

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

FANNY APARECIDA CONDÉ TEIXEIRA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

FANNY APARECIDA CONDÉ TEIXEIRA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física,
para obtenção do título de *Magister
Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

T266p
2018
Teixeira, Fanny Aparecida Condé, 1992-
Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança
e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência /
Fanny Aparecida Condé Teixeira. – Viçosa, MG, 2018.
xiii, 105 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Eveline Torres Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 91-98.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Professores
de dança - Formação. 3. Educação física para deficientes.
4. Dança para deficientes. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação Física. Program de Pós-Graduação
em Educação Física. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

FANNY APARECIDA CONDÉ TEIXEIRA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação Física,
para obtenção do título de *Magister
Scientiae*.

APROVADA: 03 de dezembro de 2018.

Maria Carmen Aires Gomes

Evanize Kelli Siviero Romarco
(Coorientadora)

Eveline Torres Pereira
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos meus amados meus pais e irmã.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo se completa com a certeza de que tenho alguns anjos da guarda sempre por perto. Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me oportunizou esse momento de aprendizado e me capacitou para chegar até o fim dessa jornada. Gratidão pelas pessoas que Ele enviou para caminhar ao meu lado, e que, por vezes, seguraram minhas mãos e não me deixaram desistir. Aos meus amados pais, Dileny e Tadeu, e à minha amada irmã Fernanda, obrigada pelo amor, apoio e paciência que sempre me doaram, vocês são minha base, meu porto seguro. Ao meu namorado João, obrigada pelo carinho e cuidado, por ter sido suporte em meio às tempestades, e por ter ouvido com paciência meus infinitos desabafos. À minha grande amiga e companheira de caminhada, Jaqueline Marinho, um presente que o mestrado me trouxe. Sem você essa etapa teria sido mais árdua e menos alegre, obrigada por tudo. À querida amiga Elenice, que esteve sempre presente e me socorreu em um dos momentos de maior dificuldade durante a pesquisa. Ao Flávio, que prontamente também se mobilizou para me auxiliar nas análises estatísticas. Ao professor Maicon, que facilitou meu acesso à UFMG e me deu todo suporte para a aplicação do questionário. À Elizangela, que contribuiu para meu crescimento como pesquisadora e me auxiliou em tantos momentos. À minha querida orientadora Eveline, que sempre me encorajou a buscar novos caminhos e a acreditar na importância do que fazemos. Agradeço pelas reflexões, pelas oportunidades de aprendizado, pelo diálogo e pela amizade. À minha querida coorientadora Eva, agradeço por ter me possibilitado vivenciar experiências que despertaram em mim um novo olhar que me permitiu chegar até aqui. Meus sinceros agradecimentos a vocês, e as demais pessoas que de alguma forma me ajudaram a vencer essa etapa, tenho todos guardados com muito carinho.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS..... | vi |
| LISTA DE SIGLAS..... | viii |
| RESUMO..... | x |
| ABSTRACT..... | xii |
| Introdução | 1 |
| Objetivo | 5 |
| Objetivo Geral..... | 5 |
| Objetivos Específicos | 5 |
| CAPÍTULO I..... | 6 |
| 1. Revisão Bibliográfica..... | 6 |
| 1.1.Retrospectiva: diferentes visões acerca da deficiência ao longo do tempo..... | 6 |
| 1.2.Inclusão: marcos históricos internacionais..... | 13 |
| 1.3.Educação inclusiva no Brasil..... | 16 |
| 1.3.1. Histórico das Leis | 16 |
| 1.3.2. Caminho percorrido: trajetória até os dias atuais..... | 18 |
| 1.4.Processo de formação de professores: estrutura curricular nos cursos de licenciatura no contexto da inclusão | 22 |
| 1.5.Cursos de licenciatura em Dança no Brasil..... | 24 |
| 1.5.1. Inclusão no contexto das licenciaturas em Dança | 27 |
| 1.6.Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil..... | 31 |
| 1.6.1. Inclusão no contexto das licenciaturas em Educação Física .. | 34 |
| CAPÍTULO II..... | 40 |
| 2. Procedimentos Metodológicos | 40 |
| 2.1.Delineamento do estudo..... | 40 |
| 2.2.Amostra | 40 |
| 2.3.Procedimentos..... | 40 |
| 2.3.1. Procedimentos éticos | 41 |

| | | |
|--------------|--|----|
| 2.3.2. | Modificações e adequações do instrumento..... | 41 |
| 2.3.2.1. | Instrumento: características da versão original | 41 |
| 2.3.2.2. | Instrumento: o que mudou..... | 42 |
| 2.3.3. | Validação de conteúdo | 45 |
| 2.3.3.1. | Amostra | 45 |
| 2.3.3.2. | Protocolo de análise do instrumento..... | 45 |
| 2.3.3.3. | Observações e sugestões dadas pelos juízes | 46 |
| 2.3.4. | Procedimentos de coleta de dados | 46 |
| 2.3.4.1. | Pesquisa documental | 46 |
| 2.3.4.2. | Aplicação do questionário..... | 48 |
| 2.4. | Tratamento dos dados..... | 49 |
| CAPÍTULO III | | 52 |
| 3. | Resultados e discussão | 52 |
| 3.1. | Panorama geral: questionário, bloco 1..... | 52 |
| 3.2. | Comparações de cada curso com as questões do bloco 1..... | 56 |
| 3.3. | Comparações de cada universidade com as questões do bloco 1..... | 62 |
| 3.4. | Bloco 2: resposta dos cursos por instituição..... | 65 |
| 3.5. | Comparações relativas ao segundo bloco do questionário..... | 74 |
| 4. | Conclusão | 89 |
| | Referências | 91 |
| ANEXOS | | 99 |

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabela 1 – Panorama geral das produções científicas envolvendo a temática.

Tabela 2 – Frequência das respostas relativa as questões Q1 a Q11.

Tabela 3 – Número e porcentagem de "sim" e "não" segundo o curso e questões do bloco 1, e o valor-p do teste de independência.

Tabela 4 – Número e porcentagem de "sim" e "não" segundo a instituição e questões do bloco 1, e o valor-p do teste de independência.

Tabela 5 – Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Dança-UFV.

Tabela 6 – Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Dança-UFMG.

Tabela 7 – Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Educação Física-UFMG.

Tabela 8 – Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Educação Física-UFV.

Figura 1 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada curso conforme a “questão 3”.

Figura 2 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada curso conforme a “questão 7”.

Figura 3 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada instituição conforme a “questão 3”.

Figura 4 – Dendrograma para as respostas do questionário do Bloco 2 (todos os participantes da pesquisa).

Figura 5 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião de todos os participantes.

Figura 6 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (alunos de Dança).

Figura 7 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos alunos de Dança. Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (alunos de Educação Física).

Figura 9 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos alunos de Educação Física.

Figura 10 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes da UFMG).

Figura 11 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes da UFMG.

Figura 12 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes da UFV).

Figura 13 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes da UFV.

Figura 14 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Dança da UFMG).

Figura 15 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Dança da UFMG.

Figura 16 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Dança da UFV).

Figura 17 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Dança da UFV.

Figura 18 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Educação Física da UFMG).

Figura 19 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Educação Física da UFMG.

Figura 20 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Educação Física da UFV).

Figura 21 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Educação Física da UFV.

Quadro 1 – triagem da temática inclusão em PPC'S (Projeto Pedagógico do Curso) de cursos de licenciatura de Dança em universidades federais brasileiras.

Quadro 2 – disciplinas que abordam a temática inclusão em cursos de licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras.

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CEP/UFV** – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV
- DCN'S** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EEFD** – Escola de Educação Física e Desportos
- ENEFD** – Escola Nacional de Educação Física e Desportos
- GEDES** – Grupo de Estudos de Dança e Educação Somática
- IES** – Instituições de Educação Superior
- LEP** – Laboratório de Estimulação Psicomotora
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEATID III** – Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPC'S** – Projeto Pedagógico do Curso
- PROAFA** – Programa de Atividade Física Adaptada
- REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SBU** – Sistema de Biblioteca da Unicamp
- UFAL** – Universidade Federal de Alagoas
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFG** – Universidade Federal de Goiás
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco
- UFPEL** – Universidade Federal de Pelotas
- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFV – Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

TEIXEIRA, Fanny Aparecida Condé, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2018. **Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.** Orientadora: Eveline Torres Pereira. Coorientadora: Evanize Kelli Siviero Romarco.

Essa pesquisa buscou investigar como o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vem preparando os graduandos para futuramente atuarem no ensino de pessoas com deficiência. Este estudo foi caracterizado por um enfoque quantiquantitativo, de natureza exploratória. A amostra foi composta pelos graduandos do último ano dos cursos de licenciatura em Dança (36) e em Educação Física (52) das referidas universidades, totalizando 88 participantes. Inicialmente, esta pesquisa contou com levantamento bibliográfico sobre a temática envolvida no estudo e análise de documentos fornecidos pelas universidades participantes. Posteriormente, houve a aplicação de questionário (*on-line* e presencial) para coleta de dados. Esse instrumento foi desenvolvido tendo como referência o questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III), criado por Folsom-Meek e Rizzo (1993). Para tratamento dos dados coletados foram realizadas as seguintes análises estatísticas: frequências absolutas e relativas; teste qui-quadrado; mediana e valores mínimos e máximo e análise de agrupamentos. Utilizou-se o programa R (R CORE TEAM, 2017) e o pacote cluster para a realização dos cálculos. A partir dessa pesquisa, foi possível verificar que as universidades ($p= 0.0096$) e os cursos ($p=0.0360$) se relacionam na questão “Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência?”, sendo a resposta “sim” mais frequente. Apenas os cursos se relacionam na questão “Você considera a matriz curricular do seu curso adequada a atender as demandas atuais de sua área de atuação?” ($p= 0.0226$), na qual a frequência de respostas “não” foi superior. Quanto à autopercepção do graduando sobre sua competência diante do aluno com deficiência foi possível perceber, através do valor da mediana e da análise de

agrupamentos, que as respostas apresentam grande variabilidade. Assim como também ocorre nas questões “desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor” e “percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”. Dessa forma, foi possível notar a necessidade de se buscar novos caminhos, de ampliar as vivências relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência durante a graduação, explorando reflexão e prática, além de naturalizar a presença dessa temática ao longo dos cursos, não ficando apenas limitado às disciplinas específicas. Futuras pesquisas envolvendo cursos de licenciatura de diferentes áreas e localidades poderiam colaborar para um melhor entendimento dessa problemática e buscar novas possibilidades de ação a favor de um processo de formação docente com valores inclusivos.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Fanny Aparecida Condé, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2018. **Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.** Advisor: Eveline Torres Pereira. Co-advisor: Evanize Kelli Siviero Romarco.

This research aimed to investigate how the process of teacher training in Dance and Physical Education degree courses of the Federal University of Viçosa (UFV) and the Federal University of Minas Gerais (UFMG) has been preparing the graduates to work in teaching people in the future with disabilities. The present study is an exploratory research. It includes both qualitative and quantitative character. The sample consisted of undergraduate students of the last year of the degree courses in Dance (36) and in Physical Education (52) of said universities, totalizing 88 participants. Initially, this research had a bibliographical survey about the theme involved in the study and analysis of documents provided by the participating universities. Subsequently, a questionnaire was applied (*on-line* and face-to-face) for data collection. This instrument was developed with reference to the questionnaire Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III), created by Folsom-Meek and Rizzo (1993). For the treatment of the data collected, the following statistical analyzes were performed: absolute and relative frequencies; chi-square test; median and minimum and maximum values and cluster analysis. The R program (R CORE TEAM, 2017) and the cluster package were used to perform the calculations. Therefore, it was possible to verify that the universities ($p = 0.0096$) and the courses ($p = 0.0360$) are related in the question "Have you had any experience in teaching disabled people?", in which the answer "yes" more frequent. Only the courses relate to the question "Do you consider the curriculum of your course adequate to meet the current demands of your area?" ($P = 0.0226$), in which the frequency of "no" answers was higher. As for the self-perception of the student about his / her competence towards the disabled student, it was possible to perceive, through the value of the median and cluster analysis, that the answers present great variability. As well as in the issues of "developing teaching practices involving

pupils with and without disabilities imply an increased burden on the teacher" and "I realize that most teachers are concerned with addressing inclusion / diversity issues across disciplines". Thus, it was possible to note the need to seek new ways of expanding the experiences related to the teaching of disabled people during graduation, exploring reflection and practice, besides naturalizing the presence of this theme throughout the courses, not only limited to the specific disciplines. Future research involving other undergraduate courses in different knowledge areas and localities could help to better understand this problem and seek new possibilities for action in favor of a process of teacher education with inclusive values.

INTRODUÇÃO

Estudos envolvendo questões acerca do processo de formação de professores tem sido uma constante. São diversos os temas abordados nessas pesquisas, tais como: formação inicial, formação continuada, educação inclusiva, relevância da experiência em extensão universitária, em estágios e em atividades acadêmico culturais no processo formativo, entre outros (LUIZ et al., 2016; BENDER; TONON, 2015; LINS et al., 2014; FADEL et al., 2013; SILVA; RIBEIRO; SILVA JÚNIOR, 2013).

Grande parte das pesquisas desenvolvidas enfatizam o papel do professor na inserção do aluno na sociedade multicultural na qual vivemos. Para Nóvoa (1992, apud CÉLIA; CORREIA, 2016), a formação docente deve ser baseada em uma perspectiva crítico-reflexiva, onde o graduando constrói seus próprios pensamentos em busca do desenvolvimento de sua autoimagem como professor. O processo de formação, como ressalta o Nóvoa, não se trata apenas do conhecimento teórico e metodológico que envolve essa área, mas sim de um processo investigativo, de experimentação e de reflexão sobre a prática.

Zabalza (2004) define o conceito de pedagógico como a formação do ser humano, em sentido mais amplo. Assim, as universidades não devem se limitar apenas a ensinar conteúdos específicos de cada área, mas também cumprir sua função social, impulsionando a evolução de cada sujeito e buscando transformar seus graduandos em cidadãos mais críticos e conscientes (CÉLIA; CORREIA, 2016). As universidades devem conscientizar os graduandos de suas responsabilidades como educador, no sentido de oportunizar e incentivar uma educação para todos (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Os autores ressaltam que a partir das políticas de inclusão implementadas existe uma maior necessidade de preparação da comunidade educativa para receber os alunos com deficiência. Parte importante desse processo é qualificar o profissional no ensino superior preparando-o para possíveis situações de singularidades, incertezas e complexidades que fazem parte do cotidiano escolar (SCHÖN, 2000).

Mas a discussão da inclusão no ensino superior é recente e este novo exige do educador ações pautadas em uma prática reflexiva (CASTANHO; FREITAS, 2006). Uma vez que, “[...] uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002, p.47).

Diante da diversidade cultural que compõe o cenário contemporâneo é importante que durante a formação docente o sujeito seja instigado a refletir sobre a realidade multicultural na qual está inserido. Aos graduandos e futuros educadores das áreas da Dança e da Educação Física, disciplinas que têm o corpo¹ como seu principal instrumento, existe uma possibilidade ainda maior de contribuir neste processo.

Para além disso, “As relações do ser humano com o seu mundo – especialmente com o entorno, de mais perto – tem como primeira instância a corporeidade [...]”. Morais (2006, p. 8) evidencia a relevância da corporeidade para o ser, definindo-a como primeiro e principal meio de sua interação com o mundo. Interação esta que resulta na construção de sua identidade como um ser social.

Visto que a inclusão é a garantia do acesso e participação ativa na vida em sociedade, na qual se respeita a diversidade humana, as diferenças individuais e com igualdade de oportunidades (CASTANHO; FREITAS, 2006), a corporeidade e a cultura corporal estão intrinsecamente ligadas a esse processo. Deste modo, quando vivenciada de maneira consciente no ambiente escolar a vivência corporal pode tornar-se uma facilitadora desse processo.

A relação direta que a Dança e a Educação Física cria com o corpo, seja individualmente ou coletivamente, abrange diversas questões sobre: estética, cultura, diferentes habilidades, respeito a individualidade, autoconhecimento, entre outros. A forma como todas essas questões serão abordadas irão conduzir o olhar dos graduandos para as mesmas.

Os estudos no âmbito das licenciaturas vêm problematizando os conteúdos que devem ser priorizados e quais os recursos metodológicos e

¹ Entende-se aqui, o corpo como uma totalidade que envolve processos reflexivos, ações e vivências que acontecem em interação com o meio cultural que o cerca.

abordagens mais adequados (CRISTINA; TASSONI, 2013). Aumentar a participação de todos requer desenvolver sistemas e ambientes propícios à diversidade.

Para isso, é essencial mudar culturas que refletem valores e crenças profundamente enraizados acerca da deficiência (BOOTH; AINSCOW, 2012). “Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 40). Assim, a Dança e a Educação Física estão intrinsicamente ligadas à cultura, sendo, portanto, elemento criador e transformador das realidades.

Meu contato inicial com esse diálogo entre Dança e deficiência foi ao longo da disciplina Dança e Educação Especial I, enquanto graduanda do curso de licenciatura em Dança, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Durante esse semestre pude experimentar o contato com alunos da Apae local (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e, a partir dessas vivências comecei a me interessar pela área. Conversei com algumas amigas do curso de Dança que participavam do PROAFA (Programa de Atividade Física Adaptada), programa oferecido pelos cursos de Educação Física, Dança, Medicina, Enfermagem, Nutrição e Pedagogia da UFV, no qual alunos dos referidos cursos têm a oportunidade de se inserir em diferentes projetos que desenvolvem atividades com pessoas com deficiência, residentes na comunidade local.

Após conhecer o projeto iniciei uma participação voluntária aplicando aulas individuais que aconteciam no LEP (Laboratório de Estimulação Psicomotora), no Departamento de Educação Física da UFV, no Projeto “Dançativa”, e também em aulas coletivas que aconteciam no Lar dos Velhinhos, em Viçosa, no Projeto “Dignidade”.

Paralelo a essas vivências, conheci uma linha de pesquisa na área da dança e saúde que me auxiliou e foi base para a elaboração das atividades que desenvolvia com os alunos dos projetos: a Educação Somática. O Grupo de Estudos de Dança e Educação Somática (GEDES) compreendia estudos prático-teóricos das práticas corporais somáticas aplicadas à dança. Esse grupo foi muito importante em meu processo de formação, pois me permitiu ter um

novo olhar para o corpo que se movimenta (ou não). Através dele, pude experienciar e refletir sobre o dançar de um corpo que é construído de significados e de histórias, que é sensível e inteiro em suas particularidades.

A partir de então fui me envolvendo cada vez mais pelo ensino de pessoas com deficiência. Em minha monografia intitulada “Corpo não paralisado pela deficiência: a contribuição da dança e da educação somática no desenvolvimento performático e artístico de uma bailarina com paralisia cerebral”, busquei investigar as possíveis mudanças que a interface entre Dança e Educação Somática poderiam proporcionar para o desenvolvimento performático e artístico de uma bailarina com Paralisia Cerebral. A partir de todo o processo envolvido nesse trabalho e observando a evolução da bailarina em vários aspectos, me senti motivada a desenvolver futuros estudos ainda nesta área de pesquisa.

Posteriormente, como mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Física, em diálogo com a orientadora, percebi a relevância da investigação acerca do processo de formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência. Visto a importância dessa temática para o processo de inclusão, surgiu a necessidade de se identificar as fragilidades envolvidas nesse processo para que as Universidades possam buscar novos caminhos. Ao longo do mestrado, tive a oportunidade de atuar como monitora das disciplinas “Educação Física Adaptada I”, no curso de Educação Física, e “Dança e Educação Especial II”, no curso de Dança, ambas na UFV. Através dessas experiências pude me aproximar da problemática que esse estudo investiga, ampliando o olhar como pesquisadora a partir de novos questionamentos.

OBJETIVO

Objetivo Geral

Verificar como o processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física das universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), prepara esses futuros profissionais para o ensino de pessoas com deficiência.

Objetivos Específicos

- Comparar as universidades e os cursos com as variáveis: disciplinas da área temática já cursadas, experiências prévias, nível de interesse pela área; convivência com uma pessoa com deficiência (membro da família ou conhecido);
- Verificar as percepções dos graduandos dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física diante da temática deficiência, no momento: último ano de graduação;
- Mostrar como a matriz curricular e o projeto pedagógico de curso dos cursos de licenciatura em dança e educação física de universidades federais brasileiras agregam a temática deficiência ao longo dos cursos.

CAPÍTULO I

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. *Retrospectiva: diferentes visões acerca da deficiência ao longo do tempo*

Uma breve retrospectiva pode auxiliar em uma melhor compreensão do processo que envolve a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente educacional e, conseqüentemente, como essas ações inclusivas demandam um ajuste na estrutura dos cursos superiores no sentido de desenvolver disciplinas que objetivem preparar os futuros profissionais para atuar com a deficiência (SILVA, 2005).

A visão acerca da deficiência vem se modificando ao longo do tempo, mas como aponta Diaz (1995), há sempre uma constante: a segregação. Muitos termos, em sua grande maioria depreciativos, surgiram como forma de nomear as pessoas com deficiência, como: retardado, excepcional, doente, demente, deformado, debilitado, mongol, entre outros. Atualmente, o preconceito e o desconhecimento ainda fomentam o uso de alguns destes termos.

Retrocedendo em uma época longínqua, são encontrados registros de desenhos em cavernas de pessoas com dedos amputados e achados arqueológicos com deformidades ósseas referentes à Pré-história. Nesse período histórico, os tratamentos para tais deficiências estavam associados à magia (SILVA JUNIOR, 1986).

Ao longo do tempo, é possível observar que as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes formas de tratamento, que variavam desde atitudes de aceitação e apoio, até a exposição ao ridículo em *Freak Shows*. Como afirma Corrêa (2010, p. 13), “Os sentimentos em relação aos deficientes se tornaram, durante um longo tempo, muitas vezes ambivalentes, misturando piedade e rejeição, cuidados e abandono, perseguição e proteção”. A crença de que as deficiências eram manifestações de divindades ou espíritos vingativos e enfurecidos existe desde a pré-história, como entre os incas, egípcios e hebreus,

estando relacionada ao pouco conhecimento que tais povos tinham sobre essas ocorrências (SILVA, 2005).

Dessa maneira não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos-sacerdotes que às vezes tinham meios para chegar a esse desiderato. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias (SILVA JUNIOR, 1986, p.56)

Na Antiguidade, os povos gregos aceitavam apenas a deficiência adquirida, mas não a congênita. O culto ao corpo perfeito e aos princípios atléticos levavam os deficientes a serem sacrificados ou escondidos. Quando uma criança nascia com deformidade deveria logo ser abandonada pelos pais (CORRÊA, 2010). Como ressalta Silva Junior (1986, p 123), esse ato nem sempre resultava no sacrifício da criança, e acontecia da seguinte forma:

Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como florestas, os vestibulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas...Elas podiam sobreviver ou não... (SILVA JUNIOR, 1986, p 123)

Os romanos também não reconheciam o direito à vida das crianças nascidas com deficiências, e, por lei, era determinado seu abandono, ou metade dos bens da família eram confiscados. As crianças eram abandonadas ao acaso em cestos enfeitados com flores às margens do Tibre. Escravos e mendigos viam essas crianças como uma boa oportunidade de explorar os romanos através de esmolas expressivas assim, muitas vezes, eles ficavam à espreita aguardando a criança ser abandonada para criarem (CORRÊA, 2010).

Entre os romanos, serviços simples, e até mesmo humilhantes, eram destinados a indivíduos com deficiência física ou intelectual. As jovens cegas eram encaminhadas à vida de prostituição, e os rapazes cegos, com frequência, eram vistos pedindo esmolas nas ruas (SILVA, 2005). Havia também um

mercado destinado à venda de pessoas sem braços, sem pernas, de três olhos, entre outras peculiaridades, para a diversão em circos romanos na época dos Césares. Nessa época, a responsabilidade pela deficiência adquirida era atribuída apenas à própria pessoa (DIAZ, 1995).

Em Atenas, a família celebrava a chegada de uma criança com uma grande festa na qual ela era apresentada para os parentes e amigos e para inicia-la ao culto dos deuses. Quando esses festejos não aconteciam era um indício de que a criança não iria sobreviver, poderia ser assassinada ou abandonada pelo próprio pai (CORRÊA, 2010).

Já em Esparta, tradicionalmente conhecida por seus bravos guerreiros, cada criança que nascia era levada para ser avaliada e examinada por uma comissão de anciões. Quando a criança era identificada como saudável, ela era devolvida aos pais com os quais permanecia até os sete anos de idade, quando o Estado resgatara a criança para transformá-la em um guerreiro (CORRÊA, 2010). Já as crianças, que eram consideradas defeituosas e feias eram eliminadas, lançadas em um abismo chamado *Apothetai* (SILVA, 1987).

É no fim da Antiguidade, com o surgimento do cristianismo, que a pessoa com deficiência passa a ser acolhida e ganha uma alma, porém, contraditoriamente, acredita-se que a deficiência é uma forma de punição divina. O infanticídio passa a ser proibido; segundo a moral Cristã, agora todos eram considerados filhos de Deus (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, com o crescimento urbano sem infraestrutura e sem os recursos básicos necessários a população convivia diariamente com a preocupação em contrair doenças como: Hanseníase, Peste Bubônica, Difteria, entre outras. Essas doenças e as variadas sequelas geradas por elas eram associadas à ira celeste, ao castigo divino ou à presença de demônios (CORRÊA, 2010).

As pessoas acreditavam que suas deficiências eram causadas por bruxas que mantinham pacto com o demônio, deixando-as em tais condições. A benzedura e os ritos misteriosos de exorcismo tornaram-se uma prática comum no cotidiano das camadas mais pobres da população. É na Idade Média que essa visão demonológica atinge seu auge, alimentando o misticismo em torno

da deficiência. Alguns anos mais tarde, parte da população que tinha certo fanatismo religioso provocou a morte de centenas de pessoas com deficiência queimadas por bruxaria, na Alemanha do século XVII (PESSOTTI, 1984).

Vivendo sob tais conceitos e princípios, as pessoas com deficiência se viam sempre à margem da sociedade, sem perspectiva de melhora nas condições de qualidade de vida e sustentavam-se apenas com as esmolas que recebiam.

Durante os séculos XVII e XVIII, os orfanatos, os manicômios, as prisões e outras instituições estatais foram utilizadas para abrigar as pessoas com deficiência, em troca de alguns serviços prestados por eles. Esta também era uma forma de manter esses indivíduos distantes do convívio social. De acordo com os estudos de Pessotti (1984), no século XVIII, surge na Bélgica a primeira instituição para abrigar deficientes intelectuais, e tratava-se de uma colônia agrícola.

Em torno dos anos 1300, foi criada a primeira legislação que se preocupava com os cuidados básicos para a sobrevivência e com os bens materiais dos deficientes intelectuais. Promulgada por Eduardo II, na Inglaterra, a chamada “*de praerogativa regis*” zelava para que todas as necessidades da pessoa com deficiência fossem satisfeitas. Além disso, defendia o direito do indivíduo apropriar-se de seus bens dos quais somente uma parcela seria utilizada para custear suas despesas. É importante destacar que até este momento não havia discernimento entre aqueles que eram vistos como loucos e os deficientes intelectuais. A Lei de Eduardo II traz pela primeira vez a distinção, juridicamente, entre o deficiente intelectual e o doente mental (CORRÊA, 2010).

Como podemos observar, o cristianismo foi uma importante questão na Idade Média. Em nome do amor ao próximo, as pessoas passaram a ter um olhar e atitudes mais caritativas com os deficientes. Contudo, também existia a ideia de que eles mereciam castigo quando praticavam condutas imorais. Assim, o cristianismo suscitou um conceito contraditório de proteção-segregação envolvendo a deficiência, na Idade Média (CORRÊA, 2010; PESSOTTI, 1984).

No início da Era Moderna, a Inquisição Católica sacrificou a vida de muitos deficientes que eram vistos como pessoas possuídas por mal espírito. Uma visão

supersticiosa das pessoas com deficiência definia esse período. Durante a Reforma Protestante, com a exigência de uma maior rigidez ética e moral os indivíduos nos quais faltava razão eram vistos como seres demoníacos. Palavras ditas pelo líder Lutero, como “afogá-lo” ou “orar por ele” causavam um efeito moral na população, retomando aos conceitos retrógrados sobre a deficiência. É apenas no século XVII que as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes (CORRÊA, 2010).

Ainda, segundo a autora, em meados do século XVI, os médicos Paracelsus e Cardano lançaram a ideia de que os assuntos relacionados às pessoas com deficiência era uma questão médica e não religiosa. Eles defenderam que a deficiência se tratava de um evento hereditário ou congênito e não acreditavam que pudessem ser educados ou reabilitados. Paracelso foi o responsável pela escrita da obra “Sobre as Doenças que Privam os Homens da Razão”, publicada após sua morte em 1567. Esse foi o primeiro livro que trouxe uma visão médica da deficiência, que antes era apenas vista como teológica ou moral.

Posteriormente, por volta de 1650, Thomas Willis descreveu pela primeira vez a anatomia do cérebro humano. De acordo com seus estudos, Willis afirmou que a idiotia e outras deficiências proviam de alterações na estrutura do cérebro. É importante ressaltar que, nesse período, a idiotia era considerada uma doença orgânica e nervosa com causas específicas. Com esses novos argumentos científicos, a visão que as pessoas tinham sobre a deficiência, assim como os princípios éticos e religiosos, começaram a se modificar (CORRÊA, 2010).

Logo começam a surgir algumas experiências positivas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências e relatos publicados em livros. Na obra *Essay*, publicada em 1690, por John Locke, a mente humana começa a ser compreendida como uma folha em branco, a qual vai sendo preenchida através das experiências vivenciadas por cada indivíduo. A chamada “*Teoria do Conhecimento e Aprendizagem*”, de Locke, influenciou alguns educadores como Rousseau e Condillac e, mais tarde, em 1800, possibilitou a criação do primeiro programa de Educação Especial, desenvolvido por Jean Itard (CORRÊA, 2010).

Itard aplicou seus métodos também entre as pessoas com deficiência intelectual e doenças mentais, e se dedicou ao estudo das funções relacionadas à oralidade e à audição em uma instituição para idosos. Nessa época, Charles Michel Eppée também se destacou na educação de pessoas com deficiência auditiva e, em 1770, em Paris, criou a primeira escola para surdos que posteriormente tornou-se Instituto Nacional de “*Surdos-mudos*” (SILVA, 2005). Eppée também foi o responsável pela criação do método de sinais que complementava o alfabeto manual. Em 1776, foi publicada sua principal obra: *A Verdadeira Maneira de Instruir Surdos e Cegos*. Os estudos de Eppée influenciaram Hernecke, que inventou o que atualmente chamamos de “leitura labial”, um método oral para ensinar os surdos a ler e a falar a partir dos movimentos da boca (MAZZOTTA, 1999 apud CORRÊA, 2010).

Já Valentin Haüy se dedicou ao ensino de cegos utilizando como recurso didático letras em alto-relevo. Haüy fundou, em Paris, em 1784, o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional de Jovens Cegos) (CORRÊA, 2010). Mais tarde, Louís Braille (1806-1852) criou um sistema tátil de escrita e leitura, o Sistema Braille (SILVA, 2005).

Em 1818, o médico Esquirol define as características da idiotia, deixando clara sua distinção da loucura com a qual se confundira através dos séculos. Ficaram então determinados três diagnósticos diferentes: a confusão mental, um distúrbio passageiro; a loucura, uma perda irreversível da razão e de suas funções; e a idiotia, caracterizada pela ausência ou atraso de desenvolvimento intelectual desde a infância. Esquirol desmistificou a crença de que a causa da idiotia era em sua maior parte hereditária, e chamou a atenção para as carências pré ou perinatais (PESSOTTI, 1984).

A partir de então, começam as ser criadas instituições e métodos de ensino com recursos apropriados para a educação dos deficientes intelectuais. O primeiro educador e especialista em deficiência intelectual foi Edouard Seguin, que possuía formação médica e pedagógica e fora discípulo de Itard. Edouard reconheceu a relevância da experiência sensório-motora para o desenvolvimento das habilidades e defendia que independentemente do tipo de deficiência o indivíduo teria capacidade de adquirir conhecimentos. Segundo seu

método, o processo de ensino-aprendizagem do deficiente dependeria “de três aspectos: o grau de comprometimento de suas funções orgânicas; o quanto de inteligência que o deficiente apresentava e a habilidade na aplicação do método” (CORRÊA, 2010, p. 22).

Mesmo com o avanço dos estudos e do entendimento acerca da deficiência, grande parte da população ainda não tinha acesso a essas informações. Até o século XVIII, ainda era disseminado o conceito sobre deficiência vinculado ao misticismo e ao ocultismo. As pessoas não compreendiam a existência de diferenças individuais e acreditavam que a condição de “incapacitado” era imutável. Assim, a maioria das pessoas agia como se nada pudesse ser feito para que esses indivíduos desenvolvessem suas habilidades e participassem de forma mais ativa na sociedade (CORRÊA, 2010).

Após o século XVIII, o conjunto de crenças, ideias e valores políticos da população começou a se modificar, abrindo espaço para novas atitudes em relação à deficiência. Começaram a surgir organizações que reivindicavam medidas afim de assegurar o direito das pessoas com deficiência. Aos poucos, o assunto foi ganhando maior visibilidade, iniciando na Europa, posteriormente Estados Unidos, Canadá e expandindo para outros países, como o Brasil (MAZZOTTA, 1999).

Na Europa, em 1866, foi publicada por Langdon Down a obra *Observations on Ethnic Classification of Idiots*. Nesse livro o autor descreve as características mais comuns que identificam a “Síndrome de Down”. Na época essa síndrome era chamada mongolismo devido à semelhança existente entre as pessoas que possuíam essa síndrome e as pessoas da raça mongólica (CORRÊA, 2010).

Por volta de 1900, o ensino começa a se tornar uma questão mais pedagógica do que médica. Entre os educadores que se dedicaram ao ensino de pessoas com deficiência podemos destacar a médica italiana Maria Montessori. Ela aprimorou os métodos desenvolvidos por Itard e Seguin desenvolvendo um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual. Seu programa era baseado no auto aprendizado, no respeito às vivências prévias e aos ritmos individuais de progresso, tendo como principal

estímulo as motivações de cada criança. Seu programa foi aplicado em países da Europa e da Ásia para crianças com e sem deficiência (CORRÊA, 2010).

No final do século XVIII acontece a institucionalização especializada de pessoas com deficiência, se intensificando no século XX, após a obrigatoriedade da educação básica.

Porém, começa a surgir o questionamento sobre a real vantagem das instituições especializadas. Essas escolas possuíam seus programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral, fazendo com que, muitas vezes, as crianças que frequentavam tais locais fossem rotuladas e distanciadas do convívio social. Portanto, esse tipo de escola segregada começa a ser criticada. A Dinamarca é o primeiro país a apoiar e a incluir em sua legislação o conceito de normalização (no sentido de permitir uma vida mais próxima ao “normal” possível ao deficiente). Posteriormente, o conceito de normalização estende-se por toda Europa e América do Norte e, em 1972, o Canadá publica o primeiro livro sobre essa temática (CORRÊA, 2010).

Aos poucos, surgem experiências com as práticas integradoras permitindo que as pessoas com deficiência também participem de escolas regulares, mas ainda com o apoio das escolas especializadas, quando necessário (CORRÊA, 2010).

1.2. *Inclusão: marcos históricos internacionais*

Ao longo dos últimos anos tem-se notado uma mobilização global no sentido de oficializar e expandir os ideais da igualdade de direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi o primeiro marco documental com princípios relacionados à inclusão. Posteriormente também podemos destacar a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) foi escrita diante de um cenário marcado pelas atrocidades decorrentes da Segunda Guerra Mundial com anseio de se reconstruir um mundo novo, sob novos conceitos (FONSECA, 2014). A Declaração não é uma lei, mas sim uma série

de princípios éticos que regem as decisões tomadas pela comunidade internacional. Ela defende os direitos naturais de todos os seres humanos, independentemente de raça, cor, deficiência, nível econômico, sexo, orientação religiosa ou política (TONELLO, 2001).

Considerando as transformações ocorridas no mundo desde 1948, o fato de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter resistido como referencial para a questão dos direitos humanos é algo a ser destacado. Assim sendo, a referida declaração é um dos documentos que subsidia a discussão da inclusão em educação, por afirmar o princípio da não discriminação e a proclamação do direito universal à educação (LEME, 2011, p.20-21).

Como descreve Leme (2011), dentre os diferentes apontamentos defendidos pela Declaração estão as reivindicações por uma sociedade sem discriminação e por uma educação acessível a todos. Visto a relevância desse documento, podemos destacá-lo, talvez, como o mais importante marco que norteou o início da caminhada para as conquistas de direitos das pessoas com deficiência.

Em 1989, surge outro marco internacional para a inclusão: a Convenção sobre os Direitos da Criança. O seu quinto princípio é pautado na não-discriminação, e é reforçado pelo artigo 2.º que prescreve que nenhuma criança deve ser prejudicada em nenhuma circunstância:

1 – Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (NAÇÕES UNIDAS, 1989, p. 2).

No ARTIGO 23.º dessa Convenção são citados os direitos das crianças com deficiência:

1 – Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade.
2 – Os Estados Partes reconhecem à criança deficiente o direito de beneficiar de cuidados especiais e encorajam e asseguram, na medida dos recursos disponíveis, a prestação à criança que reúna as

condições requeridas e àqueles que a tenham a seu cargo de uma assistência correspondente ao pedido formulado e adaptada ao estado da criança e à situação dos pais ou daqueles que a tiverem a seu cargo.

3 – Atendendo às necessidades particulares da criança deficiente, a assistência fornecida nos termos do n.º 2 será gratuita sempre que tal seja possível, atendendo aos recursos financeiros dos pais ou daqueles que tiverem a criança a seu cargo, e é concebida de maneira a que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual.

4 – Num espírito de cooperação internacional, os Estados Partes promovem a troca de informações pertinentes no domínio dos cuidados preventivos de saúde e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças deficientes, incluindo a difusão de informações respeitantes aos métodos de reabilitação e aos serviços de formação profissional, bem como o acesso a esses dados, com vista a permitir que os Estados Partes melhorem as suas capacidades e qualificações e alarguem a sua experiência nesses domínios. A este respeito atender-se-á de forma particular às necessidades dos países em desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS, 1989, p. 8).

Logo depois, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) também traz questões com relação à perspectiva de inclusão. Assim como os demais documentos já citados, essa Declaração não foca em um grupo específico, mas, sim, abrange todas as pessoas. Como aponta Fonseca (2014, p. 50), seus principais objetivos são:

[...] universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, assegurar a permanência na escola por tempo suficiente para que a criança obtenha benefícios reais, estabelecer oportunidades ampliadas de Educação em desenvolvimento efetivo e mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Além disso, objetivou iniciar reformas políticas e educacionais, fortalecendo políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico para consolidação da plena provisão e utilização da Educação Básica.

Por fim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o último marco. Essa Declaração foi escrita a partir das discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Ela reuniu as concepções, a política, a legislação e as ações de integração das pessoas com necessidades especiais (CORRÊA, 2010). Ela traz dois pontos importantes: a ampliação do sentido do termo “pessoa com necessidades especiais”, não sendo mais usado como sinônimo de deficiência; e a reformulação de políticas e sistemas educacionais adequados, promovendo a educação para todos, com enfoque na

educação integradora e capacitando as escolas para atender as crianças, principalmente as que tenham necessidades educativas especiais (BRASIL, CORDE, 1994).

[...] no contexto desta estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p.7).

Nesse sentido, essa Declaração propõe um olhar mais amplo para a inclusão marcando um novo momento para a educação de pessoas com necessidades especiais. Ela traz novas ideias e diretrizes de ação no Plano Nacional, tais como: as formas de organização, a formação docente, apoios externos à escola e formas de envolver a comunidade. A partir de então, as práticas escolares são orientadas no sentido de apresentar uma metodologia centrada na criança (CORRÊA, 2010).

1.3. Educação inclusiva no Brasil

1.3.1. Histórico das Leis

O Brasil, influenciado pelos pensamentos e ideias disseminados pelo mundo, também passou por diferentes etapas marcadas por promulgações de leis e decretos que foram construindo o caminho da educação inclusiva no país. Assim, podem ser apontadas as mais relevantes decisões² ocorridas nos últimos anos:

1961 – Lei Nº 4.024: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. A Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação. Porém, destaca em seu Artigo 88 que para que isso ocorresse esses

² Baseado no histórico da legislação sobre inclusão disponibilizado pela ORG. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

alunos teriam que enquadrar-se no sistema geral de educação. Portanto, se isso não acontecesse, eles seriam colocados em um sistema especial externo.

1988 – Constituição Federal: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de ainda não ter se tornado obrigatório, é acrescentada a palavra “preferencialmente” na Constituição. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei Nº 7.853: Obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

1990 – Lei Nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente: Torna obrigatório o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

1994 – Política Nacional de Educação Especial: um retrocesso no processo de inclusão escolar, pois permite que estejam presentes nas classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

1996 – Lei Nº 9.394: em relação à Educação Especial, afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Em outro trecho acrescenta que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. A lei também aborda sobre o processo de formação de professores, a construção de currículos e metodologias adequadas. Essa é a primeira vez em que o processo de formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência é mencionado na legislação.

1999 – Decreto Nº 3.298: propõe a integração da pessoa com deficiência nos contextos: socioeconômico e cultural. Em relação à Educação, mantém-se a proposta da Educação Especial como algo complementar ao ensino regular.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2: Afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Contudo, também considera a possibilidade da substituição do ensino regular pelo atendimento especializado.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002: traz “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, afirmando que o processo de formação precisa incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02: Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) uma língua.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Uma de suas metas é a inclusão de temas relacionados à inclusão nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):
Cita questões relacionadas com as adequações do espaço físico das escolas, sobre a formação docente e recursos didáticos.

2007 – Decreto Nº 6.094/07: Reforça a inclusão das pessoas com deficiência no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Afirma que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola. E define o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

2012 – Lei Nº 12.764: A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2013 – Lei Nº 12.796, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: determina em seu Art. 4, Inciso III: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE): teve como uma de suas principais metas “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

2015 – Lei Nº 13.146: Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Perante o conhecimento das leis, decretos e planos políticos, é possível traçar o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil.

1.3.2. Caminho percorrido: trajetória até os dias atuais

Inicialmente, o atendimento voltado para as pessoas com deficiência visava apenas seu bem-estar nas atividades básicas diárias, sendo caracterizado e restrito ao caráter médico e assistencialista. Depois de longos

anos ampliou-se o olhar para outros aspectos da vida dessas pessoas, inclusive o escolar. Desde então há um grande debate sobre os termos: integração, inclusão, educação especial, instituições especializadas de ensino, educação especial no sistema geral de ensino e, atualmente, a proposta de inclusão total desses alunos em salas de aula de ensino regular (MANTOAN, 2011).

No Brasil, entre os anos 1854 a 1956, a educação de pessoas com deficiência foi marcada apenas por iniciativas de caráter privado. Em 1957, foi assumida pelo poder público com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. A partir de 1961, com a promulgação da Lei Nº 4.024, começam a surgir ações oficiais vindas do governo nacional (MANTOAN, 2011).

Até este momento, a sociedade vivia sob a perspectiva da integração. Esse conceito defende o direito das pessoas com deficiência, mas busca apenas a inserção parcial destas nos diferentes âmbitos sociais. Não há uma participação ativa das pessoas com deficiência, bastando apenas elas estarem presentes fisicamente no mesmo ambiente. Além disso, é dado à pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar ao meio, e não o inverso. Contudo, deve-se destacar a relevância histórica da integração, visto que ela se apresenta como uma etapa importante da evolução do olhar sobre a deficiência (FONSECA 2009, 2014).

O termo inclusão começou a ser difundido por volta de 1990 e trouxe um conceito mais amplo quando comparado à expressão integração. O termo inclusão abrange todas as pessoas com necessidades especiais, inclusive aquelas com deficiência, e aponta para a responsabilidade do meio social em adaptar-se para recebê-las e integrá-las (FONSECA, 2009; SANTOS, 2003).

A perspectiva de inclusão em educação está além da integração, pois não basta estar somente presente fisicamente no espaço escolar, mas sim, intenciona que todos participem ativamente dos processos educacionais. Tal perspectiva [...] se aproxima de marcos como a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no que se refere à premência de focar a Educação para todos, principalmente no que diz respeito à igualdade de acesso e aos esforços para eliminar qualquer tipo de discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião, deficiências ou em considerações econômicas, culturais e sociais (FONSECA, 2014, p. 49)

Apesar de cada um desses conceitos terem demarcado determinados momentos com maior intensidade, Fonseca (2014) afirma que a integração não foi substituída pela inclusão e ambas podem coexistir na sociedade atual.

A partir dessa nova perspectiva, em 1993, surgem movimentos sociais a favor da inclusão no âmbito educacional. Inicialmente, esses movimentos eram constituídos por pais e educadores. Somente a partir da última década de 80, e início dos anos 90, do século XXI, que as pessoas com deficiência começaram a participar ativamente. Esses movimentos têm tratado de diferentes aspectos relativos a inclusão: acessibilidade das estruturas arquitetônicas e transportes, oportunidade de trabalho, de educação, de saúde, de previdência social, entre outros (MANTOAN, 2011).

Como destaca a autora, apesar das conquistas ainda estarem em processo, principalmente em relação à educação, a mobilização social não pode ser ignorada, pois teve um papel importante na trajetória dessa modalidade de ensino, seja retardando, avançando, ou modificando de alguma forma as propostas que surgiam.

É importante mencionar a relação exclusiva e direta que, por um tempo, apareceu na legislação entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência não é a mais interessante quando o principal objetivo é a inserção integral de todos os alunos, em uma escola receptiva à diversidade. Somente após a lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que fica mais claro o público alvo da educação especial: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). No entanto, podemos observar que, ao longo do tempo, problemas conceituais, de interpretação e desconhecimento da Constituição Federal e da legislação, têm influenciado negativamente o sentido da inclusão escolar, retardando sua implementação nas escolas brasileiras (MANTOAN, 2011).

Podemos identificar três direções possíveis quando analisamos a trajetória da educação inclusiva no Brasil:

- a) a que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; b) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou

indireto do ensino especial e c) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere a educação especial (MANTOAN, 2011, p. 9).

Para além dessas possibilidades, atualmente luta-se pela disseminação do conceito de Desenho Universal que emerge na perspectiva inclusiva. O desenho universal é a ideia que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (CAMARGO, 2016). Em seu artigo 102, define que “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 29).

Hoje, em termos de legislação, pode-se dizer que as pessoas com deficiência conquistaram maior visibilidade em vários âmbitos da vida social, incluindo o ambiente escolar. Portanto, é o momento de concretizar as transformações na prática. Como coloca Vigotski (1989, p. 77), a invenção do sistema Braille modificou muito mais a vida de pessoas cegas do que milhares de ações caridosas. Nesse sentido, o autor aponta a importância da leitura como uma prática social, gerando várias possibilidades para o sujeito. É a relevância da educação como elemento de conquistas diárias, para a promoção de cidadania e inclusão social (CAMARGO, 2016).

A escola e a comunidade escolar devem estar preparadas para o processo de inclusão. Para isso, alguns ajustes são imprescindíveis como: estrutura física adequada, variedade de recursos didáticos, orientação dos demais alunos, dos pais e dos funcionários, reorganização da estrutura curricular e professores habilitados.

Quanto a qualificação do professor para o ensino de alunos com deficiência, surgem várias questões, principalmente em relação à sua formação inicial. Para compreender como o processo de formação dos licenciados vem preparando esses futuros profissionais para o ensino de pessoas com deficiência é preciso conhecer como está organizada sua matriz curricular e como essa temática vem sendo abordada ao longo dos cursos.

1.4. Processo de formação de professores: estrutura curricular nos cursos de licenciatura no contexto da inclusão

Nos anos 60, foi mencionado pela primeira vez, em registro oficial, o ato de inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Mas o que de fato mudou na matriz curricular e na configuração dos cursos de licenciatura, para que os professores estejam preparados para receber os alunos com deficiência no ensino regular?

Cinco décadas após a promulgação da primeira lei que trata do direito das pessoas com deficiência à educação, ainda são comuns os relatos de professores do ensino regular que se consideram sem competência para atender à diversidade presente em sua sala de aula, especialmente em relação à deficiência. Muitas vezes, o aluno com deficiência é orientado de forma particular por professores especializados, e o professor da turma pouco interage com ele, criando um distanciamento cada vez maior (MANTOAN, 2011).

Os dados apresentados pelo Censo Escolar 2016³ mostram um crescente número de matrícula de alunos com deficiência na escola regular. No ensino infantil, passou de uma faixa de 30.000 matrículas em 2008, para 60.000 em 2016. No ensino fundamental, nesse mesmo período, passou de 300.000 para 600.000. E no ensino médio, etapa em que mais cresceu o número de matrículas, saltou de 20.000 para pouco mais de 70.000. Porém, essa ampliação do acesso ao ensino regular não tem sido acompanhada pela implementação das mudanças necessárias nos mais diferentes âmbitos, inclusive na formação inicial e continuada dos professores (GATTI; BARRETTO, 2009).

A insegurança apresentada pelo professor diante de um aluno com deficiência suscita a possibilidade de uma falha em seu processo de formação. Tendo em vista a construção histórica e cultural de paradigmas sobre a deficiência, o processo de formação de educadores requer adequações que vão além da inserção de novas disciplinas. É preciso que haja uma mudança no

³ Censo Escolar, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 04 maio 2018.

discurso que provoque novas reflexões e, conseqüentemente, gere um novo olhar.

Ao desconstruir os conceitos e padrões de “normalidade” e “não-normalidade” a atenção se voltará para as potencialidades do aluno, instigando a construção de novas metodologias e estratégias pedagógicas que sejam capazes de criar condições favoráveis à autonomia do sujeito (PRIETO, 2006). Para a lapidação deste olhar do futuro educador, é preciso destacar a importância da experiência dentro do contexto escolar possibilitando a reflexão acerca das ações educativas na prática. Dentro dessa premissa, o estágio supervisionado se apresenta como uma valiosa ferramenta no processo de formação, caracterizando-se como um momento propício para analisar e estudar novos direcionamentos (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013).

No ano de 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/ CP nº. 1/02 (Brasil, 2002), determina-se a necessidade da organização curricular dos cursos de licenciatura para atendimento à diversidade. Posteriormente, em 2005, é publicado o Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) o qual estabelece a Libras como:

disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 1).

A partir da publicação destes documentos, os cursos de licenciatura começam a inserir uma disciplina específica em sua matriz curricular que busca contemplar conhecimentos sobre a educação inclusiva, por exemplo: Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Especial e Libras, como recomendado. Em geral, essas disciplinas possuem carga horária entre 30 e 60 horas, e, muitas vezes, tem apenas caráter teórico, privando o aluno de vivenciar a prática durante a graduação. Diante de tais condições, é provável que o licenciando não consiga adquirir um conhecimento mínimo suficiente para que, futuramente, como educador, seja capaz de realizar ações inclusivas (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013).

Assim como nos demais âmbitos da inclusão social, a inclusão no contexto das licenciaturas ainda é vista como algo a ser tratado à parte,

dissociado das demais demandas do curso. A princípio, talvez seja de real necessidade a existência de disciplinas específicas para tratar essa temática, mas ainda mais relevante seria considerar a existência dos alunos com deficiência nas diferentes disciplinas do curso (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013). Afinal, é para esse fim que se tem trilhado o caminho da inclusão: para que os alunos com deficiência estejam de fato presentes na sala de aula.

Dentro do conceito das licenciaturas, como surgiu e vem se desenvolvendo os cursos de Dança e de Educação Física? Como esses cursos vêm organizando seus currículos, projetos e pesquisas para o ensino de pessoas com deficiência?

1.5. *Cursos de licenciatura em Dança no Brasil*

Em 1956, em Salvador (BA), foi criado o primeiro curso superior em dança no Brasil. Strazzacappa (2004) destaca que, durante um período de mais de vinte anos, esse foi o único curso de dança no país. Apenas a partir da década de 1980 surgem novos cursos na Universidade Estadual do Paraná (Curitiba-PR), Universidade Estadual de Campinas (Campinas-SP), Universidade Federal de Viçosa (Viçosa-MG), UniverCidade e Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ) (VIEIRA, 2015).

Porém, foi após a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior, que se notou um crescente número de cursos de licenciatura e bacharelado em Dança no Brasil. Segundo dados do MEC, foram criados quatorze novos cursos em Universidades Federais, a partir do Reuni. Esses cursos estão distribuídos por todas as regiões do país: Universidade Federal do Pará (licenciatura), do Rio Grande do Norte (licenciatura), do Ceará (licenciatura e bacharelado), de Pernambuco (licenciatura), de Alagoas (licenciatura), de Sergipe (licenciatura), de Pelotas (licenciatura), do Rio Grande do Sul (licenciatura), de Santa Maria (licenciatura e bacharelado), de Uberlândia (bacharelado), de Minas Gerais (licenciatura) e de Goiás (licenciatura) (VIEIRA, 2015).

Hoje, são encontrados no sistema federal de ensino, e-mec (www.emec.mec.gov.br) do Ministério da Educação, Inep⁴, 47 cadastros de cursos de graduação em Dança, sendo um total de 34 cursos de licenciatura, em situação ativa.

Mas o que de fato significa essa mudança no cenário brasileiro onde são oferecidas mais vagas em universidades para se estudar e pensar a arte, mais especificamente, a dança, no universo acadêmico?

Batalha (2000, p. 16) afirma que há uma estreita relação entre Arte e Educação, pois “[...] ambas constituem processos e pretendem chegar ao núcleo essencial da vivência e compreensão humanas através das habilidades de perceber, comunicar, amar, tomar decisões, conhecer, estruturar, criar e avaliar”. A dança é uma linguagem artística e pode-se compreendê-la também como parte integrante do processo educativo.

De acordo com Wosniak (2010), quando a dança é levada ao ambiente acadêmico criam-se oportunidades além do dançar. O aluno tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos por meio da reflexão, do pensamento crítico, da pesquisa, da investigação do movimento, da multidisciplinaridade e das diferentes formas de interação que a dança permite fazer. Todo esse processo vivenciado ao longo da graduação irá permitir ao aluno ampliar o olhar acerca de sua atuação como futuro profissional da área.

Strazzacappa (2006, p. 13) corrobora com os pensamentos de Wosniak (2010) ao afirmar que os cursos de ensino superior em dança:

[...] formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa [...]. Fica claro que não basta exercitar os músculos para ser um bom bailarino; precisa-se exercitar a cabeça também. E isso pode ser feito nos diferentes cursos superiores distribuídos pelo país (STRAZZACAPPA, 2006, p. 13).

Assim, teoria e prática se complementam durante o processo de formação do licenciando em dança, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de diferentes habilidades que serão importantes para o artista educador. Contudo, visto o amplo aporte de disciplinas teóricas das mais variadas áreas que compõe a matriz curricular do curso, muitas vezes a relação entre teoria e

⁴Consultado em 18/01/2018. <http://portal.inep.gov.br>

prática pode se apresentar como um desafio durante a elaboração das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em dança.

Equivocadamente, pode existir a ideia de que a preparação do dançarino e a do professor são duas etapas distintas. Canalonga (2010, p. 82), enfatiza que criação artística e a ação educativa acontecem simultaneamente,

na medida em que a educação corporal e os processos criativos abrem espaço para as descobertas sobre si mesmos, a transformação de atitudes, o desenvolvimento do espírito crítico e a ampliação da percepção sobre o ser humano, entre outros movimentos (CANALONGA, 2010, P. 82).

Nesse sentido, a não dicotomia entre arte e educação exige um currículo que aborde para além da técnica. Como afirma o professor Sanches Neto (2012, p. 79), a formação em dança nos cursos superiores deve ser baseada em currículos amplos e multiculturais que possibilitem a construção de um profissional com “um perfil crítico, criativo e propositivo e capaz de atuar em contextos artísticos e educativos diversos”.

Batalha (2000) destaca que o caráter multidisciplinar da dança deve ser um ponto importante a ser considerado para a elaboração dos currículos. Conteúdos envolvendo anatomia e fisiologia humanas, história da arte e da dança, filosofia, antropologia, sociologia e as demais áreas artísticas (artes visuais, música e teatro), são elementos que podem enriquecer a formação do professor de dança.

A dança no contexto das licenciaturas começa a ser pensada a partir de novos paradigmas. Sendo arte e conhecimento, a dança aproxima o homem do ambiente que o envolve, possibilitando que este interfira nas dinâmicas sociais (MARQUES, 2010). Assim, a dança se apresenta como um elemento transformador da realidade, pois traz consigo discursos sobre as infinitas possibilidades do corpo e da diversidade que o compõe. Dentre essa diversidade encontram-se os corpos de pessoas com deficiência.

Segundo Rossi e Munster (2013), os estudos acadêmicos envolvendo a interface entre dança e deficiência deram início, no Brasil, na década de 80, mesmo período em que surgiram mais cursos superiores de dança. Tal fato, pode sugerir que a temática *deficiência* vem sendo abordada ao longo dos

cursos de graduação em dança gerando reflexões mais concretas e questionamentos.

Ressaltando a capacidade de se transmitir conhecimentos através da dança, as autoras Gaio e Góis (2006, apud TERRA, 2013), sugerem que novos conceitos acerca de uma cultura corporal que respeite e valorize a heterogeneidade de corpos, podem surgir por meio da persistência e disseminação desse discurso. A partir dessa abordagem no fazer e pensar a arte, abrimos o universo da dança para a diversidade de corpos.

Atualmente, sabe-se que o discurso em torno da diversidade e da inclusão está cada vez mais presente na sociedade. Visto que alguns estudos apontam para a dança como um elemento facilitador desse processo então, fica o questionamento de como vem acontecendo essa abordagem durante o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura em Dança.

1.5.1. Inclusão no contexto das licenciaturas em Dança

A inclusão é um processo complexo e envolve uma série de mudanças relacionadas a valores e crenças culturais construídas socialmente. Para tanto, é necessário que se crie ações no sentido de modificar a cultura que envolve a deficiência para que tais mudanças resultem em uma sociedade que acolhe a diversidade (BOOTH, AINSCOW, 2012).

Na relação do corpo dançante, consigo e com o mundo, busca-se a democratização da dança como uma linguagem corporal que não apenas aceite as diferenças dos corpos num mesmo espaço dançante, como também explore essas diferenças, permitindo que os corpos se expressem, movimentem, representem, comuniquem entre si, construindo novas relações, novos conhecimentos e novas possibilidades artísticas e estéticas.

Terra, Tonietti, Lima (2010) afirmam que a temática inclusão social está cada vez mais inserida em debates, estudos acadêmicos e em novas leis que tratam de questões relacionadas à educação, acessibilidade e trabalho. Porém, é preciso refletir sobre quais são as verdadeiras intuições e intenções que sustentam tais propostas e questionar de que forma tais intervenções tem

contribuído para formação de professores e, conseqüentemente, para as pessoas com deficiência.

Em seu estudo, Pimenta (2016) identificou a presença da temática inclusiva nos projetos em alguns cursos de Licenciatura em dança no Brasil, tais como da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Goiânia (UFG), como podemos observar no quadro 1:

| Instituição | Palavras, termos ou frases que indicam a presença da temática inclusão em PPC'S |
|-------------|---|
| UFRN | <p>O professor da área de dança deverá também estar comprometido com a educação especial, incorporando os princípios de uma pedagogia da qual pessoas com necessidades especiais possam se beneficiar, a partir da inclusão e da participação efetiva na sociedade. Neste contexto, o professor de dança poderá desenvolver seu trabalho numa perspectiva inclusiva, com deficientes físicos, deficientes sensoriais (audição e visão), portadores de distúrbios na fala e superdotados. Considerando a complexidade e o desafio do trabalho descrito, salienta-se a formação de um profissional que seja capaz de estabelecer interfaces com profissionais de outras áreas como a psicologia, a fisioterapia, a fonoaudiologia dentre outras, e que compreenda os limites e possibilidades de sua atuação como professor de dança neste contexto multifacetado (p. 34-35).</p> |
| UFV | <p>Através da dança é possível abordarmos e tratarmos de questões como inclusão social, entre outras questões relevantes da sociedade contemporânea. Projetos, ações com dança podem e devem levar em consideração seu potencial de recuperar e reabilitar diferentes aspectos da vida humana (p. 14).</p> |
| UFPE | <p>Também devem estar aptos ao ensino da dança para portadores de necessidades especiais, com consciência plena sobre a</p> |

| | |
|------------|--|
| | harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional do ser (p. 2). |
| UFG | Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência , de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de dança na perspectiva educação (p. 10) |

Quadro 1 – triagem da temática inclusão em PPC’S (Projeto Pedagógico do Curso) de cursos de licenciatura de Dança em universidades federais brasileiras.
Fonte: PIMENTA (2016, grifo nosso)

Essa iniciativa vai ao encontro do pensamento de Terra, Tonietti, Lima (2010, p. 810), quando apontam a educação enquanto uma prática social que acontece em um determinado momento histórico, tendo como “objetivo formar cidadãos que estejam articulados com sua sociedade”.

A consciência social é indispensável para que a inclusão de fato aconteça, visto que uma etapa importante deste processo é a busca constante pela criação de sistemas e ambientes participativos (BOOTH E AINSCOW, 2012). Um professor, consciente de sua responsabilidade social, irá atuar como mediador em um processo de desenvolvimento humano a partir da construção de pensamentos que caminhem para o conhecimento teórico-prático, envolvendo não apenas o conhecimento específico de cada área, mas também vivenciando todo o momento histórico-cultural no qual está inserido (BERBEL, 2011).

No termo “mediar” está implícita a ideia de “estar entre”. Nem à frente, nem por trás – no meio. Como articulações, que permitem dobrar, estender, afastar, aproximar, flexibilizar, enrijecer, alavancar, impulsionar, num movimento incessante de pequenos ajustes para manter o equilíbrio e o sangue circulando. Atuar como mediadores envolvidos, mas com olhar atento a cada movimento, a cada dúvida, a cada novo desejo, transitando entre o dentro e o fora, orientando à medida que vão se revelando novas conquistas e dificuldades, indicando direções, facilitando, alavancando, provocando, impulsionando, estimulando a construção de um pensamento/espírito crítico, onde as pessoas se tornarão sujeitos de suas danças. (WERNECK, 2008, p.108-109).

Ao longo do processo de formação nas licenciaturas em dança, o aluno deve tomar consciência de seu importante papel social, vivenciando

experiências que o faça refletir sobre suas decisões enquanto educador. Como destaca Nóvoa (1992, apud BASTOS, ROVARIS, 2016), o processo de formação docente deve ser baseado em uma perspectiva crítico-reflexiva, onde o graduando constrói seus próprios pensamentos em busca do desenvolvimento de sua autoimagem como professor. De acordo com o autor, o processo de formação não se trata apenas do conhecimento teórico e metodológico que envolve a docência, mas sim de um processo investigativo, de experimentação e de reflexão sobre a prática, é um processo de construção do futuro educador.

Canalunga (2010) acrescenta que a síntese entre prática e reflexão sobre a prática pode ser considerada a chave para o aprimoramento do artista-mediador-educador, caracterizando uma avaliação continuada dos conteúdos e métodos utilizados. É no processo reflexivo que teoria e prática se aproximam e essa junção é indispensável, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (PAULO FREIRE, 1996, p.43).

Batalha (2000, p. 20) afirma que o professor de qualquer área artística deve acreditar que a arte é um caminho para a construção de novos valores e para a evolução do ser humano, visto que, a dança se manifesta como “[...] um processo ativo que, através da percepção, sensibilidade, emoção e criatividade, transforma os movimentos do corpo em meio de comunicação e expressão [...]” do indivíduo com ele mesmo, com seus semelhantes e com o ambiente que o cerca.

A dança, elemento da manifestação da cultura corporal, quando articula ideias renovadoras:

“[...] permite uma nova postura diante das possibilidades artísticas, esportivas e estéticas e constitui-se em uma forma de resistir às limitações impostas, possibilitando rupturas com padrões vigentes, próprias do ser prático que caminha para a transcendência” (TOLOCKA, FERREIRA, 2006, P. 17).

Essa nova postura a que se referem os autores, vem do processo de ressignificação através da arte/dança, no ato de fazer-pensar que envolve a criação, no qual “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador”, colaborando para a educação do indivíduo (MARQUES, 2007, p.25).

A partir da Constituição de 1988 inicia-se o processo de oficialização do direito à educação para todos e que desde então, principalmente com a criação de novas leis, como Lei Nº13.146⁵, de 2015, o número de pessoas com deficiência em ambientes educacionais é crescente, o que resultou em um olhar emergente para essa população pelos cursos universitário, principalmente em relação à formação de professores.

Algumas pesquisas enfatizam o papel do professor na inserção de novos métodos de ensino da dança para o deficiente. O estudo dos princípios anatômicos, fisiológicos e biomecânicos, de jogos, que regem a dinâmica corporal se expande em possibilidades de movimentos, modificando padrões anteriormente estabelecidos. Tais vivências são de grande importância para a construção do olhar diante da diversidade, influenciando as futuras atitudes do educador, instigando-o a realizar atitudes reflexivas, para que estas resultem em futuras ações pedagógicas inclusivas que busquem dialogar com as diferenças (BATALHA, 2000, FONSECA, 2014).

1.6. *Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil*

Em 1939, a Educação Física conquista seu lugar ao lado de outros cursos de graduação em nível superior no Brasil. A inicialmente chamada Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) originou a atual Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FONSECA, 2014). Desde então, novos cursos foram criados e hoje (2018) são encontrados no sistema federal de ensino, e-mec (www.emec.mec.gov.br) do Ministério da Educação, Inep⁶, 811 cursos de licenciatura em Educação Física em atividade, inseridos em Instituições de Educação Superior (IES).

⁵No Art. 27. garante que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

⁶Consultado em 18/01/2018. <http://portal.inep.gov.br>

O perfil dos cursos de Educação Física criados no Brasil até meados da década de 1970 foram largamente influenciados pela área médica e pelos interesses militares. Nesse período, os cursos eram caracterizados por padrões pedagógicos tecnicistas, nos quais era valorizada apenas a prática física, visando o alto rendimento (FONSECA, 2009).

Já entre as décadas de 1970 e 1980, o conceito de Educação Física começa a ser modificado. Abandona-se a ideia frustrada de se formar atletas e assim, surge a preocupação de desenvolver o indivíduo como um todo, enfatizando os aspectos psicomotores dos alunos (BRASIL, 1998). Contudo, embora o discurso tenha sido transformado de forma a valorizar antes os aspectos socioculturais em detrimento dos aspectos biológicos, poucas mudanças são notadas na prática (FONSECA; SILVA, 2010).

Em fevereiro de 2002, o Ministério da Educação promulgou a Resolução nº. 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). Essa resolução trouxe mudanças importantes para a reorganização do ensino superior em Educação Física pois restringiu o campo de atuação do licenciado que era bastante amplo (FONSECA, 2014).

Ao definir o campo de atuação dos licenciados em Educação Física, surge a necessidade de modificar a matriz curricular do curso objetivando que o processo de formação seja capaz de habilitar os futuros profissionais para atuarem na diversidade que compõe o ambiente escolar. Para tanto, o graduando deve ser instigado a refletir sobre questões que modifiquem suas ações, que o faça buscar outras formas de se fazer, criar novas teorias, novas metodologias, novas hipóteses, “rompendo com a robotização das ações” (WALDON, 2009, p. 142). Tais características definem o conceito da educação crítico-reflexiva.

O olhar crítico-reflexivo tem sido referido por muitos estudos como um importante componente dos cursos de licenciatura, pois possibilita que os futuros professores reflitam constantemente sobre suas ações, construindo sua identidade docente (ZEICHNER, 2003; SÁ et al., 2017). Me apoio em Paiva et

al. (2006), que aponta para a construção da identidade docente e a prática da perspectiva crítico-reflexiva como elementos essenciais para a formação de professores comprometidos com uma educação democrática.

Buscando definir qual a concepção que este estudo traz sobre a Educação Física, é preciso destacar que, ao nos tornarmos conscientes da extensa pluralidade do movimento corporal, torna-se inconcebível pensar a Educação Física como algo puramente técnico. Mover o corpo, seja em esportes, ginásticas, brincadeiras, jogos teatrais, danças ou lutas, é explorar toda a bagagem cultural que este corpo traz consigo e permitir que ele se expresse em sua forma mais genuína (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim, ao levar a Educação Física para o contexto escolar, é necessário que o professor esteja aberto às mais distintas possibilidades.

Em meio a diversidade e individualidade que compõe cada corpo inserido na heterogeneidade que nos cerca, estão as pessoas com deficiência. O Censo 2010 do IBGE mostra que 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Apesar dessas pessoas terem sido largamente excluídas do convívio social ao longo da história, muitas vezes tornando-se invisíveis aos nossos olhos, com a ampliação de leis inclusivas e a mudança de olhar em relação à deficiência, elas vêm aos poucos conquistando seus direitos, inclusive o acesso à educação.

De acordo com Chicon, Peterle e Santana (2013, p. 2), os professores de classe regular e de Educação Física devem mediar o processo pedagógico, levantando questões relacionadas à inclusão e compartilhando ideias e reflexões junto com os alunos. “Assim, possibilitarão ao aluno construir atitudes que vão ao encontro de valores sociais como: respeito às diferenças, solidariedade, aceitação, trabalho em equipe etc.” (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2013, p. 2)

A Diversidade pode se apresentar inicialmente como um desafio, mas cabe ao professor refletir sua prática retomando àquelas questões direcionadoras para ampliar suas formas de ação: como fazer diferente e melhor?

É indispensável que os graduandos sejam preparados para/na diversidade, não apenas refletir teoricamente a temática, mas também vivenciar experiências. Dessa forma, o processo de inclusão passa a ser visto como algo mais próximo à realidade, pois os estudando do ensino já estarão inseridos neste contexto.

Considerando a relevância do processo de formação para a conquista de futuras ações inclusivas, fica o questionamento de como vem acontecendo essa abordagem durante os cursos de licenciatura em Educação Física.

1.6.1. Inclusão no contexto das licenciaturas em Educação Física

Como relatado anteriormente, ao longo da trajetória histórico-cultural da deficiência, as relações de inclusão/exclusão passaram por diferentes momentos. Inicialmente as pessoas com deficiência eram segregadas severamente, aprisionadas, e por vezes assassinadas. Após muitos anos, elas começam a ser notadas pela sociedade, e se inicia a luta pelos direitos dessas pessoas (SANTOS, 2000).

Atualmente, busca-se disseminar valores inclusivos, em um processo dinâmico direcionado para o envolvimento ativo de indivíduos, para a criação de lugares e sistemas acolhedores (BOOTH; AINSCOW, 2012). Isso significa ser/estar presente nos diferentes contextos, intervindo e modificando o tempo/espaço, como parte integrante daquele lugar comum.

Os cursos de licenciatura em Educação Física devem ser estruturados no sentido de desenvolver conhecimentos e ações que colaborarem para a inclusão no contexto escolar, especialmente nas aulas de educação física. Para Chicon, Peterle e Santana (2013, p. 2), abordar questões inclusivas durante o processo de formação dos professores, “pode oportunizar a problematização de sua prática pedagógica inclusiva, uma vez que a falta de preparo limita a intervenção do profissional”.

Tendo em vista o cenário composto por padrões físicos e estéticos que, muitas vezes, esteve relacionado à Educação Física, nota-se que essa disciplina pode se representar um elemento importante para a modificação e construção

de conceitos dentro do contexto escolar. O preconceito pode vir dos próprios colegas de turma, por exemplo, no momento da divisão dos participantes dos grupos. É preciso pensar estratégias para evitar esse tipo de situação, e sobretudo, cabe ao professor criar situações de destaquem as habilidades de cada aluno, modificando o olhar preconceituoso da turma como um todo (FAITANIN; COSTA, 2009).

A forma como será abordada a intrínseca relação entre a educação física e o corpo definirá quais serão os meios e a resultante. O aluno pode ser estimulado e se desenvolver em seu mais alto nível, ou pode ter suas habilidades reduzidas à meros padrões. O professor tem papel importante nesse processo, não só em temas de treinamento e ensino de técnicas, mas no ato de desafiar e encorajar esse aluno a buscar novos caminhos.

Faitanin e Costa (2009) apontam para a urgência de se inserir uma perspectiva inclusiva no currículo das licenciaturas. Mas, ao verificar as matrizes curriculares de alguns cursos de licenciatura da rede federal de ensino, nos deparamos com a presença de apenas algumas disciplinas isoladas envolvendo o assunto.

| Instituição | Ementa | Natureza |
|-------------|---|-------------|
| UFRJ | Educação Física Adaptada: Estudo analítico dos conceitos e dos aspectos educacionais, sociais e políticos da educação física adaptada no Brasil, bem como análise da atuação do professor junto às pessoas com deficiência , frente às diversas deficiências (mental, física, sensoriais e múltipla). | Obrigatória |
| UFC | Introdução à educação especial: Estudo dos aspectos históricos, didáticos e metodológicos relacionados ao processo ensino aprendizagem de pessoas com deficiências visual, auditiva, motora, intelectual e outras peculiares condições ; as | Obrigatória |

características neuro-anatomo-fisiológicas, sociais e emocionais das deficiências e suas implicações na prática da atividade física nos ambientes inclusivos e não inclusivos, de educação formal e não formal; elaboração e avaliação de [programas e eventos para pessoas com deficiências](#), introdução aos [esportes adaptados](#) e ao paradigma da [atividade física inclusiva](#).

Educação Física para portadores de necessidades especiais: Aprofundamento dos aspectos metodológicos da [educação física para pessoas com deficiência](#) a partir do [paradigma da inclusão](#); elaboração, dinamização e avaliação de [atividades motoras inclusivas](#); estratégias de otimização do processo ensino-aprendizagem: colega tutor, adaptações e adequações do ambiente, regras, materiais e informações de modo a propiciar a participação efetiva de todos.

Optativa

Esportes Paralímpicos: Aprofundamento das modalidades esportivas pertinentes aos [jogos Paralímpicos, olimpíadas especiais e demais esportes adaptados](#), seus aspectos históricos, organizacionais, técnicos e táticos; elaboração, dinamização e avaliação de treinamentos, programas e eventos desportivos para pessoas com deficiência.

Optativa

UFMG

Teoria da Atividade Física Adaptada: teorias e conceitos; afecções da saúde e de funcionalidade; paradigmas (adaptação, organização de serviços, [inclusão](#),

Obrigatória

| | | |
|-------|---|-------------|
| | ecossistema e equidade); âmbitos de atuação (escolar, esportivo, recreacional e de reabilitação); realidade nacional e internacional. | |
| UFRGS | Estudos socioculturais I: Aborda conceitos básicos sobre natureza, cultura e sociedade, tematizando o corpo e as práticas corporais, na sua relação com esses conceitos. Discute criticamente acerca do corpo e das práticas corporais no contexto da diversidade cultural, problematizando as suas relações com estética e saúde, considerando diferentes marcadores identitários, tais como: gênero; raça/etnia; classe social; geração; e populações com necessidades especiais . Estimula a reflexão crítica acerca das distintas perspectivas e autores tratados, estabelecendo entre eles: diferenças e semelhanças, continuidades e descontinuidades, contradições e complementaridades. | Obrigatória |
| | Fundamentos da Educação Física especial: Aborda o ensino da educação física para pessoas com deficiências . Discute estratégias de ensino coerentes com as especificidades de cada deficiência . Propõe a elaboração e aplicação de planos de ensino de educação física em turmas com inclusão no ensino básico e em escolas especiais. | Obrigatória |
| | Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais: A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político- | Optativa |

educacionais da ação docente quanto à [integração/inclusão](#) escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da [educação especial](#), assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.

Quadro 2 – disciplinas que abordam a temática inclusão em cursos de licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras.

Fonte: dados da pesquisa.

Há uma tendência na oferta de apenas uma disciplina obrigatória envolvendo uma ou mais temáticas relacionadas à: educação física adaptada, atuação do professor junto às pessoas com deficiência, esportes adaptados, atividades motoras inclusivas, jogos Paralímpicos, inclusão, diversidade e deficiência. Ou, quando são oferecidas mais duas ou três disciplinas na área, geralmente são de natureza optativa.

As disciplinas apresentam diferentes abordagens, sendo as mais frequentes:

- Conhecimento do histórico: estudo da trajetória vivenciada pelas pessoas com deficiência, ao longo do tempo;
- Conceitos socioculturais: estudo antropológico das questões que envolvem a deficiência;
- Legislação: estudo das leis, decretos, declarações e estatutos relacionados às pessoas com deficiência;
- Aspectos metodológicos e didáticos: estudo de estratégias de ensino, geralmente de caráter teórico e prático;
- Questões da saúde e de funcionalidade: estudos das deficiências (causas, principais características, possíveis tratamentos, entre outros).

Independente da área de conhecimento estudada, a abordagem crítico-reflexiva deve ser uma constante no curso de formação de professores. Vale reafirmar que a reflexão é uma importante ferramenta para transformar pensamentos já enraizados e construir novas ideias e tem sido apontada por muitos estudos como um caminho possível para a formação de professores receptivos à diversidade humana (SÁ ET AL., 2017; WALDON, 2009; PAIVA ET AL., 2006; ZEICHNER, 2003). A reflexão é um ato que ocorre tanto individual quanto coletivamente, pois a tomada de decisões ocorre na ação social, intensificando sua relevância para o processo de inclusão (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A construção da identidade do professor é outro importante elemento no processo de formação, pois as ações do professor formador são determinantes para aquele professor em formação. Muitas vezes, são observadas reproduções de ações excludentes de licenciados que são influenciadas pelas práticas de seus ex-professores (LONGHINI; NARDI, 2007; ADAMS; KROCKOVER, 1997).

[...] ao buscar uma formação crítica e reflexiva na formação inicial docente, não se pode deixar de considerar o professor formador, que precisa ter sua prática norteada pela reflexão-na-ação. Em todo esse processo, tanto o professor em formação quanto o professor formador, devem estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa (FONSECA, 2014, p. 58)

Fica evidente a influência do professor formador na orientação das reflexões e práticas realizadas pelos graduandos, somando-se mais um elemento marcante no processo de formação de professores no ensino superior.

Pode-se identificar dois processos complexos envolvidos: inclusão e formação de professores. Os cursos de licenciatura em Educação Física têm sofrido transformações em busca da melhor forma de preparar seus graduandos para o ensino de pessoas com deficiência. Mas ainda se fazem necessários alguns reajustes para que esse objetivo seja alcançado, e assim, os alunos com deficiência possam participar de forma efetiva da educação física, que tem tanto a contribuir no ambiente escolar.

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. *Delineamento do estudo*

Esta pesquisa apresenta um enfoque quantiqualitativo de natureza exploratória. Contou com inicial levantamento bibliográfico sobre a temática envolvida no estudo e análise de documentos fornecidos pelas universidades participantes. Também fez parte desta pesquisa a aplicação de questionário (*on-line* e presencial) para coleta de dados. Participaram da aplicação do questionário graduandos do último ano dos cursos de licenciatura em Educação Física e Dança das universidades: UFMG e UFV.

2.2. *Amostra*

Os participantes da pesquisa são formados por dois grupos. O primeiro, composto pelos graduandos do último ano dos cursos de licenciatura em Dança e em Educação Física que responderam ao questionário (anexo 1) aplicado de forma *on-line*, n= 19. Destes, 15 são graduandos do curso de Dança: UFMG (7), e UFV (8); e 4 são graduandos do curso de Educação Física: UFV (4).

O segundo grupo é composto pelos graduandos do último ano do curso de licenciatura em Dança e em Educação Física que responderam ao questionário aplicado de forma presencial, n= 69. Destes, 21 são do curso de Dança: UFMG (14) e UFV (7); e 48 são do curso de Educação Física: UFMG (32) e UFV (16).

Por fim, a amostra contou com um total de 88 participantes, sendo 36 graduandos do curso de Dança e 52 graduandos do curso de Educação Física.

2.3. *Procedimentos*

O presente estudo foi realizado em quatro etapas: 1) procedimentos éticos 2) Modificações e adequações do instrumento; 3) validação de conteúdo; e 4) aplicação do questionário. Estas serão descritas a seguir.

2.3.1. Procedimentos éticos

O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV (CEP/UFV), sob parecer de número 2.218.492 (anexo 2).

Como parte integrante dos procedimentos éticos desta pesquisa, os questionários aplicados de forma *online* possuíam um campo específico para os participantes acessarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 3) e confirmarem se estão de acordo com todas as condições que envolviam a participação neste estudo.

Os participantes que preencheram o questionário de forma presencial receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deveria ser lido e assinado, em caso de concordância com o documento.

2.3.2. Modificações e adequações do instrumento

2.3.2.1. Instrumento: características da versão original

Para desenvolver o instrumento utilizado neste estudo foi usado como referência o questionário Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III), criado por Folsom-Meek e Rizzo (1993), traduzido e adaptado por Campos, Ferreira e Gaspar (2007). O PEATID III mede o constructo psicológico das atitudes de professores em relação ao ensino de pessoas com deficiência em uma aula de educação física de ensino regular. Suas questões pretendem verificar três propriedades psicológicas acerca de crenças sobre o ensino de alunos com deficiência, são elas: consequências do ensino de alunos com deficiência em aulas regulares; efeitos

sobre a aprendizagem do aluno; e necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência (FOLSOM-MEEK; RIZZO, 2002).

Os autores afirmam que o PEATID III permite ao pesquisador especificar os tipos de deficiência que pretende investigar. Sua aplicabilidade é versátil, podendo avaliar tanto atitudes de futuros profissionais, quanto de professores com muitos anos de experiência. Além disso, possibilita observar se existe uma estrutura linear de crenças e atitudes em relação ao ensino de alunos com deficiências no ensino regular.

O PEATID III é dividido em duas seções. A primeira seção avalia as atitudes em relação ao ensino de alunos com deficiências em aulas de educação física no ensino regular, medindo as crenças. Essa sessão é composta por 12 afirmações e para cada uma delas há distintas intensidades de resposta, que variam em uma escala Likert de 5 pontos (1 = discordo completamente, 2 = discordo, 3 = nem discordo, nem concordo, 4 = concordo, 5 = concordo completamente). Em cada afirmação apenas uma opção de resposta deve ser escolhida. Dentre as doze afirmativas, seis são expressas positivamente e as demais são expressas negativamente. No caso dos itens com perguntas negativas, a escala é avaliada de forma invertida (CAMPOS; FERREIRA; BLOCK, 2014)

Ainda segundo os autores, a segunda seção do questionário investiga algumas informações descritivas dos participantes - sexo, idade, anos de experiência, experiência anterior, preparação acadêmica em educação física adaptada e educação especial, competência percebida e qualidade de experiência percebida.

2.3.2.2. Instrumento: o que mudou

A seguir, serão esclarecidas as adequações e modificações que se fizeram necessárias diante dos objetivos desta pesquisa.

Quanto à amostra

O PEATID III em sua versão original foi desenvolvido para avaliar as crenças de professores de educação física, em específico. Porém, podem ser destacadas diversas semelhanças que aproximam as aulas de educação física e de dança que acontecem no ambiente de ensino regular: caráter prático, necessidade de espaço apropriado para a realização das atividades, movimento corporal como principal elemento de estudo, relação com o outro (atividades coletivas), relação com o ambiente e objetos, entre outras características. Portanto, compreendeu-se que as questões contidas no questionário também seriam cabíveis e pertinentes aos professores de dança, ampliando assim, sua já conhecida versatilidade.

Quanto às especificações das deficiências

Em sua versão original, o PEATID III especifica as deficiências as quais são referidas as perguntas. Porém, sabe-se que na grande maioria das vezes os professores irão encontrar alunos com diferentes deficiências e especificidades no ambiente escolar e, preferencialmente deverá acolher a todos em uma mesma sequência de atividades em suas aulas. Dessa forma, considerou-se importante verificar uma visão da deficiência de forma mais abrangente, sem determinar alguns tipos de deficiência.

Quanto às dimensões avaliadas pelo questionário

Este estudo tem como principal objetivo verificar o processo de formação nos cursos de licenciatura em dança e educação física frente ao ensino de pessoas com deficiência. Para isso, julgou-se necessário acrescentar duas dimensões ao questionário, são elas: percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura e percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas. Foram acrescentadas um total de três questões.

As dimensões “necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência” e “ensino de alunos com deficiência em classes

regulares”, pertencentes a versão original, foram mantidas. Já a terceira dimensão “efeitos sobre a aprendizagem do aluno” foi retirada, visto que os participantes ainda irão iniciar a atuação profissional na área e acredita-se que a experiência vivenciada nos estágios de ensino não oferece embasamento suficiente para os graduandos refletirem sobre tais questões.

O questionário modificado ficou então composto por quatro dimensões, com um total de 10 questões, organizado da seguinte forma:

- Ensino de alunos com deficiência em classes regulares, questões: 1,3,5
- Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência, questões: 2, 4, 6, 7
- Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura, questão: 8
- Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas, questões: 9 e 10

Quanto à mudança na organização e distribuição das questões que compõe o primeiro e segundo bloco do questionário

O questionário PEATID III traz um segundo bloco de perguntas referentes aos dados pessoais, questões familiares, experiência acadêmica e extracurricular na área temática e sobre a autopercepção de suas atitudes inclusivas. Por se tratar de perguntas de caráter mais abrangente, como um rastreamento inicial das características do participante, a ordem dos blocos de perguntas foi invertida.

Ainda foram acrescentadas neste bloco algumas perguntas que investigam os principais objetivos desta pesquisa: considera a matriz do curso adequada para atender as demandas da sua área de atuação? As disciplinas práticas abordam o assunto deficiência com maior frequência em relação às disciplinas teóricas? Em sua opinião, outras disciplinas poderiam discutir a questão da formação docente para a deficiência? Como licenciado em educação física/dança, você se considera importante no processo de inclusão da

diversidade no ambiente educacional? Se sente competente em relação ao ensino de alunos com deficiência?

As questões do bloco um têm apenas duas opções de resposta (díade sim/não), assim como no questionário original.

2.3.3. Validação de conteúdo

A validade de conteúdo é a determinação da representatividade de itens que expressam um conteúdo, baseada no julgamento de especialistas em uma área específica (RUBIO; BER-WEGER; TEBB ET AL., 2003). Nesse processo, busca-se verificar se o conteúdo de um instrumento avalia, de maneira efetiva, as questões para mensuração de um fato específico que se pretende investigar.

2.3.3.1. Amostra

A amostra selecionada para participar do processo de análise do instrumento foi composta por cinco professores doutores com vasta experiência em pesquisas envolvendo as áreas: Educação Física, Dança e ensino de pessoa com deficiência.

2.3.3.2. Protocolo de análise do instrumento

Foram realizadas as seguintes fases:

Fase 1 - Ordenação do pedido

Nesta fase foram organizados e disponibilizados para os juízes alguns documentos: a carta convite para participação, a carta de apresentação do protocolo de avaliação, o resumo do projeto de pesquisa, a apresentação do questionário, o questionário e o protocolo de análise do instrumento. Os critérios de análise do protocolo pretendiam avaliar os seguintes itens: análise de clareza de linguagem, análise de pertinência teórica e análise da viabilidade da aplicação. Para cada um desses itens os juízes deviam assinalar dentre as

opções: adequado, pouco adequado e inadequado. Eles também poderiam complementar sua resposta em espaço apropriado para o preenchimento de observações e sugestões.

Fase 2 - Coleta dos dados

Todo o material foi entregue pessoalmente aos juízes. Foi realizada a solicitação de devolução no prazo de 20 dias.

Fase 3 - Tabulação dos dados

Ao tabular os dados coletados, notou-se uma concordância sobre a adequação do questionário entre os juízes, em todos os itens analisados, com uma porcentagem acima de 80%.

2.3.3.3. Observações e sugestões dadas pelos juízes

Quanto ao primeiro item “análise de clareza da linguagem” foi levantado um ponto pertinente sobre a amplitude da palavra “diversidade”. Como o foco deste estudo é analisar, dentro da diversidade, especificamente, a deficiência, julgou-se importante deixar mais clara essa questão.

Outro ponto modificado, após a sugestão dos juízes, foi em relação à amostra. A proposta inicial seria aplicar o questionário para alunos do primeiro e do último ano de graduação. Porém, foi observado pelos juízes que devido ao caráter das perguntas, os alunos pertencentes ao primeiro ano da graduação, devido à curta experiência vivenciada no curso, não teriam condições para respondê-las. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a aplicação do questionário ficou então restrita aos alunos do último ano de graduação.

2.3.4. Procedimentos de coleta de dados

2.3.4.1. Pesquisa documental

Para a coleta de dados, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para o reconhecimento de um panorama geral das produções científicas envolvendo a temática, assim como dar suporte às posteriores análises e discussões. A pesquisa bibliográfica foi realizada nos seguintes bancos de dados: *Scielo*, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital da USP e Sistema de Biblioteca da Unicamp (SBU).

Tabela 1: panorama geral das produções científicas envolvendo a temática.

| BANCO DE DADOS | DESCRITORES | ARTIGOS ENCONTRADOS | ARTIGOS SELECIONADOS |
|----------------------------|--|---------------------|----------------------|
| <i>Scielo</i> | Formação; Educação Física; Educação Especial. | 14 | 5 |
| | Formação; Educação Física; Deficiência. | 7 | 3 |
| | Formação; Dança; Educação Especial. | 0 | 0 |
| Portal de Periódicos CAPES | Processo de formação em Educação Física; Deficiência. | 220 | 11 |
| SBU | Formação; Educação Física; Deficiência; | 270 | 36 |
| | Formação; Dança; Deficiência. | 7 | 0 |

Fonte: dados da pesquisa.

Também foi realizada pesquisa documental com base nos documentos norteadores das disciplinas e demais informações disponíveis no *site* das instituições, afim de buscar informações mais específicas dos casos analisados.

2.3.4.2. Aplicação do questionário

Em um primeiro momento, como estudo piloto, foi realizado contato com as quatorze universidades selecionadas para este estudo, são elas: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Através do e-mail dos coordenadores dos cursos de licenciatura em dança e educação física, foi relatado sobre a pesquisa realizada (instituição de ensino responsável, principais objetivos, amostra envolvida) verificando a possibilidade de disponibilizarem os e-mails dos alunos matriculados nos últimos períodos dos determinados cursos para envio do questionário *online*.

Após repetidas tentativas de contato, obteve-se resposta dos coordenadores dos cursos de licenciatura em dança de oito universidades: UFC, UFG, UFPEL, UFRGS, UFRN, UFS, UFSM, UFV. Nos cursos de licenciatura em educação física, obteve-se respostas de apenas três coordenadores: UFG, UFRGS e UFV.

Posteriormente, foi enviado o link de acesso ao questionário *on-line* para os e-mails informados pelos coordenadores, totalizando cento e sessenta e três. O questionário *on-line* foi criado através do recurso formulários *Google* e aceitou respostas durante um período de quatro meses. Foram enviados lembretes referentes ao preenchimento do questionário uma vez por semana. Ao final dessa etapa, foram recebidas um total de apenas trinta e seis respostas. Dessas,

vinte e quatro são graduandos do curso de Dança: UFC (4), UFG (1), UFMG (7), UFPEL (2), UFS (2) e UFV (8); e doze são graduandos do curso de Educação Física: UFRGS (8) e UFV (4).

Visto o baixo número de preenchimento *on-line* foi preciso adotar outra estratégia para a coleta de dados: aplicação presencial do questionário. Porém, devido à distância considerável existente entre as quatorze universidades, e questões temporais e financeiras, excluiu-se a possibilidade de aplicar o questionário pessoalmente em todas elas. Para a aplicação presencial, optou-se por restringir a pesquisa em âmbito regional, aplicando apenas em Minas Gerais.

De acordo com os critérios de inclusão da amostra deste estudo (universidades federais que ofereçam simultaneamente os cursos de licenciatura em Dança e Educação Física), duas universidades foram selecionadas para a aplicação do questionário de forma presencial em Minas Gerais: UFMG e UFV. Os dados do questionário *on-line* recebidos das demais universidades foram desconsiderados durante as análises estatísticas.

Por meio das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física, foram identificadas quais as disciplinas cursadas pelos alunos matriculados no último ano da graduação (sétimo e oitavo períodos). Após a autorização dos professores responsáveis por tais disciplinas, os questionários foram entregues e preenchidos pelos graduandos durante as aulas.

Na UFMG, tanto no curso de dança quanto no de educação física, houve um alcance de 100% da amostra. Já na UFV, no curso de dança, 83,3% dos formandos preencheram o questionário e, no curso de educação física 60%. Totalizando um alcance de 85,82% dos formandos do ano 2018 do curso de licenciatura em Dança na UFMG e UFV, e 85% dos formandos do ano de 2018 no curso de licenciatura em Educação Física.

2.4. Tratamento dos dados

Para tratamento dos dados coletados pelo BLOCO 1 do questionário foram verificadas as frequências absolutas e relativas de “sim” e “não” em cada

questão. A frequência absoluta é o número de vezes em que o elemento aparece e a frequência relativa é a porcentagem desse valor na amostra. Esse tipo de análise permitiu observar um panorama geral das respostas obtidas pelos graduandos no primeiro bloco do questionário.

Também foi realizado o teste não paramétrico qui-quadrado. Esse é um teste de hipóteses que busca encontrar o valor de dispersão entre duas variáveis nominais e verificar se existe associação entre variáveis qualitativas. Ele é utilizado para comparar a distribuição de diversos acontecimentos em diferentes amostras, a fim de avaliar se as proporções observadas destes eventos mostram ou não diferenças significativas (CALLEGARI-JACQUES, 2003).

Os dados referentes ao BLOCO 2 analisados de duas formas distintas: mediana e valores mínimos e máximo e análise de agrupamentos. A mediana é o elemento que ocupa a posição central dividindo a amostra em 50% de cada lado. Assim, a mediana pode indicar uma tendência nas respostas dos graduandos em cada questão. Os valores mínimo e máximo auxiliam a verificar a amplitude de variação das respostas.

A análise de agrupamento é uma técnica estatística que permite agrupar coisas (elementos, objetos, itens ou indivíduos) a partir das características que foram medidas. Aquelas que apresentam semelhanças são agrupadas em um mesmo grupo e aquelas que pertencem a grupos diferentes são consideradas dissimilares (FERREIRA, 2011; MINGOTI, 2013).

Para a aplicação desta técnica, três etapas devem ser realizadas: como será medida a similaridade dos dados; como formar os agrupamentos; e a definição de quantos agrupamentos devem ser formados.

Segundo Ferreira (2011) e Mingoti (2013), quando a variável é qualitativa com várias categorias, a medida apropriada para mensurar a similaridade é o coeficiente de Gower. Este coeficiente permite, também, comparar elementos com informações incompletas (ou perdidas). Dentre os diversos critérios de formação de grupos, estes autores, apresentam o método de Ward. Já para a formação dos grupos, Ferreira (2011), cita o método de Mojena.

De posse dos dados, utilizou-se o programa R (R CORE TEAM, 2017) e o pacote *cluster* (MAECHLER et. al, 2016) para a realização dos cálculos estatísticos.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. *Panorama geral: questionário, bloco 1*

Para a visualização de um panorama das respostas obtidas pelos graduandos no primeiro bloco do questionário, observa-se a tabela abaixo (tabela 2) que traz a frequência absoluta de “sim” e “não” em cada questão.

Tabela 2: Frequência das respostas relativa as questões Q1 a Q11.

| Questões | Sim | Não |
|---|----------|----------|
| | N(%) | |
| Q1 - Já teve/tem alguma disciplina que propõe o estudo e reflexão da prática de ensino, em conjunto, para pessoa com e sem deficiência? | 83(94,3) | 5(5,7) |
| Q2 - Já frequentou algum curso extracurricular sobre atividade física adaptada/ atividade inclusiva? | 31(35,2) | 57(64,8) |
| Q3 - Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência? | 73(83) | 15(17) |
| Q4 - Tem algum familiar ou conhecido com alguma deficiência? | 54(61,4) | 34(38,6) |
| Q5 - Suas atitudes como futuro profissional de educação física/dança, em relação a inclusão de alunos com deficiência, são positivas? | 83(94,3) | 5(5,7) |
| Q6 - Você conhece alguma política de inclusão em educação? | 73(83) | 15(17) |
| Q7 - Você considera a matriz curricular do seu curso adequada a atender as demandas atuais de sua área de atuação? | 24(27,3) | 64(72,7) |
| Q8 - As disciplinas práticas abordam o assunto diversidade/deficiência com maior frequência em relação às disciplinas teóricas? | 26(29,5) | 62(70,5) |
| Q9 - Em sua opinião, outras disciplinas poderiam discutir a questão da formação docente para a diversidade/deficiência? | 85(96,6) | 3(3,4) |
| Q10 - Como licenciado em educação física/dança, você se considera importante no processo de inclusão da diversidade no ambiente educacional? | 88(100) | 0(0) |
| Q11 - Se sente competente em relação ao ensino de alunos com deficiência? | 30(34,1) | 58(65,9) |

Fonte: dados da pesquisa.

Observando o panorama geral das respostas obtidas pelos graduandos no bloco 1, como demonstra a tabela 2, é possível perceber que há um nível de concordância relevante dos graduandos, atingindo entre 83-100% em algumas questões.

Quando questionados sobre já terem cursado alguma disciplina que aborda a temática deficiência, cinco graduandos responderam negativamente. Apesar de não ser um número relativamente alto, representando menos de 6% da amostra, tal fato torna-se preocupante visto que os participantes são formandos e, portanto, irão conquistar a habilitação para atuarem em seu campo de trabalho sem ao menos terem realizado o estudo e a reflexão prévia desse assunto. Além disso, quinze graduandos relataram não terem experienciado a prática de ensino para pessoas com deficiência durante a graduação. Devido ao caráter apenas teórico de algumas disciplinas que têm como objetivo abordar essa temática, alguns alunos, mesmo cursando a disciplina durante a graduação, não tiveram ainda experiência na prática.

Ao analisar os programas analíticos das disciplinas específicas obrigatórias no curso de licenciatura em Dança, da UFV, nota-se que a disciplina Dança e Educação Especial I tem carga horária total de sessenta horas, sendo trinta horas de aula teórica e trinta horas reservadas para a prática. Já a disciplina Dança e Educação Especial II tem carga horária total de sessenta horas divididas entre quinze horas de aula teórica e trinta horas de prática. Visto que as disciplinas específicas apresentam carga horária prática superior à carga horária teórica, fica o questionamento sobre o porquê de a maior parte dos graduandos afirmarem que as disciplinas práticas abordam menos a temática diversidade/deficiência em relação às disciplinas teóricas.

Fazendo uma análise geral da matriz curricular do curso, é possível identificar algumas disciplinas de caráter teórico que trazem as seguintes propostas de conteúdo em sua ementa: enfoque histórico-cultural e seus desdobramentos na prática educacional; conceitos de cultura e diversidade cultural; arte e sociedade e corpo e sociedade. As disciplinas que propõem abordar esses conteúdos, são elas: antropologia e arte, filosofia e arte e psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, podem inserir questões acerca

da diversidade/deficiência ao longo de suas discussões e reflexões. Já em relação às ementas das demais disciplinas práticas que compõe a matriz curricular do curso, não foi encontrado nenhum conteúdo que pudesse fazer referência à temática diversidade/deficiência.

Grande parcela dos graduandos (96,6%) concorda que outras disciplinas poderiam discutir a questão da formação docente para a diversidade/deficiência. Tal apontamento vai ao encontro do que Reid (2000) designou “infusão de conhecimentos”. Esse método sugere que os conceitos que envolvem as atividades adaptadas sejam abordados não apenas em disciplinas específicas, mas sim nas demais componentes da matriz curricular do curso. Esse tipo de estratégia metodológica possibilita que diferentes subáreas possam contextualizar e vivenciar os termos, conceitos e reflexões acerca da deficiência, facilitando o processo de preparação dos graduandos para atuarem nessa área (FERREIRA et al., 2013).

Em pesquisa realizada por Carvalho-Freitas et al. (2015), percebeu-se que a maior parte dos graduandos chegam nas universidades sem anterior contato com as pessoas com deficiência: 86,2% dos alunos de licenciatura do primeiro semestre e 79,3% do segundo semestre nunca haviam tido contato com pessoas com deficiência; e nenhum dos universitários havia atuado profissionalmente com alunos com deficiência em estágios ou experiências de trabalho anteriores. Assim, pode-se compreender que, muitas vezes, os alunos dependem das oportunidades oferecidas pelas universidades para conquistarem esse contato inicial com o público.

Sabe-se que outros recursos, para além das disciplinas que compõem a matriz curricular, são disponibilizados para que os graduandos complementem seu processo de formação. As atividades complementares fazem parte do currículo dos cursos de graduação e podem compreender diversas modalidades, como: monitoria, projetos de iniciação científica ou de extensão, grupos de estudos, eventos científicos, estágios, entre outros (BARDAGI, et al. 2012).

Harnisch et al., (2017) destacam a responsabilidade do acadêmico enquanto agente de sua própria formação profissional. Cabe também ao graduando a manifestação de interesse em buscar outras ferramentas, seja ela

oferecida pela universidade ou mesmo fora desta, para complementar sua formação nessa área, assim como em todas as outras. Mas com qual frequência isso de fato acontece? Quando 94,3% dos graduandos afirmam ter atitudes positivas em relação à deficiência, à quais tipos de atitudes esses alunos se referem? Eles estão realmente agindo, juntamente com colegas, professores e universidades, de modo a acelerar e facilitar o processo de inclusão dentro do ambiente escolar?

Os graduandos apresentam um discurso em prol da inclusão, porém o que parece não estar claro para eles é que parte importante desse processo é a construção/reflexão teórica e prática para uma futura ação positiva. Esses formandos que afirmam ainda não terem experiência no ensino de pessoas com deficiência em breve estarão atuando no mercado de trabalho, como acontecerá esse processo? Se o aluno não buscou durante a graduação uma formação complementar, será que irá investir em uma formação continuada enquanto profissional? Como professores e instituições de ensino podem incentivar esses alunos a buscarem estudos, leituras, cursos e experiências extracurriculares para melhor se prepararem para sua vida profissional? Até onde professores e universidades podem influenciar as atitudes dos graduandos? Qual a relevância da iniciativa e do interesse próprio em se capacitar?

Durante minhas experiências como monitora das disciplinas “Educação Física Adaptada I” e “Dança e Educação Especial II” percebi que os graduandos parecem crer em muitos conceitos e preconceitos, construídos histórico-socialmente em torno da pessoa com deficiência, inclusive no que se refere à sua (in)capacidade em realizar diversas atividades. A crença de que as pessoas com deficiência têm uma menor capacidade/habilidade intelectual e motora pode levar os graduandos a acreditar que não precisam se capacitar para acolher esses alunos em suas aulas pois, “qualquer atividade simples basta”. Muitas vezes, ao auxiliá-los no planejamento das aulas, era comum ouvir frases como: mas será que eles vão conseguir realizar essa atividade? Será que vai dar certo? E o aluno ‘tal’, será que ele consegue?

Ao longo da disciplina percebi que essas perguntas mudaram seu foco, e os graduandos começaram a se preocupar em adaptar as atividades em termos

de acessibilidade, não mais em nível de complexidade. Assim, algumas perguntas novas foram surgindo: como vamos adaptar a atividade para que todos os alunos participem? Quais recursos podemos utilizar para envolvê-los mais na atividade?

Ao longo do semestre foi possível observar a relevância da ampliação do conhecimento teórico sobre o assunto, associado à vivência prática, seguida de reflexão sobre a experiência, para a mudança de conceitos e atitudes. Essa transformação de olhar não aconteceu de forma similar em todos os graduandos, alguns se envolviam mais com as propostas das disciplinas em detrimento de outros. Alguns graduandos trouxeram propostas de aulas tão criativas, envolventes e desafiadores que, semanas após a realização das atividades, os alunos da Apae ainda as relembavam, relatando trechos das aulas. Outros graduandos trouxeram atividades corriqueiras, que, geralmente, não exigiam produção de materiais para sua execução. Essas atividades, muitas vezes, “davam certo”, porém o graduando não saía daquele lugar comum, não buscava novos caminhos e novas possibilidades.

Portanto, é possível compreender o quanto é importante que os cursos de licenciatura oportunizem momentos em que os graduandos experienciem na prática e reflitam sobre a temática com colegas e professores. É somente através desse contato com o público, buscando, investigando e testando novos caminhos, refletindo sobre os “erros” e os “acertos” dessa trajetória, que se constrói um profissional diferenciado que busca a melhor forma de compartilhar o processo de ensino aprendizagem com seus alunos. Mas também é de igual importância o interesse próprio e a iniciativa de cada graduando em se envolver com o assunto, permitindo-se desconstruir tantos conceitos e atitudes preconceituosas, para dar espaço a novas ações inclusivas.

3.2. *Comparações de cada curso com as questões do bloco 1*

Como pode-se observar na tabela 7, somente as questões “3” e “7” se relacionam com os tipos de curso. Isto representa que há uma dependência entre os cursos e as respostas apresentadas, pois as essas se assemelham.

Tabela 3: Número e porcentagem de "sim" e "não" segundo o curso e questões do bloco 1, e o valor-p do teste de independência.

| Questões | Curso | N(%) | | Valor-p |
|----------|-----------------|----------|----------|---------------|
| | | Sim | Não | |
| Q1 | Dança | 33(37,5) | 3(3,4) | 0.6703 |
| | Educação Física | 50(56,8) | 2(2,3) | |
| Q2 | Dança | 17(19,3) | 19(21,6) | 0.0830 |
| | Educação Física | 14(15,9) | 38(43,2) | |
| Q3 | Dança | 34(38,6) | 2(2,3) | 0.0360 |
| | Educação Física | 39(44,3) | 13(14,8) | |
| Q4 | Dança | 24(27,3) | 12(13,6) | 0.5304 |
| | Educação Física | 30(34,1) | 22(25) | |
| Q5 | Dança | 35(39,8) | 1(1,1) | 0.6094 |
| | Educação Física | 48(54,5) | 4(4,5) | |
| Q6 | Dança | 30(34,1) | 6(6,8) | 1 |
| | Educação Física | 43(48,9) | 9(10,2) | |
| Q7 | Dança | 15(17) | 21(23,9) | 0.0226 |
| | Educação Física | 9(10,2) | 43(48,9) | |
| Q8 | Dança | 13(14,8) | 23(26,1) | 0.3758 |
| | Educação Física | 13(14,8) | 39(44,3) | |
| Q9 | Dança | 36(40,9) | 0(0) | 0.3849 |
| | Educação Física | 49(55,7) | 3(3,4) | |
| Q10 | Dança | 36(40,9) | 0(0) | 0.0880 |
| | Educação Física | 52(59,1) | 0(0) | |
| Q11 | Dança | 16(18,2) | 20(22,7) | 0.1399 |
| | Educação Física | 14(15,9) | 38(43,2) | |

$P \leq 0,05$ comparação entre os cursos: Dança e Educação Física (teste de qui-quadrado).

Fonte: dados da pesquisa

Na questão 3 “Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência?” versus o tipo de curso, obteve-se $p = 0,0360$. Observa-se na Figura 1 na próxima página que a proporção de respostas “SIM” é maior para os dois cursos, o que corrobora com o resultado do teste:

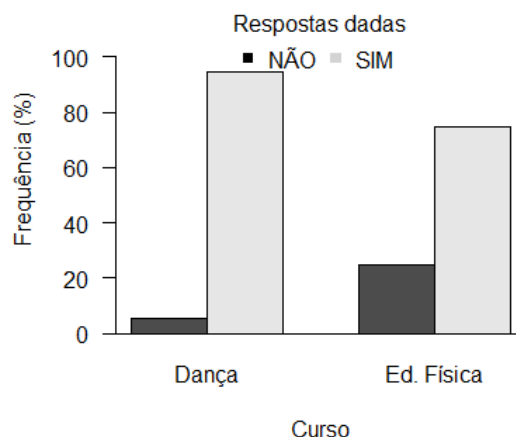


Figura 1 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada curso conforme a “questão 3”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, os dados mostram que em ambos os cursos houve um maior número de alunos que afirmaram possuir alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência. Araújo e Ribeiro (2004) falam sobre as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação que vêm permitindo aos graduandos se envolverem com a temática Educação Física Adaptada, tanto na área escolar como na social e desportiva. No Brasil, nos cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos por instituições federais de ensino, há sempre a oferta de ao menos uma disciplina obrigatória envolvendo a temática “deficiência”. Já nos cursos de licenciatura em Dança isso não é sempre uma constante, pois não são todos os cursos que oferecem ao menos uma disciplina que aborde o assunto e algumas vezes a disciplina oferecida é de caráter optativo. Sabendo que dezessete anos distanciam a implementação dos primeiros cursos superiores de Educação Física (1939) e Dança (1956) no Brasil. Por se tratar de um curso mais jovem, o curso de licenciatura em Dança ainda está passando por transições e reestruturações que o curso de licenciatura em Educação Física já passou, o que pode justificar a disparidade encontrada.

Ao longo do curso de graduação os alunos também podem encontrar possibilidades de experiências em programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que algumas universidades oferecem. O curso de Educação Física, Dança, Medicina, Enfermagem, Nutrição e Pedagogia da UFV contam com o PROAFA, do qual participei como voluntária e bolsista, por um período total de

três anos, como já mencionado anteriormente. Na UFMG, até o segundo semestre de 2017, foi oferecido o curso: Dramaturgia poética em dança: libras e sentidos, que pretendia “promover uma prática artística na qual uma certa deficiência não reduz o sujeito ao estigma de ‘incapaz’, mas possibilite outros espaços de descoberta e de partilha”⁷. Atualmente o curso foi extinto e nenhum outro registro foi encontrado.

Também foram detectados cursos de extensão e pesquisa em outras universidades envolvendo a temática deficiência. Na UFRJ, o Paratodos é um curso transdisciplinar, com ênfase na extensão, envolvendo dança e saúde. Estudantes dos cursos de graduação em dança, terapia ocupacional, entre outros, ministram oficinas de dança para pessoas que estão em tratamento nas unidades de saúde mental locais e para deficientes visuais, físicos e sensoriais. Na UFPEL, o Projeto de Extensão “Poéticas da Diferença” desenvolve atividades de dança, atualmente, junto a instituições como a APAJAD – Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiências. O projeto propõe ações que buscam a ressignificação de capacidades na dança permitindo que se criem potencialidades corpóreas⁸.

Tendo em vista que a graduação é um processo relativamente curto, onde diferentes conteúdos precisam ser apresentados a cada período, os projetos de extensão se apresentam como uma oportunidade extra aos graduandos para que estes ampliem seus conhecimentos e vivências nas diferentes áreas.

Em entrevista realizada durante o estudo de Mendes e Pádua (2010), uma professora afirma ter sido influenciada a trabalhar com alunos com deficiência a partir das vivências teóricas e práticas adquiridas na disciplina “atividade física e pessoas com deficiência”, e nos estágios, nos quais elaborava atividades esportivas para pessoas com deficiência. A partir de tais experiências a professora relata ter se sentido instigada a buscar maior conhecimento e capacitação na área.

⁷ Cursos de extensão. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/Em_extensao/20170728-QuadroCenexDivulgacao20172.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018.

⁸ Projetos de extensão. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/projetos/projetos-de-extensao/>. Acesso em 18 abr. 2018.

Foi possível perceber a importância da experiência de ensino com pessoas com deficiência ainda durante a graduação. Primeiramente, porque pode possibilitar a esse profissional vivências que o instrumentalize não somente para receber o aluno com deficiência em sua aula, mas constituir-se em elemento importante no processo de inclusão desse indivíduo. Mesmo cientes de que a sala de aula é um verdadeiro laboratório de experimentações, experiências anteriores podem auxiliar em uma tomada de decisões mais consciente.

Outro ponto importante a se destacar é a possibilidade dessas vivências, durante a graduação, despertarem interesse no graduando para essa área de atuação, assim como apresentado por Mendes e Pádua (2010), incentivando-o a se capacitar melhor. A experiência positiva do graduando pode ser um grande incentivo para a construção de um olhar inclusivo.

Já a questão 7 “Você considera a matriz curricular do seu curso adequada a atender as demandas atuais de sua área de atuação?” quando comparado entre os diferentes cursos apresentaram uma relação cujo $p = 0,0227$. Na Figura 2, pode-se observar o comportamento das proporções de respostas, segundo o curso.

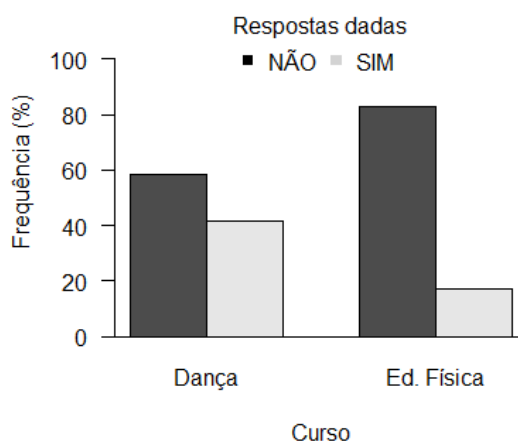


Figura 2 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada curso conforme a “questão 7”.

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que, em ambos os cursos, a proporção de respostas “NÃO” aparece com maior frequência.

A temática “inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional” pode se enquadrar dentro das “demandas atuais de sua área de atuação”, por se tratar de um assunto atual e ainda em processo.

Em outros estudos graduandos e professores relatam sentimento de despreparo diante da temática “deficiência” principalmente devido à pouca experiência, à precariedade do estágio e à falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas ao longo dos cursos de licenciatura. Mesmo após os conhecimentos e práticas adquiridos durante as disciplinas específicas, fica evidente a necessidade de buscar outros caminhos para complementar a formação do sujeito (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2013).

O sentimento de despreparo diante do aluno com deficiência durante e após o processo de formação é uma constante. Neste estudo admitiu-se que a maior parte dos graduandos tiveram experiência no ensino de pessoas com deficiência (figura 1), e ainda assim, grande parte deles (figura 2) afirmam que a matriz curricular é inadequada. Portanto, mesmo os alunos que cursaram as disciplinas específicas e tiveram experiências práticas julgaram a matriz curricular de seu curso inadequada. Diante disso, fica o questionamento sobre quais as mudanças necessárias nos cursos de graduação para que os graduandos os considerem adequados.

Em estudo sobre formação continuada muitos professores que não tiveram durante a graduação uma formação com perspectiva inclusiva, ou mesmo aqueles que cursaram disciplinas específicas mas ainda não se sentiam preparados para atuar com pessoas com deficiência, afirmaram ter buscado cursos extas, leituras sobre o assunto e troca de experiências com outros profissionais da área para ampliar o conhecimento e se sentirem mais seguros na atuação cotidiana (ARAÚJO; RIBEIRO, 2004).

Falkenbach et al. (2008) mostram que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física contam com uma ou duas disciplinas específicas que abordam o assunto, sendo o graduando pouco confrontado com essa temática nas demais disciplinas ao longo do curso. A interdisciplinaridade é pouco explorada quando envolve o conteúdo “deficiência”. O mesmo acontece nos cursos de licenciatura em Dança, podendo até apresentar uma situação mais

complexa, na qual as disciplinas específicas são oferecidas apenas com caráter optativo.

A interdisciplinaridade é uma ferramenta que deve ser explorada no ambiente educacional, e pode ser uma estratégia importante nos cursos de licenciatura onde diversos conteúdos e assuntos precisam ser abordados em um pequeno espaço temporal.

Para além disso, a proposta que idealizo seria considerar a existência desses alunos com deficiência em todas as disciplinas, seja natação, vôlei, balé, dança contemporânea, enfim, que a todo momento se considere a presença de pessoas com deficiência nas salas de aula, e que isso seja encarado como uma realidade cotidiana, visto que é isso que busca o processo de inclusão, a presença cada vez mais frequente das pessoas com deficiência nos diferentes ambientes, inclusive o educacional.

Entretanto, é preciso enfatizar também a responsabilidade do graduando, enquanto acadêmico e futuro profissional, em se comprometer com as propostas recebidas e a buscar novos conhecimentos e experiências nessa área de atuação, assim como em todas as outras. Larossa-Bondía (2002) afirma que o agente da formação é o sujeito da experiência e não da aprendizagem. De acordo com o autor o que nos define são os saberes que adquirimos durante nossas experiências. Mendes e Pádua (2010) relatam que antes da inserção de disciplinas específicas para abordar o conteúdo “deficiência”, o professor já atuava com alunos com deficiência a partir de conhecimentos que ia adquirindo durante a própria prática, dependendo principalmente de seu envolvimento e interesse pela docência.

3.3. *Comparações de cada universidade com as questões do bloco 1*

Quanto às comparações entre as universidades e cada questão do bloco 1 somente houve dependência na questão 3 “Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência?”, $p = 0,0097$, como podemos observar na tabela 4.

Tabela 4: Número e porcentagem de "sim" e "não" segundo a instituição e questões do bloco 1, e o valor-p do teste de independência.

| Questões | Instituição | N(%) | | Valor-p |
|----------|-------------|----------|----------|---------------|
| | | Sim | Não | |
| Q1 | UFV | 33(37,5) | 2(2,3) | 1 |
| | UFMG | 50(56,8) | 3(3,4) | |
| Q2 | UFV | 10(11,4) | 25(28,4) | 0.4042 |
| | UFMG | 21(23,9) | 32(36,4) | |
| Q3 | UFV | 34(38,6) | 39(44,3) | 0.0096 |
| | UFMG | 1(1,1) | 14(59,9) | |
| Q4 | UFV | 22(25) | 13(14,8) | 0.9919 |
| | UFMG | 32(36,4) | 21(23,9) | |
| Q5 | UFV | 34(38,6) | 1(1,1) | 0.6457 |
| | UFMG | 49(55,7) | 4(4,5) | |
| Q6 | UFV | 27(30,7) | 8(9,1) | 0.3742 |
| | UFMG | 46(52,3) | 7(8) | |
| Q7 | UFV | 11(12,5) | 24(27,3) | 0.6406 |
| | UFMG | 13(14,8) | 40(45,5) | |
| Q8 | UFV | 12(13,6) | 23(26,1) | 0.58 |
| | UFMG | 14(15,9) | 39(44,3) | |
| Q9 | UFV | 34(38,6) | 1(1,1) | 1 |
| | UFMG | 51(58) | 2(2,3) | |
| Q10 | UFV | 35(39,8) | 0(0) | 0.0550 |
| | UFMG | 53(60,2) | 0(0) | |
| Q11 | UFV | 13(14,8) | 22(25) | 0.794 |
| | UFMG | 17(19,3) | 36(40,9) | |

$P \leq 0,05$ comparação entre as instituições: UFV e UFMG (teste de qui-quadrado).

Fonte: dados da pesquisa

A representação dos dados mostra que em ambas as universidades o tipo de resposta "SIM" é mais proporcionalmente frequente (figura 3).

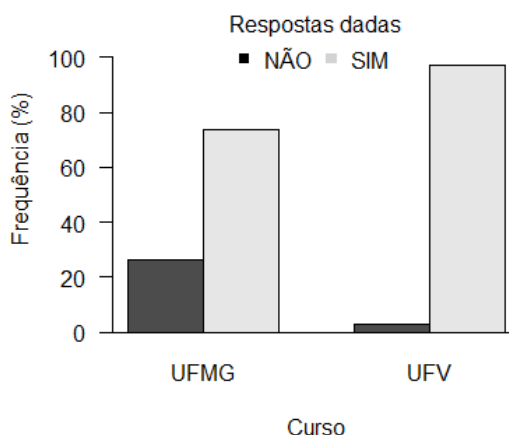


Figura 3 – Proporção entre as respostas “SIM” ou “NÃO” segundo cada instituição conforme a “questão 3”.

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados apresentados nos subtópicos 5.3 e 5.4 mostram que quando comparamos as respostas recebidas em cada curso e também quando comparamos as respostas de cada universidade, encontramos que a frequência de alunos que já tiveram experiência no ensino de pessoas com deficiência é estatisticamente significativa. Portanto, esse é um dado comum tanto entre cursos como entre as universidades.

Esses dados podem ser destacados como algo positivo para o processo de formação considerando a experiência prática como uma importante etapa do processo. Porém, é preciso lembrar que há alguns graduandos, mesmo que uma pequena parcela, que afirmaram ainda não ter experiência no ensino de pessoas com deficiência e o enfoque deve ser em abarcá-los também. Para isso é preciso compreender as razões para tal fato: faltou oportunidade? Ou é falta de interesse pela área? Em contato com os alunos, pude perceber que há uma crença de que os alunos com deficiência só existem em lugares e ambientes específicos e é comum o discurso “não irei ne inserir nessa área de atuação, não preciso me preocupar em me capacitar , pois nunca vou dar aula para um aluno com deficiência”. É preciso dialogar com os graduandos para que todos sejam conscientizados a pensarem na/para a inclusão, e assim possam iniciar a prática de ensino para pessoas com deficiência durante a graduação.

3.4. Bloco 2: Respostas dos graduandos dos cursos em cada instituição

Dança UFV

Para analisar questões relacionadas ao sentimento de competência face ao ensino de pessoas com deficiência, serão verificadas as questões do segundo bloco do questionário aplicado. Ele foi preenchido pelos graduandos a partir de uma escala de intensidade e está subdividido em quatro dimensões, tendo como proposta verificar: I- Ensino de alunos com deficiência em classes regulares (questões: 12, 14, 16), II- Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência (questões: 13, 15, 17 e 18), III- Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura (questão: 19) e IV- Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas (questões: 20 e 21).

Na tabela 5, estão relacionados o valor da mediana, o valor máximo e o valor mínimo obtidos em cada questão, onde: 1 = Discordo completamente, 2 = Discordo, 3 = Não discordo, nem concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo completamente.

Tabela 5: Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Dança-UFV.

| | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mediana | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| Máximo | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 |

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira dimensão do questionário “Ensino de alunos com deficiência em classes regulares” é composta pelas seguintes afirmativas: 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor; 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas

separadamente dos alunos sem deficiência e 16- Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente.

Analisando os dados da tabela 5 referentes à questão doze, percebe-se que, apesar de pelo menos um graduando discordar completamente dessa afirmativa (valor mínimo= 1), o valor da mediana indica que pelo menos metade da amostra assinalou valor igual ou maior que quatro para essa questão. Com isso, percebe-se que pelo menos metade dos graduandos concordam que desenvolver práticas de ensino envolvendo alunos com deficiência requer maior trabalho para o professor quando comparado à uma turma composta apenas por alunos sem deficiência. Honnef (2013) entrevistou professores do ensino regular e estes relataram angústia em não saber como trabalhar com os alunos com deficiência e que sentiam uma exigência maior deles. Essa percepção de maior sobrecarga deve-se à ideia de que duas aulas distintas deveriam ser elaboradas, uma para os alunos com deficiência e outra para os alunos sem deficiência. Tal pensamento talvez possa justificar a mesma percepção dos graduandos em Dança.

Já em relação à questão quatorze as respostas variaram apenas entre “discordo completamente” e “discordo” o que vai ao encontro das respostas obtidas na questão dezesseis, na qual nenhum graduando discorda da afirmativa. Portanto, todos os graduandos concordaram que os alunos com e sem deficiência devem participar conjuntamente de suas aulas de dança.

A segunda dimensão do questionário “Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência”, traz as seguintes afirmativas: 13- Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 15- Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente; 17- Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência; e 18- Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência.

Na questão treze, a mediana indica que ao menos metade dos graduandos assinalaram que discordam completamente ou que discordam com tal afirmativa. Apesar da maior parte dos graduandos sentirem que possuem formação suficiente, na questão quinze, nenhum graduando discorda sobre o fato de sentir necessidade de mais estudos para desenvolver atividades que envolvam, simultaneamente, alunos com e sem deficiência. Na questão dezessete, pode-se observar que nenhum graduando afirmou se sentir plenamente capaz de desenvolver suas aulas de dança para alunos com e sem deficiência. Na questão dezoito, a mediana indica que no mínimo 50% dos graduandos concordaram sobre ter interesse em se capacitar melhor para ministrar suas aulas de dança para alunos com e sem deficiência, conjuntamente. Porém, o valor mínimo (=1) indica que, ao menos um graduando, não apresenta interesse em melhor se capacitar para atuar na área.

Assim como os graduandos, já na reta final do curso, ainda não se sentem plenamente capazes para atuarem na área, muitos estudos apresentam relatos de professores acerca de suas dificuldades diante de um aluno com deficiência (FILUS; MARTINS JUNIOR, 2004; MANTOAN, 2006; CRUZ; SORIANO, 2010; MARQUEZINE; LEONESSA; BUSTO, 2013). Glat e Pletsch (2010), demonstraram que é, através da formação continuada, durante a atuação profissional, que o professor irá encontrar novos meios para se desenvolver profissionalmente, buscando pelo próprio interesse ampliar seus conhecimentos através de cursos, leituras, pesquisas, entre outros, permitindo novas reflexões e novas ações.

Na terceira dimensão do questionário “Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura”, as respostas dos graduandos variaram entre “concordo” e “concordo completamente” para a afirmativa “Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura”.

Já a quarta dimensão do questionário “Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas”, propôs a reflexão sobre as afirmativas: Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma; e “Percebo que a maior parte dos professores se

preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”. Houve uma concordância de pelo menos metade dos graduandos sobre a percepção de interesse por parte de seus companheiros de turma. Na questão 21, nenhum aluno concordou completamente com a afirmativa. As respostas dos graduandos vão de encontro ao que é encontrado em alguns estudos, nos quais os professores relatam ter uma percepção favorável quanto ao processo de inclusão (GLAT; PLETSCHE, 2010; HONNEF, 2013). Tal fato nos faz refletir sobre quais atitudes dos professores em relação à temática inclusão/diversidade podem estar gerando essa opinião dos alunos.

Dança UFMG

Na tabela 6 a seguir, estão relacionados o valor da mediana, o valor máximo e o valor mínimo obtidos nas questões que compõe o segundo bloco do questionário, no qual buscou-se verificar sentimento de competência do graduando face ao ensino de pessoas com deficiência.

Tabela 6: Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Dança-UFMG.

| | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mediana | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 5 | 1 | 1 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

1 = Discordo completamente, 2 = Discordo, 3 = Não discordo, nem concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo completamente.

Fonte: dados da pesquisa

A primeira dimensão do questionário “Ensino de alunos com deficiência em classes regulares” é composta pelas seguintes afirmativas: 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor; 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência e 16- Os alunos com e sem

deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente.

Os valores mínimo e máximo indicam uma ampla variância nas respostas dos graduandos em relação a todas as questões da primeira dimensão, variando entre os extremos “discordo completamente” e “concordo completamente”. Tal variabilidade é reforçada pelo valor da mediana (=3) nas questões doze e dezesseis. Já em relação à questão quatorze as respostas variaram apenas entre “discordo completamente” e “discordo”.

Na segunda dimensão do questionário “Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência”, nas questões treze “Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência”, e dezessete “Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência”, as respostas variaram entre “discordo completamente” e “concordo completamente”. Além disso, a mediana apresentou valor três, confirmando a variabilidade das respostas.

Na questão quinze “Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente”, a mediana indica que, ao menos 50% dos alunos, responderam que concordam completamente com a afirmativa. As respostas obtidas na questão dezoito complementam a anterior, pois ao menos metade dos graduandos concordaram completamente com a afirmativa “Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência”.

Na terceira dimensão do questionário “Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura”, todos os graduandos assinalaram “concordo completamente” para a afirmativa “Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura”.

Na quarta dimensão do questionário “Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas”, pelos menos metade dos graduandos concordaram com a afirmativa “Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma”. Já em relação à a

questão vinte e um “Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”, ao menos metade dos graduandos discordam da afirmativa.

Educação Física UFMG

Para analisar questões relacionadas ao sentimento de competência dos graduandos face ao ensino de pessoas com deficiência, serão verificadas as questões do segundo bloco do questionário aplicado. Na tabela 7, estão relacionados o valor da mediana, o valor máximo e o valor mínimo obtidos nas questões doze a vinte e um.

Tabela 7: Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Educação Física-UFMG.

| | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mediana | 3 | 3 | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 3 | 2 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

1 = Discordo completamente, 2 = Discordo, 3 = Não discordo, nem concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo completamente.

Fonte: dados da pesquisa

Analisando a primeira dimensão do questionário “Ensino de alunos com deficiência em classes regulares” pode-se observar que na questão doze “Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor”, os valores mínimo e máximo indicam uma ampla variância nas respostas dos graduandos, variando entre os extremos “discordo completamente” e “concordo completamente). Tal variabilidade é reforçada pelo valor da mediana (=3). Já na questão quatorze “As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência”, a mediana (=1) indica que pelo menos metade dos graduandos discordam completamente dessa afirmativa o que é reforçado pelas respostas assinaladas na questão dezesseis “Os alunos com e sem deficiência devem

sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente”, na qual pelo menos metade dos alunos concordam completamente com a afirmativa (mediana = 5).

Na segunda dimensão do questionário “Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência”, a questão treze “Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência”, recebeu uma ampla variância nas respostas dos graduandos, tendo como mediana a alternativa “não discordo, nem concordo”. Na afirmativa quinze “Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente”, a mediana indica que, ao menos metade dos alunos, responderam que concordam completamente, e nenhum deles assinalou que discorda completamente.

Na questão dezessete “Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência”, ao menos metade dos graduandos assinalaram “discordo completamente” ou “discordo”. As respostas obtidas na questão dezoito corroboram com a anterior, pois ao menos metade dos graduandos concordaram completamente com a afirmativa “Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência”.

Na terceira dimensão do questionário “Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura”, todos os graduandos concordaram com a afirmativa “Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura” (questão dezenove). Em estudo realizado por Fonseca (2014), quando questionados sobre a importância da discussão da formação para a diversidade, tanto os alunos quanto os professores concordaram com a afirmativa. Porém, notou-se um discurso futurístico, onde as discussões estão presentes no processo de formação, mas visando apenas uma atuação profissional posterior. Portanto, vale ressaltar a importância da formação na diversidade, não apenas para a diversidade.

Na quarta dimensão do questionário “Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas” (questões vinte e vinte e um), nenhum

graduando discordou completamente da afirmativa “Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma”. Já em relação à questão “Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”, ao menos metade dos graduandos discordam da afirmativa.

Educação Física UFV

As questões do segundo bloco do questionário aplicado estão relacionadas ao sentimento de competência dos graduandos face ao ensino de pessoas com deficiência. Na tabela 8, estão relacionados o valor da mediana, o valor máximo e o valor mínimo obtidos nas questões doze a vinte e um.

Tabela 8: Valores de mediana, mínimo e máximo das questões 12 a 21, em relação ao curso de Educação Física-UFV.

| | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Mediana | 3 | 3 | 1 | 4 | 4,5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2,5 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| Máximo | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

1 = Discordo completamente, 2 = Discordo, 3 = Não discordo, nem concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo completamente.

Fonte: dados da pesquisa

Analisando a primeira dimensão do questionário “Ensino de alunos com deficiência em classes regulares” pode-se observar que na questão doze “Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor”, nenhum graduando concordou completamente com a afirmativa. Tal posicionamento sugere uma visão diferenciada em relação às respostas obtidas nas duas universidades tanto no curso de Dança quanto no curso de Educação Física, nos quais obteve-se valor igual a cinco, concordando completamente com a afirmativa. Na questão quatorze “As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência”, a mediana (=1) indica que pelo menos metade dos graduandos

discordam completamente dessa afirmativa. Essa postura é reforçada na questão dezesseis “Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente”, na qual pelo menos metade dos alunos concordam com a afirmativa.

Na segunda dimensão do questionário “Necessidade de mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência”, nenhum graduando concordou completamente com a afirmativa (questão treze) “Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência”. Na questão quinze “Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente”, a mediana indica que, ao menos metade dos alunos concordam com a afirmativa, e, além disso, nenhum deles assinalou que discorda completamente (mínimo=2).

Na questão dezessete “Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência”, as respostas dos graduandos foram amplas, variando de “discordo completamente” a “concordo completamente”. Nenhum aluno discordou da afirmativa “Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência” (questão dezoito).

Na terceira dimensão do questionário “Percepção da importância da reflexão da educação inclusiva no curso de licenciatura”, pelo menos metade dos graduandos assinalaram que concordam completamente com a afirmativa “Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura” (questão dezenove). Não houve discordância de nenhum aluno (mínimo=4).

Por fim, na quarta dimensão do questionário “Percepção sobre as atitudes inclusivas de professores e colegas” (questões vinte e vinte e um), nenhum graduando discordou completamente das afirmativas “Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma” e “Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”. Em ambas

universidades, nos dois cursos, ao menos um graduando havia concordado completamente com a questão vinte e um.

3.5. *Comparações relativas ao segundo bloco do questionário*

Para observar as atitudes dos futuros profissionais de Dança e Educação Física em relação à inclusão da pessoa com deficiência, foi realizada uma análise de agrupamento, considerando:

- a) todos os participantes da pesquisa
- b) todos participantes estudantes de Dança
- c) todos participantes estudantes de Educação Física
- d) todos participantes da pesquisa que são estudantes da UFMG
- e) todos participantes da pesquisa que são estudantes da UFV
- f) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFMG
- g) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFV
- h) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFMG
- i) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFV

A seguir, serão apresentados os resultados para cada caso:

a) todos os participantes da pesquisa

A análise de agrupamento assinala a formação de dois grandes grupos conforme exhibe a Figura 4.

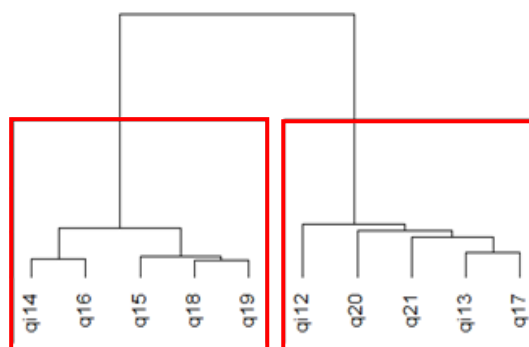


Figura 4 – Dendrograma para as respostas do questionário do Bloco 2 (todos os participantes da pesquisa).

Fonte: dados da pesquisa.

Os grupos formados quanto às atitudes dos graduandos em Dança/Educação Física das universidades diante do aluno com deficiência evidenciam a formação de dois agrupamentos. Dentro de cada agrupamento (demarcados pelas linhas vermelhas) as respostas obtidas nas questões são similares e entre os agrupamentos verificou-se respostas distintas. As respostas de cada pergunta foram contabilizadas e estão apresentadas na Figura 5.

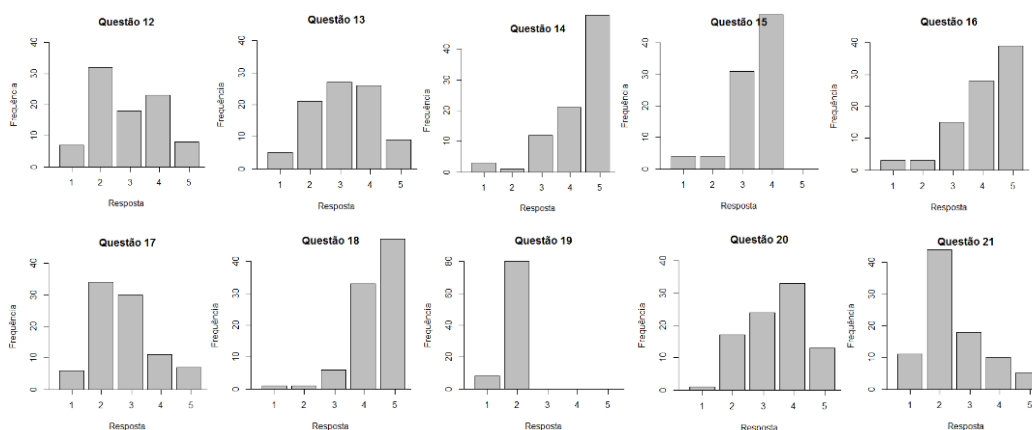


Figura 5 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião de todos os participantes.

Fonte: dados da pesquisa.

Para um melhor entendimento e interpretação dos gráficos vale ressaltar que no eixo-x é apresentada as respostas dos participantes, onde: 1 = Discordo completamente), 2 = Discordo, 3 = Não discordo, nem concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo completamente. Já no eixo-y está representada a quantidade de

participantes. As similaridades ou dissimilaridade podem ser visualizadas nesta figura.

b) todos participantes estudantes de Dança

Na figura 6, podemos observar os agrupamentos das questões formados a partir das respostas dos graduandos de Dança das instituições.

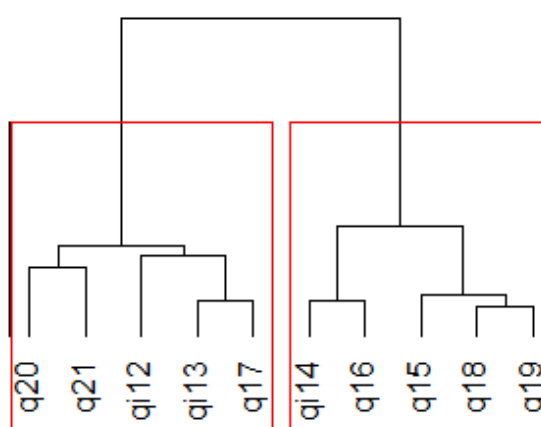


Figura 6 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (alunos de Dança).
Fonte: dados da pesquisa.

Segundo o dendrograma, as respostas dadas pelos alunos de Dança nas questões “20”, “21”, “12”, “13” e “17” foram semelhantes entre si, assim como as questões “14”, “16”, “15”, “18” e “19”. O que pode ser confirmado pela figura 7.

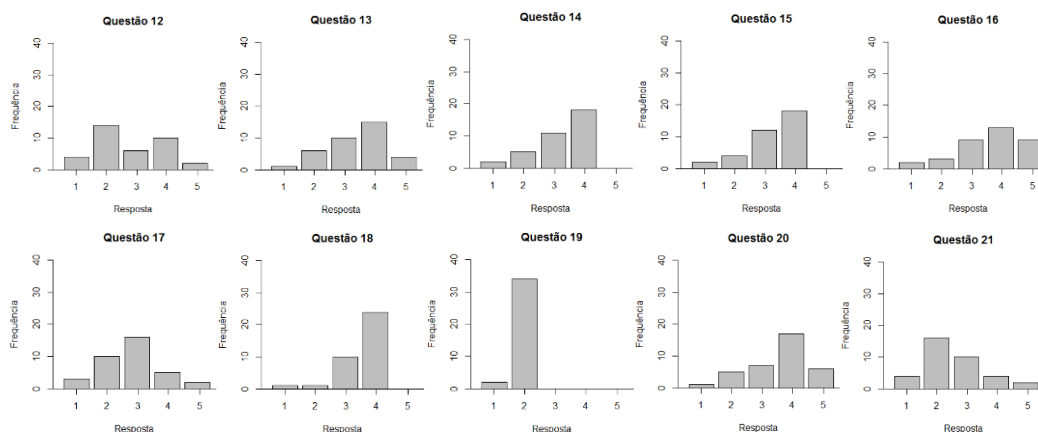


Figura 7 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos alunos de Dança.
Fonte: dados da pesquisa.

c) todos participantes estudantes de Educação Física

A análise de agrupamento assinala a formação de dois grandes grupos de questões segundo as respostas dos graduandos de Educação Física das instituições, como indica a figura 8.

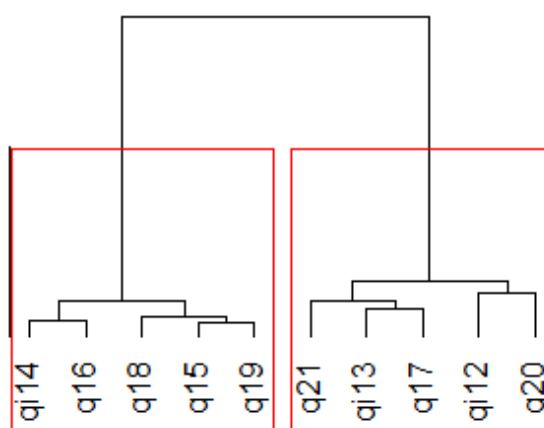


Figura 8 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (alunos de Educação Física).

Fonte: dados da pesquisa.

A frequência das respostas obtidas em cada questão (figura 9), confirmam os grupos formados no dendrograma.

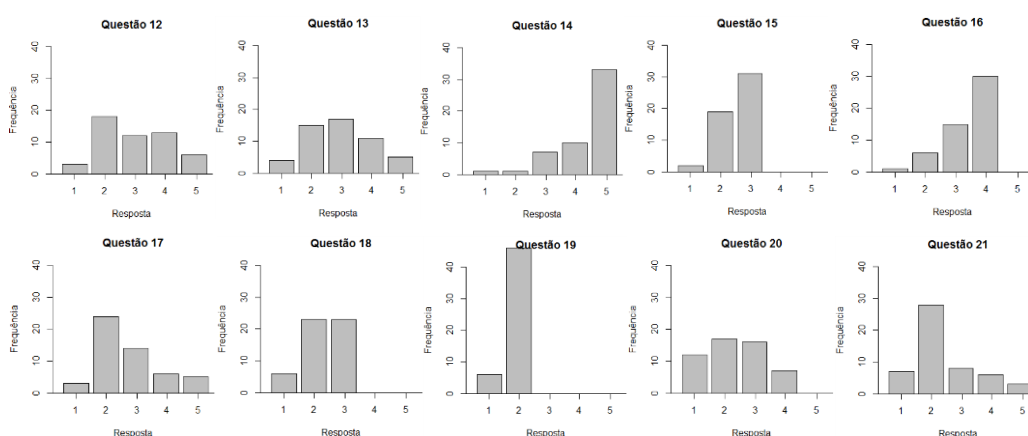


Figura 9 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos alunos de Educação Física.

Fonte: dados da pesquisa.

d) todos participantes da pesquisa que são estudantes da UFMG

De acordo com os graduandos da UFMG, formou-se dois grandes grupos de questões que se assemelham em suas respostas, como indica a figura 10.

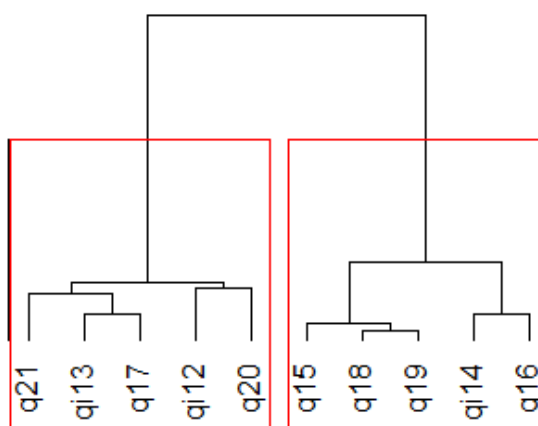


Figura 10 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes da UFMG).
Fonte: dados da pesquisa.

O número de respostas de cada questão está representado na figura 11.

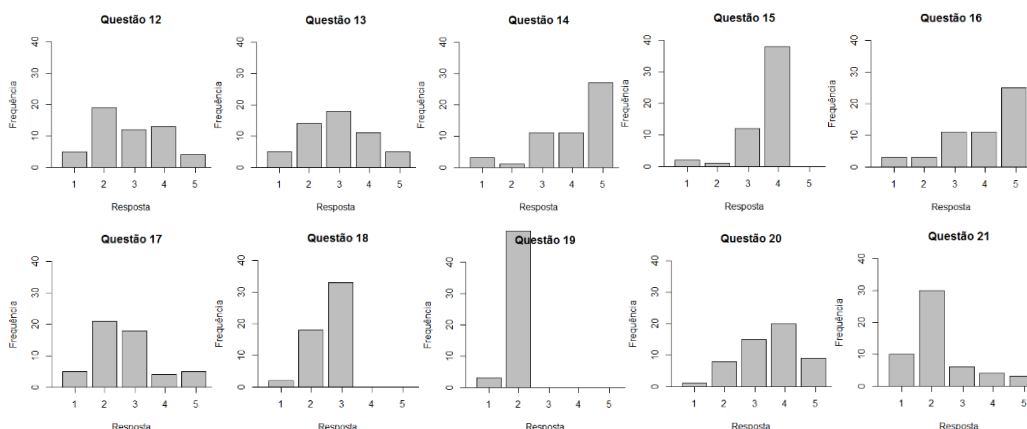


Figura 11 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes da UFMG.

Fonte: dados da pesquisa.

e) todos participantes da pesquisa que são estudantes da UFV

Análise de agrupamento, segundo as respostas dos graduandos da UFV, foram formados os seguintes grupos de questões.

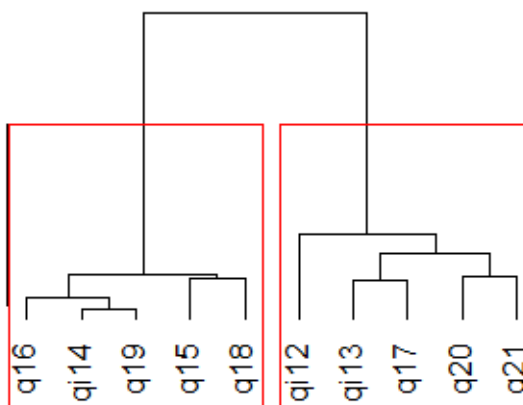


Figura 12 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes da UFV).
Fonte: dados da pesquisa.

O número de respostas obtidos em cada questão (figura 13) confirmam os agrupamentos formados.

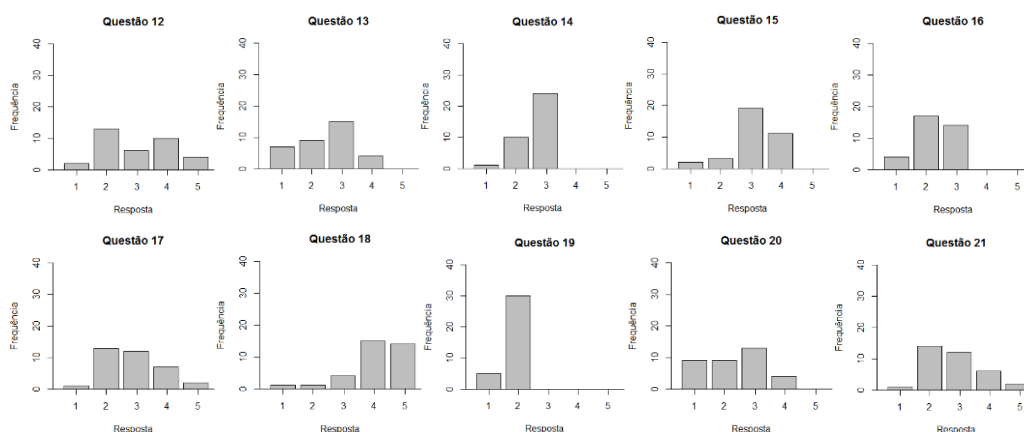


Figura 13 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes da UFV.

Fonte: dados da pesquisa.

f) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFMG

A análise de agrupamento assinala a formação de dois grupos distintos conforme exibe a Figura 14.

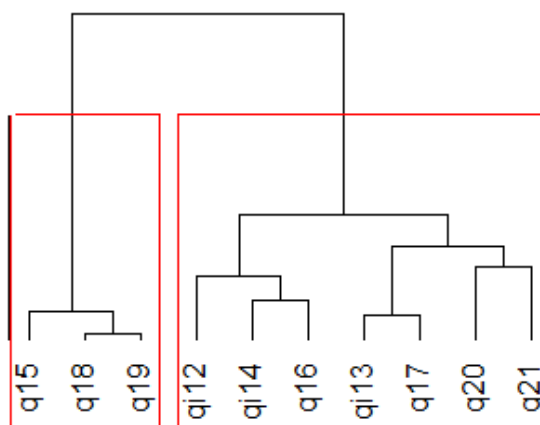


Figura 14 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Dança da UFMG).

Fonte: dados da pesquisa.

A frequência de respostas obtidas em cada questão (figura 15), corrobora com os grupos formados pela análise de agrupamentos.

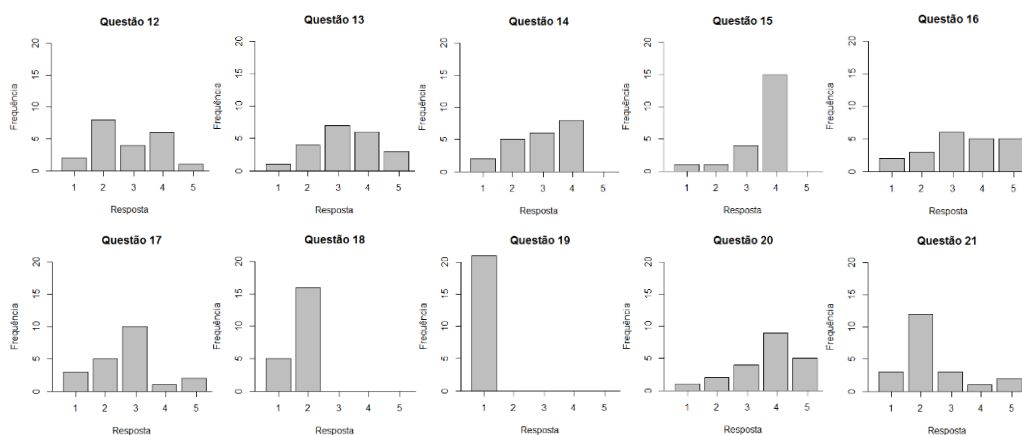


Figura 15 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Dança da UFMG.

Fonte: dados da pesquisa.

g) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFV

A partir da análise de agrupamento houve a formação de dois grupos como mostra a Figura 16.

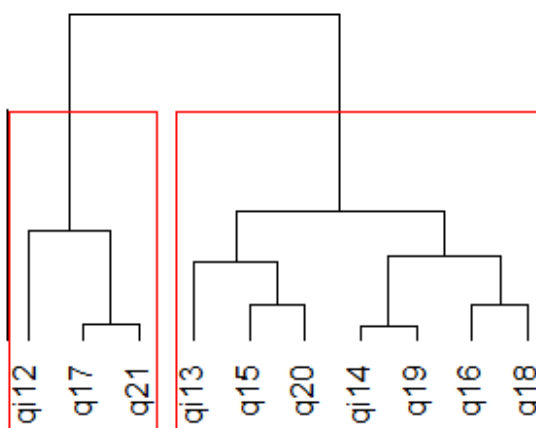


Figura 16 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Dança da UFV).

Fonte: dados da pesquisa.

A figura 17 confirma os dados exibidos pelo dendrograma, onde as questões “12”, “17” e “21” são semelhantes entre si, assim como as questões “13”, “14”, “15”, “16”, “18”, “19” e “20”.

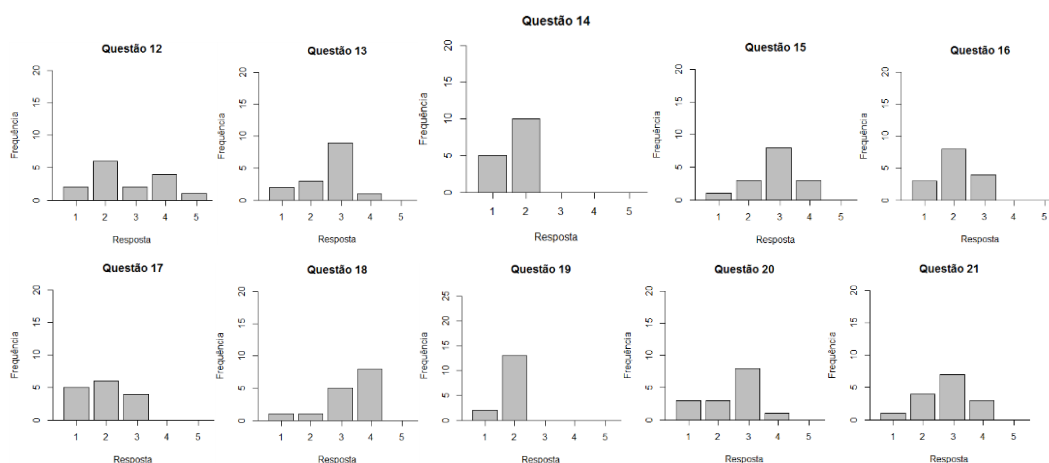


Figura 17 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Dança da UFV.

Fonte: dados da pesquisa.

h) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFMG

A partir da análise de agrupamento, segundo as respostas dos graduandos de Educação Física da UFMG, foram formados os seguintes grupos de questões (figura 18).

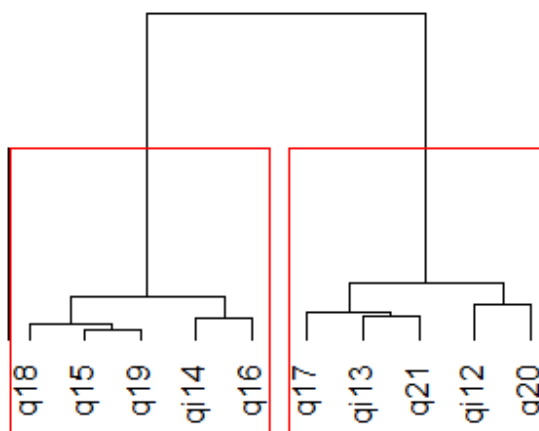


Figura 18 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Educação Física da UFMG).

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas obtidas em cada questão (figura 19), corroboram com os dados exibidos pelo dendrograma.

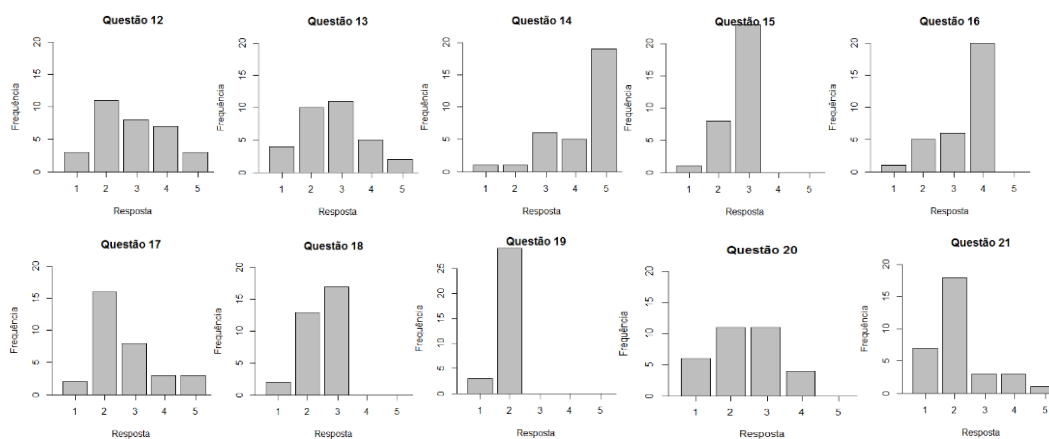


Figura 19 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Educação Física da UFMG.

Fonte: dados da pesquisa.

i) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFV

A partir da análise de agrupamento, segundo as respostas dos graduandos de Educação Física da UFV, foram formados dois grandes grupos de questões (figura 20).

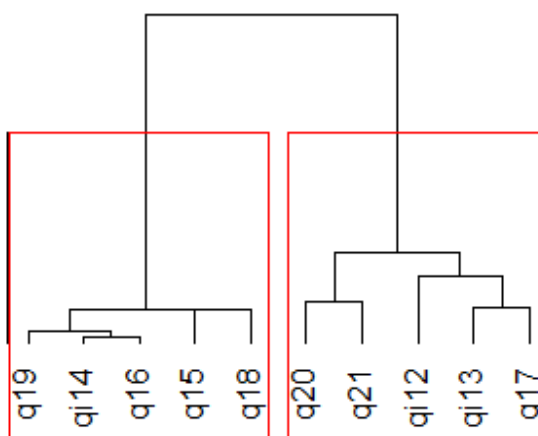


Figura 20 – Dendrograma para as respostas do questionário do bloco 2 (estudantes de Educação Física da UFV).

Fonte: dados da pesquisa.

A frequência de respostas obtida em cada questão (figura 21), reforçam os grupos formados no dendrograma.

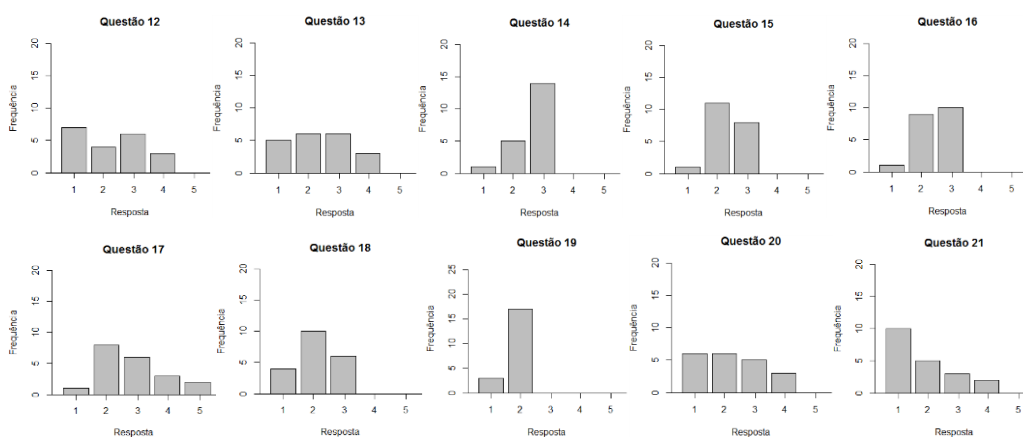


Figura 21 – Respostas de cada questão do questionário do bloco 2, opinião dos estudantes de Educação Física da UFV.

Fonte: dados da pesquisa.

Nos dendogramas apresentados foi possível observar a formação de dois grupos grandes de questões com respostas semelhantes considerando: a) todos os participantes da pesquisa; b) todos participantes estudantes de Dança; c) todos participantes estudantes de Educação Física; d) todos participantes da pesquisa que são estudantes da UFMG; e) todos participantes da pesquisa que

são estudantes da UFV; h) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFMG; i) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Educação Física da UFV.

Considerando esses agrupamentos dos participantes, os dois grandes grupos de questões com respostas semelhantes entre si, foram:

- Grupo 1: 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência; 15- Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente; 16- Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente; 18- Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 19- Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura.
- Grupo 2: 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor; 13- Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 17- Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência; 20- Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma; 21- Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/diversidade ao longo das disciplinas.

No grupo 2, as respostas apresentadas pelos graduandos em cada questão se assemelham pela sua variabilidade e, portanto, indicam uma menor concordância entre os graduandos em relação à uma mesma questão. Na figura 7, pode-se verificar a distribuição de respostas na questão 12, por exemplo, na qual todas as opções de respostas foram marcadas por ao menos um

graduando. Essa configuração de distribuição das respostas pode indicar uma possível fragilidade nas referidas questões (que compõem o grupo 2).

A análise de agrupamentos considerando: f) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFMG, resultou em dois grupos distintos de questões com respostas semelhantes quando comparados às demais subdivisões dos participantes.

- Grupo 1: 15- Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente; 18- Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 19- Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura;
- Grupo 2: 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor; 13- Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência; 16- Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente; 17- Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência; 20- Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma; 21- Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas.

No grupo 2, as respostas possuem maior variabilidade sendo distribuídas entre as cinco opções de respostas. Esse resultado aponta para a presença de diferentes visões entre os alunos acerca das mesmas questões. Pode-se

observar que o número de questões que apresentam maior variabilidade de resposta é maior nesse agrupamento da amostra (todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFMG).

A análise de agrupamentos considerando: g) todos participantes da pesquisa que são estudantes de Dança da UFV, também formaram grupos distintos quando comparados aos demais agrupamentos. Foram formados os seguintes grupos com respostas semelhantes entre si:

- Grupo 1: 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor; 17- Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência; 21- Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas.
- Grupo 2: 13- Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência; 15- Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente; 16- Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente; 18- Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência; 19- Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura; 20- Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma;

As respostas apresentadas pelas questões do grupo 1, se assemelham pela sua variabilidade, também indicando uma possível fragilidade em tais

questões. É possível perceber que a análise de agrupamentos considerando apenas os alunos de dança da UFV foi a que resultou em um menor grupo de questões semelhantes devido à variação entre as respostas dos graduandos em uma mesma questão. Tal fato aponta para uma concordância entre os graduandos em um maior número de questões.

Realizando uma análise geral dos grupos formados, verifica-se que as questões 12, 17 e 21 apareceram em todas as análises de agrupamentos como questões que apresentaram variabilidade de respostas entre os graduandos. As diferentes visões dos graduandos acerca da questão doze “desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor”, demonstram que o aluno com deficiência é visto por alguns deles como um “peso” para o professor. O ato de planejar a aula pensando em quais recursos e adaptações podem ser necessárias para a plena participação de todos deveria ser um exercício constante no cotidiano de um professor, considerando a vasta especificidade que encontramos em uma sala de aula. Verificar que essas atitudes podem ser encaradas pelos graduandos com uma sobrecarga para o professor aciona um alerta para a necessidade de se dialogar sobre o processo de ensino aprendizagem e as questões que ele envolve.

O sentimento de capacidade diante do aluno com deficiência (questão 17) também é diversificado entre os graduandos. Acredito que esse sentimento de competência varia de acordo com o modo com que cada graduando vem construindo sua identidade como professor, como ele vem se preparando para atuar futuramente e de acordo com sua concepção do que é ser professor. Por se tratar de uma questão pessoal, de auto avaliação e autorreflexão, justifica-se a variabilidade das respostas.

É interessante perceber que todos os alunos possuem diferentes respostas sobre a questão vinte e um: percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas. Fica o questionamento sobre quais atitudes dos professores têm provocado esta discordância entre os alunos sobre suas atitudes inclusivas. Talvez a falta de interdisciplinaridade, já discutida

anteriormente, possa estar levando os graduandos a construir essa percepção em relação a alguns professores.

Estudos internacionais apontam que professores mais jovens tendem a possuir atitudes mais positivas para a inclusão (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002). Omote e Pereira Júnior (2011), em pesquisa realizada no Paraná, também encontraram que os professores mais jovens eram mais propícios a ter atitudes favoráveis à inclusão do que os mais velhos. A resposta dos graduandos pode ter variado também caso tenham se baseado em um ou outro professor, não analisando de forma geral.

Todas essas questões poderiam ser melhor trabalhadas nas universidades, com diálogo entre graduandos e professores, buscando soluções para as fragilidades apontadas. Assim, pode-se refletir sobre mudanças necessárias na organização dos cursos de licenciatura em Educação Física e em Dança com o objetivo de melhor preparar os graduandos para atuarem a favor da inclusão.

4. CONCLUSÃO

A partir deste estudo foi possível verificar que as universidades e os cursos se relacionam na questão “Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência?”, sendo a resposta “sim” mais frequente. Apenas os cursos se relacionam na questão “Você considera a matriz curricular do seu curso adequada a atender as demandas atuais de sua área de atuação?”, na qual a frequência de respostas “não” foi superior. Nas demais questões do bloco 1, relacionadas a: participação em cursos extracurriculares, disciplinas da área temática já cursadas, convivência com uma pessoa com deficiência (membro da família ou conhecido), não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre as universidades ou cursos.

Quanto à autopercepção do graduando sobre sua competência diante do aluno com deficiência foi possível perceber, tanto pelo valor da mediana, quanto pela análise de agrupamento, que as respostas apresentam grande variabilidade, podendo representar uma possível fragilidade. Assim como também ocorre nas questões “desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor” e “percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/ diversidade ao longo das disciplinas”.

Por meio desses questionamentos, esta pesquisa buscou conhecer como o processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vem preparando os graduandos para futuramente atuarem no ensino de pessoas com deficiência.

Foi possível notar a necessidade de se buscar novos caminhos, no sentido de permitir que os graduandos possam vivenciar experiências no ensino de pessoas com deficiência, de forma mais frequente, durante a graduação. É preciso reforçar a importância de se naturalizar a presença dessa temática ao longo dos cursos, para que não fique apenas algo à margem, limitado somente às disciplinas específicas e à uma ou outra experiência isolada.

Futuras pesquisas envolvendo cursos de licenciatura de diferentes áreas e situadas em diferentes localidades poderiam colaborar para ampliar o olhar acerca dessa problemática e buscar novas possibilidades de ação a favor de um processo de formação docente com valores inclusivos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.; RIBEIRO, S. M. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.

AVRAMIDIS, E. NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, v.17, nº2, 129-147. 2002.

BATALHA, C. Competências definidoras do professor de dança. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2000.

BARDAGI, M. P., LASSANCE, M. C. P., & TEIXEIRA, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In: B. N. MAKILIM, & L. M. T. MAYCOLN (Orgs.), **Psicologia de Família: Teoria, Avaliação e Intervenção**. Porto Alegre: Artmed.

BENDER, K. P.; TONON, S. C. Experiências na Extensão Universitária: Reabilitação Rehabilitation Amputees. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 602– 606, 2015.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12976.htm>. Acesso em: 1 abril 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil. 2005. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/graduacao/arquivos/docs_academico/decreto_5626_libras.pdf>. Acesso em 05 maio 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8-9, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

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

CALLEGARI-JACQUES, SM. **Bioestatística: princípios e aplicações**. São Paulo: Artmed, 2003. 255p.

CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CANALONGA, L. C. C. **Contextos para a Dança: Arte-Psicologia-Educação "Caminhos do corpo sensível"**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Corporais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO-FREITAS, M. et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia e Sociedade**, v.27, nº1, 211-220. 2015.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93–99, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus; 1988. (Coleção Corpo e Motricidade).

CÉLIA, C.; CORREIA, B. **A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor de constituição de um bom ensino**. v. 21, n. 3, p. 767–781, 2016.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L. E SANTANA, M. A. G. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. Anais. In: Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte XVIII. Congresso Internacional de Ciências do Esporte V. 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial v.1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CRISTINA, E.; TASSONI, M. A Educação Física , o docente e a escola : concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467–483, 2013.

CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2010.

DIAZ, A. L. A. **História de las deficiências**. Madri: Escuela Libre Editorial, 1995.

ESQULROL, J. **Dictioranaire des Sciences Médicales**. Paris, 1818, t. 23, cit. por Perron (1971).

FADEL, C. B.; BORDIN, D.; KUHN, E. O impacto da extensão universitária sobre a formação acadêmica em Odontologia. **Interface**, v. 17, n. 47, p. 937–946, 2013.

FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A. Políticas Públicas e Formação de Professores para Inclusão Escolar: As Experiências do Município de São Gonçalo/RJ. In: XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos, 2009, Rio de Janeiro. Anais. XIII Semana de Educação da UERJ - Educação, Formação e Sociedade: Desafios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009. v. 1. p. 1-15

FALKENBACH, Atos Prinz et al. **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum**. Biblioteca Virtual em Saúde, São Paulo – SP, v. 16, n.92, p. 56-60, 2008. Disponível em: < www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf >. Acesso em: 12 set. 2018.

FERREIRA, D. F. **Estatística Multivariada**. 2. Ed. Lavras, MG: Editora UFLA, 2011. 676 p.

FERREIRA, E. et al. Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 4, p. 581-595. 2013.

FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, J. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2. sem. 2004.

FONSECA, M. P. S. **Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FONSECA, M. P. S.; SILVA, A. P. O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica F. Dança, diversidade e inclusão: sem limites para dançar! In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela (Orgs). Dança e diversidade humana. Campinas: Papirus, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S. 2009. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 294 p.

GLAT, R. PLESCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, nº38, 345-356. 2010.

HARNISCH, et al. Formação inicial e continuada de professores de educação física: uma revisão de literatura. In: 8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 3º congresso nacional de formação de professores de Educação Física, 2017.

HONNEF, C. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Regae: Rev. Gest. Aval. Ed: Santa Maria. v. 2, nº3, p. 35-43. 2013.

LAROSSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso em: 30 out. 2018.

LEME, Erika Souza. Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LINS, L. et al. Extensão universitária e inclusão social de estudantes do ensino médio público. Trab. Educ. Saúde, v. 12, n. 3, p. 679–694, 2014.

LUIZ, C. I.; MELLO, A. S.; VENTORIM, S.; NETO, A. F. & SANTOS, F. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. J. Phys. Educ., v. 27, n. 2721, p. 1–17, 2016.

MAECHLER, M., ROUSSEEUW, P., STRUYF, A., HUBERT, M., HORNIK, K. (2016). **cluster: Cluster Analysis Basics and Extensions**. R package version 2.0.5.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. FE/UNICAMP: 2011.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. Linguagem da dança. Arte e ensino. 1º ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, M. M.; PÁDUA, K. C. Influência da formação na prática de professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência: um estudo no sistema de ensino especial. Ano 13 - n. 16 - p. 13-39. 2010.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013. 297 p.

MORAIS, R. Motricidade Humana e Déficits Existenciais. In. RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 3-16.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

OMOTE, S. PEREIRA JR., A. A. Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 6, nº1, 7-15. 2011.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em <<https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2018.

ORG. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva : análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40–47, 2013.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica In: **Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição a ciência. São Paulo: T.A Queiroz, 1984. 206 p.

PIMENTA, R. A. **Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança**. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: M.T.E. MANTOAN; R.G. PRIETO; 2006.

R Core Team (2017). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. **Revista da sobama**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2000.

ROSSI, P.; MUNSTER, Mey de Abreu van. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

RUBIO D. M., BER-WEGER M., TEBB S. S., LEE E. S., RAUCH S. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Soc Work Res*. v. 27, nº2:94-111. 2003.

SANCHES NETO, A. R. **Diálogos com Terpsícore: Movimentos de uma reforma curricular em Dança**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2012.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista movimento**, n. 7, p. 78–91, 2003.

SANTOS, M. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Integração**, nº.22, pp. 34-40. 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. F. **A ação do professor de ensino superior na Educação Física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos,**

políticos e sociais. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA JUNIOR, C. A. da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

SILVA, O. M. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, A. F. L.; RIBEIRO, C.D. M; SILVA JÚNIOR, A. G. Pensando extensão universitária como campo de formação em saúde: Interface, v. 17, n. 45, p. 371–384, 2013.

STRAZZACAPPA, M. Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

STRAZZACAPPA, M. O ensino de dança: dos cursos livres à universidade. In: STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

TERRA, A. M. **Corpos que dançam na diversidade e na criação**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TERRA, A. M., TONIETTI, D. F., LIMA, M. D. Dança e educação: um olhar numa perspectiva da inclusão. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. 2010. Brasília-DF.

TONELLO, M. Almanaque Abril: guia da cidadania. São Paulo: Abril, 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 24 maio de 2018.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em: 19 maio 2018.

VIEIRA, M. S. A dança em cena: reflexões para o ensino superior de dança. Dança, Salvador, v. 4, n. 1 p. 25-33, jan./jun. 2015.

WOSNIAK, C. Bacharelado e/ou Licenciatura: quais as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 35-55.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Dados pessoais

1- Gênero: masculino feminino

2- Data de nascimento: ___/___/___

3- Em qual universidade estuda? _____

BLOCO 1

4- Assinale sim ou não para cada enunciado.

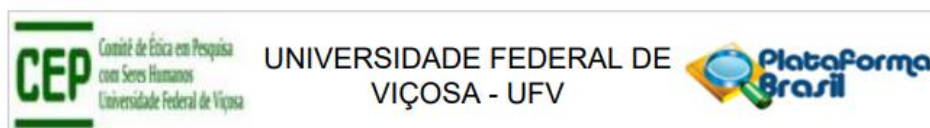
| | SIM | NÃO |
|--|-----|-----|
| 1- Já teve/tem alguma disciplina que propõe o estudo e reflexão da prática de ensino, em conjunto, para pessoa com e sem deficiência? | | |
| 2- Já frequentou algum curso extracurricular sobre atividade física adaptada/ atividade inclusiva? | | |
| 3- Já teve alguma experiência no ensino de pessoas com deficiência? | | |
| 4- Tem algum familiar ou conhecido com alguma deficiência? | | |
| 5- Suas atitudes como futuro profissional de educação física/dança, em relação a inclusão de alunos com deficiência, são positivas? | | |
| 6- Você conhece alguma política de inclusão em educação? | | |
| 7- Você considera a matriz curricular do seu curso adequada a atender as demandas atuais de sua área de atuação? | | |
| 8- As disciplinas práticas abordam o assunto diversidade/deficiência com maior frequência em relação às disciplinas teóricas? | | |
| 9- Em sua opinião, outras disciplinas poderiam discutir a questão da formação docente para a diversidade/deficiência? | | |
| 10- Como licenciado em educação física/dança, você se considera importante no processo de inclusão da diversidade no ambiente educacional? | | |
| 11- Se sente competente em relação ao ensino de alunos com deficiência? | | |

BLOCO 2

- 5- Como você classifica cada um dos enunciados a seguir em uma escala de 1 a 5, sendo 1 “Discordo completamente”, 2 “Discordo”, 3 “Não discordo, nem concordo”, 4 “Concordo” 5 “Concordo completamente”?

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 12- Desenvolver práticas de ensino envolvendo conjuntamente alunos com e sem deficiência implica em uma sobrecarga acrescida para o professor. | | | | | |
| 13- Como professor de educação física/dança, não possuo formação suficiente para ministrar aulas, em conjunto, para alunos com e sem deficiência. | | | | | |
| 14- As aulas de educação física/dança para alunos com deficiência deveriam ser desenvolvidas separadamente dos alunos sem deficiência. | | | | | |
| 15- Como professor de educação física/dança, sinto que preciso de mais estudos para desenvolver atividades envolvendo alunos com e sem deficiência, simultaneamente. | | | | | |
| 16- Os alunos com e sem deficiência devem sempre participar das minhas aulas de educação física/dança, conjuntamente. | | | | | |
| 17- Me sinto plenamente capaz de desenvolver minhas aulas de educação física/dança para alunos com e sem deficiência. | | | | | |
| 18- Tenho interesse em estudar mais e me capacitar para ministrar aulas de educação física/dança, em conjunto, para alunos com e sem deficiência. | | | | | |
| 19- Considero importante a reflexão acerca da educação inclusiva no curso de licenciatura. | | | | | |
| 20- Percebo que há uma preocupação em atender a diversidade dos alunos entre meus companheiros de turma. | | | | | |
| 21- Percebo que a maior parte dos professores se preocupam em abordar questões sobre inclusão/diversidade ao longo das disciplinas. | | | | | |

ANEXO 2 – Carta de Aprovação CEP/UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência

Pesquisador: Eveline Torres Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70051317.7.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.218.492

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência”. Nesta pesquisa pretendemos investigar como o processo de formação de graduandos dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física de universidades federais brasileiras preparam esses futuros profissionais para o ensino de pessoas com deficiência. Além de contribuir para o conhecimento científico nessa área, pois tento em vista o estado da arte envolvendo esse tema é preocupante a carência de estudos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Para a coleta de dados, inicialmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica para o reconhecimento de um panorama geral das produções científicas envolvendo a temática, assim como dar suporte às posteriores análises e discussões. A pesquisa bibliográfica será realizada em banco de dados como Scielo, Lilacs, portal de periódicos CAPES, entre outros, utilizando as seguintes palavras-chave “formação docente”, “inclusão”, “dança” e “educação física”. Simultaneamente, acontecerá também uma pesquisa documental com base nos documentos norteadores das disciplinas, que contará com a busca de informações em fontes diretas das instituições de ensino selecionadas para o estudo. Após a primeira fase de coleta de dados, será realizado o contato com alunos do primeiro e último ano dos cursos de dança e educação física das universidades por meio de E-mail. Nesse momento o pesquisador irá apresentar sua proposta e convidar os alunos para participar da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário. O questionário será respondido de forma online através do recurso formulários Google. Quanto a coleta de dados, será assegurada a sua privacidade não havendo divulgação de nome ou qualquer outro dado que possa ser utilizado para identificação pessoal, podendo solicitar questionamentos e informações quando precisar. As informações coletadas neste estudo estarão à disposição dos participantes envolvidos na pesquisa e serão tornadas públicas, por meio da dissertação de mestrado, da participação em eventos acadêmicos e da publicação de artigos para publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa

estão relacionados à possível cansaço e desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário; a reflexão sobre as questões contidas no questionário pode causar incômodo, pois o participante talvez não se sinta à vontade para a abordagem do assunto envolvido na pesquisa. Se isto ocorrer você poderá interromper o preenchimento do questionário e posteriormente, se assim o desejar,

retomá-los. A pesquisa contribuirá de forma indireta para os participantes, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para possíveis melhorias dos cursos de graduação nos quais estes estão inseridos, propiciando-os atingir um melhor nível de qualificação profissional. Para participar deste estudo o Sr. a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação Física e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
contato _____, fui

informado(a) dos objetivos da pesquisa “Processo de formação nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Eveline Torres Pereira Avenida P.H. Rolfs 265, apt 704 – Centro – Viçosa, MG.
Tel. (31) 8833-2696 E-mail: etorres@ufv.br

Assinatura do Pesquisador

Fanny Aparecida Condé Teixeira Rua Vereador José Valentino Cruz 30, apt
402 – Centro – Viçosa, MG. Tel. (31) 99117-3650
E.mail: fannyacteixeira@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br