1, 2, 6, 7, 8, 44, 46, 48, 49, 51, 79)	Núcleo 1: Prática docente inclusiva: um fazer diferente (1, 3, 4)
2- Melhorou também a fala	2- Reconhecendo as dificuldades da professora para incluir o estudante surdo em sala de aula (11, 45, 53, 59, 60, 62, 63, 64, 65)	Núcleo 2 Barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizado do universitário surdo: pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais (2, 5, 6, 7)
3- Estou entendendo o que o surdo está falando	3- Avanços do estudante surdo na sala aula (24, 25, 28, 33, 55, 57, 58, 77, 80, 81)	
4- Na hora para fazer os alongamentos balísticos, podia ter pego o aluno surdo	4- Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para uma prática inclusiva: autoavaliação e tomada de consciência (4, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 50, 56, 66, 67, 71, 72, 73, 78)	
5- Percebi que ele está olhando mais para mim, está falando mais, muito participativo	5- Insatisfação com o espaço físico (17, 68, 69, 70, 74, 75)	
6- Olhar para o aluno surdo, eu olho desde o primeiro dia	6- Necessidade de novas metodologias e de formação para a inclusão educacional (22, 36, 38, 40, 47, 61, 76)	
7- Um olhar hoje mais assertivo do que antes	7- Comunicação entre a professora e o estudante surdo (3, 5, 9, 26, 29, 30, 52, 54, 82)	
8- Olhava com dúvida		
9- Olho já conseguindo entender o que o surdo está falando		
10- Principais técnicas de alongamento		
11- Dar aula tendo um aluno surdo na sala é muito complicado		
12- Um quadro branco seria muito melhor do que o data show		
13- Eu teria tirado metade daquelas coisas que eu coloquei		
14- Teria colocado impresso e teria entregue para eles		
15- Entregaria com antecedência para o intérprete		
16- Colocaria só foto		

17- Não tem uma sala de ginástica equipada		
18- Poderia ser no mesmo horário a aula prática e a aula teórica seria muito melhor		
19- Ter trazido um esqueleto e ter mostrado para a turma não só para o aluno surdo		
20- As técnicas são muito simples		
21- Eu não vejo muita complicação		
22- Eu traria justamente a sugestão da professora colaboradora		
23- Poderia Colocar um esqueleto		
24- Muito ativa a participação do surdo		
25- O aluno surdo melhorou bastante		
26- O aluno surdo está falando muito mais		
27- A gente conseguiu deixar o surdo bem à vontade		
28- O aluno surdo participa bastante		
29- O surdo está olhando muito mais para mim agora do que antes		
30- Quando o surdo me encontra ele faz questão de parar para me dá "oi", de perguntar como é que eu estou		
31- Esse tipo de dúvida é normal é comum		
32- Foi uma dúvida para mim que foi tranquila		
33- A mesma dúvida do surdo foi a de um outro aluno na sala de aula		
34- Não é figura é algo vivo, vamos dizer assim, é algo que ele possa tocar, parece que ele fixa muito melhor do que a figura		
35- A figura ela também é visual, mas muitas vezes ela não passa aquilo que realmente é		
36- Eu vou fazer diferente		
37- Nessa aula específica eu ia fazer algumas marcações no corpo		
38- Trazer um banner como a professora colaboradora tinha dito, do corpo humano com os músculos		
39- Independente de ter um aluno surdo ou uma "Maria" eu vou fazer isso para os alunos		
40- Eu já vou treinando esse tipo		

de didática		
41- Isso melhora muito a aula		
42- Você acaba tirando até a questão de você está usando data show, aquela coisa escrita.		
43- Filmar a aula de alguém da sala, eu acho que essa é uma ideia interessante sim		
44- Me senti bem tranquila em relação a primeira aula		
45- As primeiras aulas eu acho que foi um pouco difícil		
46- Eu amadureci um pouco		
47- Tenho que amadurecer mais principalmente em linguagem dos sinais, usar a mão		
48- Engraçado se ver no vídeo, você vê os trejeitos		
49- Eu estou bem próxima do intérprete do aluno		
50- Na hora que eu peguei a cadeira para fazer o alongamento, eu vi que o aluno surdo ficou olhando		
51- Eu estava muito próxima, se fosse em outro canto da sala eu acho que não seria da mesma maneira o comportamento do surdo		
52- Teve uma hora que o surdo falou comigo com sinais		
53- Parece que o aluno surdo não ouviu o que o intérprete estava falando		
54-O surdo perguntou para mim o que era		
55- Eu achei um máximo que ele o aluno surdo se virou para ver. O que não aconteceu nas aulas passadas		
56- Isso eu achei fantástico		
57- Alguma coisa chamou atenção para o surdo poder virar		
58- O surdo estava fazendo o movimento para mostrar para o intérprete		
59- Eu acho impossível o surdo tirar dúvida comigo		
60- Quatro aulas de 50 minutos é um momento muito pequeno		
61- Eu vou ter que começar a aprender Libras		
62- Não posso ficar com a		

atenção toda voltada também para o surdo		
63- Se ele tem dúvida e está falando com o intérprete, o intérprete tem que me chamar e me dizer		
64- O Intérprete veio e me chamou: "olha o surdo tem uma dúvida". Só que isso tem que acontecer mais		
65- Eu falei para o intérprete que antes de terminar a disciplina eu preciso conversar com ele		
66- Do começo para cá, inclusive, eu acho que melhorou umas coisas		
67- Toda hora eu fico perguntando para o intérprete: "o aluno surdo entendeu?"		
68- Se tudo fosse na sala de ginástica poderia ser muito melhor		
69- Se eu tivesse uma sala		
70- Não tinha nenhuma quadra disponível		
71- Poderia fazer uma atividade em grupo ou em dupla		
72- Junto com a dupla ia ser muito melhor		
73- Em grupo todos eles iam vivenciar através do movimento		
74- Se tivesse o espaço eu faria isso		
75- No meu cronograma a aula era para ser na sala de ginástica		
76- Ficar mais tempo vivenciando todas as técnicas		
77- Todo mundo respondeu, até o próprio aluno surdo respondeu certo. Então acho que significa que a pessoa entendeu		
78- Mudou um pouco		
79- Eu estava muito mais focada prestando mais atenção no aluno surdo do que na atividade em si		
80- O aluno surdo meio que deixou o intérprete de lado		
81- O aluno surdo não perguntou nada para o intérprete, ele direcionou o foco dele em mim		
82- O surdo não olhou para o intérprete, ele falou diretamente para mim		

ANEXOS

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”

(Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: Atividade docente e o processo de inclusão nos cursos de graduação de Educação Física: contribuições da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade, recebi da Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Soraya Dayanna Guimarães Santos, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina avaliar as atitudes dos professores dos cursos de graduação em Educação Física face ao processo de inclusão nas Instituições de Ensino Superior Pública e Privada do Estado de Alagoas.

Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) a identificação do papel atribuído à diversidade no ato educativo; b) a identificação do conhecimento do(a) professor(a) universitário em relação à inclusão educacional, e, c) o conhecimento das formas como as deficiências são atendidas no ato educativo, em especial àquelas relacionadas aos alunos com deficiência (mental, física e/ou sensorial);

- Que esse estudo terá início em dezembro de 2013 e terminará em fevereiro de 2014;
- Que participará deste estudo, docentes do curso de Educação Física de licenciatura e bacharelado nas Instituições de Ensino Superior Pública e Privada do Estado de Alagoas;
- Que eu poderei participar do preenchimento da escala de avaliação de atitudes de professores frente ao processo de inclusão.
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas filmadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: mínimos. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que terei garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas.
- Que não haverá ressarcimento na pesquisa.
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha atividade docente; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior;
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

<p>Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a) Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:</p>
<p>Contato de urgência: Sr(a). Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE Domicílio: (rua, praça, conjunto): Av. Lourival Melo Mota. Cidade Universitária Bloco: /Nº: /Complemento: S/N Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Maceió-AL; CEP: 57072-900/ telefone: 3214-1196 Ponto de referência:</p>

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO).

Neiza de Lourdes Frderico Fumes.

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua: Marechal Arthur Alvin Câmara; nº: 153; Apartamento: 202; Jatiúca, Maceió- Al. Telefone: 9973-8383

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Tv. Cel José Calazans, nº: 338; Bairro: Centro/ CEP 57240-000 /Cidade: São Miguel dos Campos - Al Telefone: 9989-0904

Ponto de referência: Perto da Câmara dos Vereadores

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica _____ do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> <hr/> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</p> <p>Soraya Dayanna Guimarães Santos</p>
---	---