

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM PORTUGAL: UM OLHAR BRASILEIRO¹

INITIAL TEACHING EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN PORTUGAL: A BRAZILIAN VIEW

Daniela Lima BONFAT²

Maurício Barcelos de Barros CRUZ³

Denise Meyrelles de JESUS⁴

Maria das Graças Carvalho Silva de SÁ⁵

RESUMO: Neste estudo, propôs-se investigar as políticas públicas que subsidiaram o currículo para a formação de professores(as) de Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, em Portugal, com foco na análise da matriz curricular e dos projetos de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Os resultados apontam que a instituição investigada tem avançado na articulação de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva inclusiva, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos entre os discentes. Entretanto, Portugal tem se afastado de políticas públicas de formação de professores(as) no âmbito inclusivo, principalmente com a chegada do Processo de Bolonha.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Educação Física. Inclusão.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the public policies that subsidized the curriculum for the initial education of Physical Education teachers at the Faculty of Human Motricity of the University of Lisbon, in Portugal, focusing on the analysis of the curriculum matrix and the teaching, research, and extension projects in the inclusive context. For that, a qualitative, exploratory, and descriptive investigation was conducted. The results show that the investigated institution has advanced in the articulation of teaching, research, and extension from an inclusive perspective, enabling the exchange of experiences and knowledge among students. However, Portugal has moved away from public policies for teacher education in the inclusive context, especially with the arrival of the Bologna Process.

KEYWORDS: Initial Teaching Education. Physical Education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de educadores é uma junção acadêmica e pedagógica, de modo a preparar o futuro docente para uma atuação ampla, não se restringindo somente ao ato de “ministrar aulas”, mas também desenvolvendo competências na visão do ensino, do currículo e da escola, tendo em vista a qualidade educacional de todos(as) os(as) alunos(as).

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0216>

² Doutoranda em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: daniela_bonfat@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8049-6111>

³ Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: mauricio07jesus@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8489-9732>

⁴ Pós-Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: jesusdenise@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-5424>

⁵ Pós-doutorado em Educação Especial. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: mgracasilvasa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3460-7268>

Pesquisas recentes têm nos alertado sobre os obstáculos de uma formação inicial inclusiva, vinculada à realidade portuguesa, tais como: percepção de que a formação foi inadequada para uma escola inclusiva; falta de articulação entre conhecimentos antropológico-sociais vinculados ao debate sobre inclusão e as realidades educacionais; envolvimento de organizações internacionais na construção do saber, determinando e exigindo particularidades legais desvinculadas do contexto do país, entre outros (Oliveira & Silva, 2013; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Uma grande parcela dos egressos dos cursos de Educação Física, em Portugal, reconhece a importância de incorporar a temática da inclusão ao longo dos processos de formação inicial de professores(as). Apesar disso, na prática, não se verifica uma organização temporal e de conteúdos coerente com essa necessidade. Especificamente, os cursos enfrentam desafios para: incorporar conteúdos de inclusão de forma transversal e contínua; atualizar metodologias de ensino; desenvolver competências práticas e formação contínua dos docentes, entre outros (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Para entendermos melhor os desafios e as possibilidades na formação de professores(as), olhamos para o contexto de Portugal, pois acreditamos que “diferentes modelos de formação docente podem facilitar a compreensão da situação atual e contribuir para a identificação de novos horizontes de inovação e mudança” (Silva et al., 2020, p. 16). Nosso intuito é, por meio de uma abordagem multicultural⁶, expandir nosso olhar para melhor compreender como se constitui a formação de professores(as) no âmbito inclusivo deste cenário.

A motivação para este estudo reside na necessidade de compreender como diferentes sistemas de formação inicial de professores(as) enfrentam situações semelhantes, especialmente em contextos inclusivos. Por esse viés, ao analisarmos o cenário de formação docente em Portugal, buscamos expandir nossa compreensão sobre como as articulações entre políticas, instituições e culturas influenciam o processo formativo, considerando os efeitos dessas interações nos contextos específicos em que ocorrem.

Portanto, pensarmos na formação de docentes, nessa concepção, implica compreendermos o ensino e o currículo como um processo diverso e discursivo, do qual é preciso se atentar à paridade cultural como forma de não provocar preconceitos, estereótipos e exclusão. Por conseguinte, que se desenvolva em direção a uma reflexão democrática e plural, permitindo um diálogo entre as culturas e contribuindo para avanços positivos entre os sujeitos de universos culturais diversos (Zanin & Lemke, 2017).

Skliar (2001) assevera que, para ocorrer uma transformação educacional no âmbito inclusivo, é preciso uma alteração radical no processo de formação de professores(as), que vá ao encontro da imersão do docente e da comunidade escolar no mundo da alteridade⁷ e das representações culturais e políticas dos envolvidos. Nessa direção, os processos formativos iniciais precisam se configurar como um espaço que estabeleça saberes e fazeres característicos para a atuação de uma determinada profissão. Concordamos com Rodrigues e Lima-Rodrigues

⁶ O conceito de multiculturalismo envolve a análise de diferentes culturas ao redor do mundo, rejeitando a ideia de uma cultura única e destacando a impossibilidade de hierarquização entre elas (Zanin & Lemke, 2017).

⁷ Alteridade, de acordo com Skliar (2001), constitui-se como uma dualidade, no sentido da compreensão do outro, que é um outro próximo e distante de mim e, ao estabelecer isso, estamos destinando o sujeito ao esquecimento. O autor pontua que não é apenas respeitar o outro por ser próximo de nós, mas perceber as diferenças como possibilidades.

(2017) ao afirmarem que, para isso, é necessário que os cursos saibam bem “quem reforma os reformadores” e “como” o fazem. Isso porque não há um processo místico na formação em que o(a) professor(a) se torna um(a) “inovador(a)” por mero acaso; é essencial que ele(a) seja devidamente formado(a) e preparado(a) para isso.

Dessa forma, na busca por conhecermos e compreendermos esses processos, neste estudo realizaremos dois movimentos, a saber: 1) contextualização das políticas públicas que subsidiaram os processos formativos de professores(as) de Educação Física em Portugal; 2) apresentação e análise da matriz curricular e dos projetos de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição portuguesa.

Defendemos um modelo de formação baseado nos princípios do que Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) chamam de “isomorfismo”. Esse modelo preconiza que a formação deve refletir os mesmos valores e práticas que esperamos que o(a) formando(a) adote quando se tornar profissional. Os autores pontuam que “não se pode pedir que um professor seja capaz de promover (ou pelo menos não entrar) a reforma inclusiva que deverá estar em curso nas escolas, se ele foi educado ou preparado em um modelo contrário a esse” (p. 322). Uma abordagem eficaz para avaliar os programas de formação é discutir o quanto eles são coerentes e alinhados com o perfil profissional que se pretende formar.

Com o intuito de compreendermos de forma mais aprofundada os processos formativos em Portugal, para este estudo, selecionamos a Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa (ULisboa) como objeto de investigação, de forma a identificar as prioridades e as lacunas nas discussões sobre formação inicial em uma perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas que fundamentaram o currículo para a formação de professores(as) de Educação Física na FMH/ULisboa, com ênfase na análise da matriz curricular e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos sob a óptica da inclusão.

2 MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, conduzida sob a perspectiva de um estudo de caso. Adotamos essa abordagem por permitir a construção de uma investigação com características empíricas, direcionando nosso olhar para as particularidades e as complexidades de um caso específico (Yin, 2005).

O *locus* da investigação foi a FMH/ULisboa, em Portugal. Nesse contexto, para alcançar o objetivo proposto, utilizamos a pesquisa documental como principal instrumento metodológico. Essa abordagem foi escolhida com base na premissa de que a análise detalhada das informações contidas nos documentos é essencial para compreender e interpretar o fenômeno investigado (Flick, 2009).

A coleta dos documentos ocorreu em 2022 e incluiu: normas, portarias, decretos e legislações que subsidiaram a construção do currículo da instituição; matrizes curriculares, especialmente as ementas de disciplinas relacionadas às temáticas da pessoa com deficiência e inclusão; e projetos de pesquisa, ensino e extensão da instituição investigada⁸. Os documentos

⁸ Os documentos serão apresentados detalhadamente nos tópicos seguintes.

foram acessados por meio do *site* oficial da instituição e em comunicação por *e-mail* com os docentes responsáveis pelas disciplinas em questão. Para facilitar o processo, contamos com a mediação de um professor da FMH/ULisboa, que também contribuiu para a coleta e organização das informações.

As análises dos dados consistiram em tomar como base as contribuições de Bardin (2016), enriquecendo a interpretação da pesquisa documental. Essa técnica permite o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado, buscando compreender as características, as estruturas ou os modelos dos dados coletados. Ademais, esse método pode ser utilizado nos mais diversos discursos e nas mais diferentes formas de comunicação

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL: ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOB O OLHAR BRASILEIRO

Estudiosos portugueses, a exemplo de Ferreira (2004) e Moreira e Ferreira (2012), evidenciam que os processos de formação de professores(as) de Educação Física, em Portugal, sofreram, no início do século XX, influências históricas em diferentes dimensões nos âmbitos político, cultural, econômico, científico e educacional. Consequência disso foi uma formação inicial que não obedecia a qualquer plano ordenado.

Somente em 1930 os caminhos nesse âmbito ganham uma direção com a criação da Escola Superior de Educação Física, na Sociedade de Geografia, em Lisboa. Observa-se, então, uma formação com uma organização conceitual e metodológica influenciada pelas escolas europeias. A corrente médico-higienista⁹ orientava os planos de estudos com disciplinas teóricas e práticas, as quais envolviam atividades desportivas, corretivas e reeducativas, constituída por um corpo docente de médicos e técnicos especialistas. A função dessa concepção era corrigir e melhorar o corpo dos sujeitos, para mantê-lo constantemente em estado de saúde. Nessa vertente, as pessoas com deficiência (PcD) eram vistas como doentes e como pessoas que precisavam ser curadas e “consertadas” para viver em sociedade.

Um dos principais marcos decorrentes das experiências da Escola Superior de Educação Física, impulsionado pelo Ministro da Educação, foi a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF), no ano de 1940. Na ocasião, foi implementado o Decreto-Lei nº 30.279, de 23 de janeiro de 1940, no qual se estabelecia, em seu art. 5º, os cursos de “habilitação para professores(as) de educação física, bem como para instrutores e monitores, todos eles com a diferenciação adequada ao sexo” (p. 92), com duração de dois anos e complementação de um ano de estágio a ser realizado em um local autorizado pelo INEF.

A organização do curso seguia o sistema de ginástica de Ling¹⁰, cujo objetivo consistia na sistematização precisa dos exercícios, sendo desenvolvido um corpo de forma harmoniosa com a intenção de contribuir para a regeneração da saúde dos portugueses. Ferreira (2004)

⁹ De acordo com Fernandes e Oliveira (2013), a corrente médico-higienista foi responsável por “cuidar da saúde e da higiene do indivíduo e do país de certa forma, pois acreditavam que grande parte dos problemas da nação estava relacionada a questões sanitárias” (p. 3).

¹⁰ Pehr Henrik Ling (1776-1839) foi um educador, considerado o pai da ginástica sueca. Ele desenvolveu um sistema de exercícios físicos conhecido como “ginástica de Ling”, que visava melhorar a força, a flexibilidade e a saúde geral, influenciando significativamente a Educação Física (Moreno, 2014).

aponta que essa visão “preconizava exercícios simples que não esquecessem a função fundamental da respiração e opunha-se ao espírito competitivo que levava ao esgotamento e à violência” (p. 205). Esse método apresentava um caráter excludente, pois sua fundamentação era baseada nas áreas militar e médica, objetivando movimentos racionais e analíticos, tendo como base conhecimentos anatômicos e fisiológicos. Nesse sentido, a Educação Física desse período era apoiada em um perfil disciplinador, intensivo, rigoroso e mecânico (Ferreira, 2004).

O INEF (Decreto-Lei nº 30.279, 1940) foi responsável pela criação de duas escolas de instrutores de Educação Física, a de Lisboa e a do Porto, e assim se manteve até o ano de 1975, quando foi publicado o Decreto-Lei nº 675/75, de 3 de dezembro, no qual foram extintos o INEF e as duas escolas, estabelecendo-se em seu lugar dois Institutos Superiores de Educação Física (ISEF), um integralizado à Universidade Técnica de Lisboa e outro à Universidade do Porto.

A partir desse período, a Educação Física em Portugal passou por uma ruptura do modelo de formação mecanicista e começou a valorizar abordagens psicológicas, pedagógicas e desportivas, de modo que “(re)construía-se a partir de conciliações entre as ideias de pedagogia experimental, de desporto como fenómeno cultural, de educação pelo movimento sobre saberes e discursos já disponíveis” (Ferreira, 2004, p. 208). Entretanto, apesar de romper com concepções anteriores, ainda se mantinha com resquícios dos modelos passados.

Com a criação dos institutos integrados à universidade e com o curso assumindo uma vertente mais pedagógica, a formação de professores(as) de Educação Física certificou sua importância dentro do ambiente escolar. Destaca-se que a Constituição da República Portuguesa de 1976 estabeleceu, no art. 74, que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (p. 26), assegurando o acesso aos graus mais elevados de ensino. Com isso, instituiu-se como responsabilidade do Estado organizar instrumentos para que todos(as) pudessem usufruir de plenos direitos.

No início da década de 1980, foi publicado o Decreto-Lei nº 300/83, de 24 de junho de 1983, no qual foram revistos os currículos dos cursos de Educação Física nas supracitadas instituições. No caso do ISEF da ULisboa, o Bacharelado foi extinto e a Licenciatura reorganizada, a partir da Portaria nº 467/88, de 18 de julho, em áreas de especialização, quais sejam: Dança; Educação Especial e Reabilitação; Educação Física e Desporto; Ergonomia.

Os cursos mantiveram a duração de cinco anos e o objetivo era formar professores(as) especialistas de Educação Física para o ensino básico e para outros domínios da área, para além do campo escolar. Nota-se que uma das especialidades é a área de Educação Especial e Reabilitação e, de acordo com a Portaria, o curso nesse âmbito deveria obedecer à seguinte organização:

- 1 – Área científica do curso: Motricidade Humana.
- 2 – Duração normal do curso: Cinco anos letivos.
- 3 – Condições necessárias à concessão do grau:
 - a) Obtenção de um mínimo de 128 unidades de crédito;
 - b) Aprovação em estágio profissionalizante.
- 4 – Áreas científicas e distribuição das unidades de crédito:
 - 4.1 – Áreas científicas obrigatórias:
 - a) Ciências do Comportamento
 - b) Teoria da Deficiência

c) Pedagogia e Populações Especiais

d) Desenvolvimento e Integração

4.2 – Seminário. (Portaria nº 467, 1988, p. 2897)

Essa especialização em Educação Especial e Reabilitação chama atenção para a preocupação com as PcD no âmbito formativo dos cursos de Educação Física em Portugal, sendo esta a primeira vez que essa temática é incorporada nos cursos de formação de professores(as) da área. Em 1988, foi publicada a Lei de Autonomia das Universidades – Lei nº 108/88, de 24 de setembro, ocasião em que foi concedida às instituições portuguesas a liberdade para se organizarem da maneira que desejassem.

No caso do ISEF de Lisboa, ocorreu uma mudança na nomenclatura, passando a ser intitulado Faculdade de Motricidade Humana, na Universidade Técnica de Lisboa. Sob esse prisma, destacamos que os cursos de Educação Física da ULisboa e da Universidade do Porto foram os pioneiros na formação de professores(as) da área e alcançaram respeito e prestígio no meio acadêmico, contribuindo para um maior alcance da Educação Física em Portugal, com base em fundamentos científicos e técnicos (Moreira & Ferreira, 2012).

No que se refere à preparação docente na perspectiva inclusiva, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), por meio do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, define, no art. 15, que: “2 – Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial” (p. 4428). Esse foi um marco no processo de formação de docentes, pois tornava obrigatórias disciplinas relacionadas à PcD na grade curricular dos cursos.

Na década de 1990, impulsionado pela LBSE – Lei nº 115/97, de 19 de setembro, ocorreu um crescimento dos cursos de Educação Física, com o aumento de instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas, que ofertavam formação inicial e continuada na área. Essa proliferação de cursos, por um lado, evidenciava a importância da área; por outro, teve como consequência uma grave fragmentação, que originou “situações adversas, tais como a divisão e a desorientação em termos conceituais e metodológicos e a formação de profissionais com diferentes concepções, modelos, competências, linguagens e representações” (Moreira & Ferreira, 2012, p. 72), o que provocou diferentes formas de compreender a docência.

Por meio do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, definiu-se o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos(as) professores(as) dos ensinos básico e secundário, que apresenta quatro dimensões, as quais norteiam o perfil e o desempenho do(a) professor(a) no âmbito escolar e também orientam as instituições de formação inicial quanto às competências necessárias à formação docente nessa direção. As dimensões são: I) Dimensão profissional, social e ética; II) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e IV) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei nº 241, 2001).

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, iniciou-se, na Itália, o Processo de Bolonha, cujo intuito era padronizar e reorganizar todo o ensino superior europeu para que estudantes, professores(as) e funcionários(as) pudessem ter livre acesso no Espaço Europeu de

Ensino Superior. A iniciativa começou com 29 países europeus, incluindo Portugal, e conta atualmente com 48 países signatários. O objetivo da Declaração de Bolonha (1999) era alcançar maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de ensino superior, além de aumentar a competitividade do ensino, criar um conjunto comum de créditos, incentivar a colaboração europeia, com o intuito de fortalecer normas e métodos comparáveis, e promover as dimensões do “desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (p. 2).

Antes do Processo de Bolonha, Portugal possuía autonomia na organização curricular do ensino superior, como é notório na Lei nº 108, de 1988, que permitia liberdade na produção de conhecimentos relacionados à cultura do país. No entanto, como reflexo de governos neoliberais predominantes na Europa à época, semelhantes ao modelo anglo-americano, a Declaração de Bolonha surgiu como uma iniciativa para regular as formações e unificou as economias da União Europeia, na tentativa de tornar o bloco econômico mais forte em comparação à economia norte-americana.

Barboni e Dias Junior (2017) sinalizam que a Declaração de Bolonha foi pouco discutida nas instituições e na comunidade acadêmica, da mesma maneira que foi nula a participação popular nas tomadas de decisão. Como reflexo, foi recebida sem ânimo pela academia, o que pode ser considerado um processo de formação descontextualizado das realidades de cada país e de universidades sem autonomia na sua organização.

O Processo de Bolonha estabelece que a formação em nível superior deve ocorrer com duração de três anos para a Graduação, dois anos para o Mestrado e três anos para o Doutorado. Sob essa perspectiva, Portugal se adequou ao documento em 24 de março de 2006, com o lançamento do Decreto-Lei nº 74/2006, que regulamenta o processo acadêmico nessa concepção.

Um ano depois, em 2007, a partir do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, no contexto do Processo de Bolonha, foi aprovado o primeiro regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Nesse Decreto, além de não haver menção à educação inclusiva e/ou às PcD, revogou-se o art. 15 do Decreto-Lei nº 344/89, que tornava obrigatória a preparação inicial no campo da educação especial na formação de professores(as), resultando na ausência de legislação, entre 2007 e 2014, que exigisse disciplinas sobre inclusão e PcD nas universidades portuguesas.

Nesse contexto, Santos (2016) alerta para o pouco aprofundamento das políticas públicas no âmbito da formação de professores(as) em uma perspectiva inclusiva nas últimas décadas no país: “não existe, qualquer menção a disciplinas, conteúdos ou metodologias promotoras da inclusão, obrigatórios ou facultativos, deixando espaço para as instituições definirem sua própria formação” (p. 163). A autora também destaca que a formação de professores(as) demanda uma revisão abrangente do currículo, dos conteúdos teóricos e das vivências práticas oferecidas aos(as) futuros(as) educadores(as), incorporando os fundamentos, as abordagens e os saberes da educação inclusiva em todos os aspectos do curso (Santos, 2016).

Em 8 de setembro de 2009, com o Decreto-Lei nº 220/2009, foi aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, com importantes mudanças na formação dos(as) professores(as) portugueses(as). Estabeleceu-se, de acordo com o Decreto, a “adopção

de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário” (p. 6123). Desse modo, em Portugal, para atuar na educação básica, é necessário, primeiro, cursar Licenciatura (com duração de três anos) e, após isso, obter o grau de mestre (com duração de dois anos).

Em 2014, foi aprovado o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, o qual regulamenta o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Essa política revogou o Decreto-Lei nº 43/2007, que havia anulado a obrigatoriedade da preparação inicial dos cursos de formação de professores(as) no campo educacional. Dessa maneira, o art. 15 do Decreto-Lei nº 344/89, da LBSE, voltou a vigorar, com a exigência de disciplinas que abordem essa temática.

Nessa legislação, também ficou estabelecido que cabe à Licenciatura “assegurar a formação base na área da docência” (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, 2014, p. 2819), e ao Mestrado compete um “complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo (...) que visa preparar” (p. 2819).

No art. 7º do Decreto-Lei nº 344/89, determinam-se os componentes da formação, quais sejam: área de docência; formação educacional geral; didáticas específicas; formação cultural, social e ética; e iniciação à prática profissional. Também são definidos os ciclos de estudos referentes ao grau de mestre nos níveis de Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desse modo, a titulação para a docência escolar é atribuída àqueles que obtiverem a Licenciatura e, subsequentemente, o Mestrado em Ensino, no campo específico em que irão atuar (Decreto-Lei nº 344, 1989).

Mesquita e Roldão (2017) dissertam sobre essa estrutura em Portugal, asseverando que, a partir do Processo de Bolonha, ocorreram mudanças e o país passou de “um sistema baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (p. 13). Para os autores, essa transformação resultou em um novo modelo de formação, no qual se enfatizou o saber-fazer do futuro docente, promovendo um processo de autonomização (Mesquita & Roldão, 2017).

A formação expressa no Processo de Bolonha visava à promoção da independência por meio de um percurso individualizado, no qual cada discente era considerado único, sendo levado a se implicar conscientemente nas ações formativas, a fazer escolhas, a traçar seu próprio caminho e a tornar-se autônomo em sua formação, sendo responsável pela construção de suas competências. Portanto, o propósito era fomentar relações interpessoais mais democráticas e facilitar a construção do conhecimento profissional, dando mais liberdade aos professores e evitando uma abordagem puramente instrucional e voltada apenas à aplicação prática da formação (Mesquita & Roldão, 2017).

Essa estrutura de formação docente foi responsável pela relevância da atividade da Educação Física no país; entretanto, ocasionou também divergências conceituais e metodológicas, com a formação de um perfil profissional com diferentes competências, linguagens e representações, de modo a promover diferentes entendimentos do exercício da profissão – principalmente no que diz respeito à formação de professores(as) em uma perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, para concentrar a discussão nesse âmbito, será apresentada a seguir a organização curricular, após o Acordo de Bolonha, em relação à Educação Física na perspectiva inclusiva da FMH/ULisboa.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO INCLUSIVO: FMH/ULISBOA

Como o foco é a formação de professores(as) para atuação no âmbito escolar, será apresentado o curso de Licenciatura em “Ciências do Desporto” da FMH/ULisboa e o Mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”, por este ser requisito obrigatório para atuação escolar em Portugal. O curso em “Ciências do Desporto” tem um total de 180 créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS, do inglês *European Credit Transfer and Accumulation System*), a serem concluídos em três anos, de acordo com o Decreto-Lei nº 74, de 2006, enquanto o Mestrado tem a estrutura curricular de 120 ECTS a ser finalizado em dois anos.

Para ingressar no curso de Licenciatura em Ciências do Desporto, é preciso realizar duas provas: a primeira, como pré-requisito, é de aptidão funcional, física e desportiva, indicando que o(a) candidato(a) precisa estar apto(a); a segunda é uma prova escrita, de Biologia e Geologia ou Matemática. Para obter o grau de licenciado(a), é necessário cumprir os 180 créditos ECTS, sendo atribuída uma classificação final expressa conforme estipulado no Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho.

Observa-se que um dos requisitos de entrada são os testes de aptidão física, sobre os quais concordamos com Baptista e Baptista (2017), que denotam a ideia de que existiriam habilidades *a priori* como fundamentais para que o sujeito em formação possa vir a ser professor(a), além de idealizarem a necessidade de domínio da prática e das especificidades das disciplinas. Dessa forma, é importante indagar: É legítimo impedir a entrada de alunos(as) devido a testes de aptidão física que supostamente preveriam parâmetros básicos para o sucesso acadêmico ou que atestariam a vocação para a área?

Testes de aptidão física se configuram como extremamente excludentes com relação às PcD ou sujeitos com alguma limitação motora, pois estes precisam estar aptos a realizar os mais variados exercícios e atividades físicas de domínio técnico. Baptista e Baptista (2017) apontam que os testes “estimulam a criação de estigmas corporais em torno do corpo ‘perfeito’, hábil e performático” (p. 206). Dessa forma, fomentam-se ideias preconceituosas, principalmente com relação às PcD, fortalecendo a exclusão desses sujeitos.

Em Portugal, de acordo com os dados estatísticos divulgados pela Direção-Geral do Ensino Superior ([DGES], 2012), o número de estudantes de educação especial nos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física foi de apenas um(a) aluno(a) no ano de 2009 e três em 2011, em toda a conjuntura nacional. Esse baixo número reflete os entraves de ingresso ao curso. Entretanto, é importante destacarmos que, para uma educação inclusiva, para além de condições de acesso equitativo, é necessário também que se invista na permanência de forma qualitativa desses sujeitos, bem como na qualificação de professores(as), infraestrutura adequada, materiais pedagógicos, entre outros.

É fundamental que os espaços formativos promovam o debate sobre as desigualdades de oportunidades, na busca por uma seleção mais equitativa. Nessa perspectiva, Baptista e Baptista (2017, p. 211) salientam que “não porque esses testes são mais ou menos justos do que as provas de vestibular hoje em dia, mas porque o ambiente educacional deve tentar minimizar tais desigualdades com as limitadas armas que lhes são possíveis” (p. 211), de modo que a avaliação seja provida de sentido crítico e de justiça como equidade.

Para o ingresso no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é necessário ter cursado Licenciatura em Ciências do Desporto e, para obter o grau de mestre, é preciso, de acordo com o Decreto-Lei nº 74/2006, que o(a) estudante apresente uma “dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (p. 2248), além de ser aprovado(a) em todas as unidades curriculares e na defesa do relatório de estágio profissional.

No que se refere à matriz curricular no âmbito inclusivo, a FMH/ULisboa apresenta duas disciplinas referentes às PcD, além de conter uma política de inclusão (Despacho nº 6255/2016), que tem o intuito de identificar, disseminar e implementar boas práticas no sistema de inclusão. No curso de Ciências do Desporto, inclui-se a disciplina intitulada “Atividade Física e Desportiva Adaptada” e, no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, a disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física”, como ilustrado no Quadro 1, com seus respectivos objetivos (Quadro 2).

Quadro 1

Disciplinas sobre inclusão e/ou pessoas com deficiência para formação de professores(as) no âmbito escolar na FMH/ULisboa

Curso	Disciplina	ECTS	Ano	Classe
Licenciatura em Ciências dos Desportos	Atividade Física e Desportiva Adaptada	6	2º ano	Obrigatória
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	Estratégias de Inclusão em Educação Física	6	1º ano	Obrigatória

Quadro 2

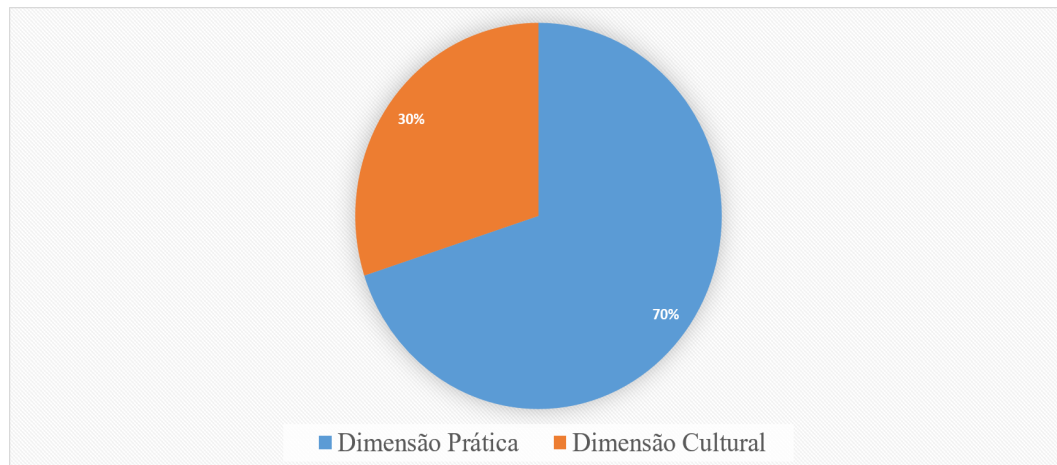
Objetivos das disciplinas “Atividade Física e Desportiva Adaptada” e “Estratégias de Inclusão em Educação Física” da FMH/ULisboa

Disciplinas	Objetivos
Atividade Física e Desportiva Adaptada	Caracterizar as populações com deficiência quanto às necessidades específicas para a prática da atividade física e desportiva; Identificar, analisar e interpretar facilitadores e barreiras da inclusão na prática da atividade física e desportiva; Caracterizar os componentes e os indicadores mais relevantes dos modelos/processo de integração/inclusão, nomeadamente no âmbito desportivo; dominar as técnicas básicas de promoção da autonomia de mobilidade das pessoas com deficiência; dominar as metodologias de avaliação física das pessoas com deficiência no âmbito da atividade física e desportiva; conhecer as regras e regulamentos, as especificidades da classificação desportiva, as progressões didáticas introdutórias e as estratégias de intervenção de algumas modalidades de desporto adaptado, nomeadamente handebol em cadeira de rodas, basquetebol em cadeira de rodas, <i>Boccia</i> , futebol para cegos, <i>goalball</i> , judô, slalom e voleibol sentado.
Estratégias de Inclusão em Educação Física	Desenvolver atitudes e valores relativos à aceitação da diversidade, facilitadores da inclusão em Educação Física e Desporto; saber analisar o processo de aprendizagem e de participação na aula de Educação Física de modo a facilitar as dimensões inclusivas do ensino; dominar estratégias de intervenção e de adaptação curricular facilitadoras da inclusão na aula de Educação Física e na escola; conhecer algumas das atividades desportivas que compõem o Desporto para pessoas com deficiência e ser capaz de as integrar no programa de Educação Física cumprindo os seus objetivos para todos os alunos.

Com relação ao curso de Ciências do Desporto da FMH/ULisboa, a matriz curricular apresenta áreas científicas, e a disciplina “Atividade Física e Desportiva Adaptada” encontra-se na área de Pedagogia e Metodologias de Intervenção nas Atividades Motoras. No Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o currículo é dividido em unidades curriculares, sendo a disciplina “Estratégias de Inclusão em Educação Física” vinculada à unidade Didáticas Específicas. Apoiados em Silva (2008), analisamos os objetivos dessas disciplinas e os agrupamos em três categorias: dimensão cultural, dimensão política e prática inclusiva, conforme apresentado na Figura 1 que segue.

Figura 1

Análise dos objetivos das disciplinas “Atividade Física e Desportiva Adaptada” e “Estratégias de Inclusão em Educação Física” da FMH/ULisboa



Nota de acessibilidade (audiodescrição). Gráfico de pizza dividido em dois setores: Em azul, Dimensão Prática, com 70 por cento, e Dimensão Cultural, na cor laranja, com 30 por cento. Abaixo do gráfico, a legenda.

A análise foi desenvolvida utilizando como referência cada tópico dos objetivos, que foram classificados considerando cada categoria correspondente. A “dimensão da criação de culturas inclusivas” foi a primeira categoria investigada, e o resultado foi o agrupamento dos itens que se referem a ações colaborativas e receptivas, assim como a reflexões a respeito da inclusão e diversidade, vinculadas a princípios e valores que subsidiam políticas e práticas no contexto institucional.

A “dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas” foi a categoria analisada em seguida, na qual foram selecionados elementos vinculados ao debate e a reflexões a respeito dos aspectos legais e éticos, bem como a aspectos político-pedagógicos em uma dimensão inclusiva. Por fim, a última categoria investigou a “dimensão de orquestração das práticas inclusivas”, análise que reuniu itens referentes à discussão e à problematização sobre o fazer pedagógico.

De acordo com os resultados, é visível que a dimensão prática (70%) sobressai nos programas das disciplinas, seguida da dimensão cultural (30%). No que se refere à dimensão política, não foi encontrado nada referente a essa categoria nos itens analisados. Essa conjuntura vai ao encontro das metas dos cursos, o que se evidencia com mais clareza no objetivo do curso de Mestrado, que aponta para o “desenvolvimento de saberes e competências que caracterizam o ‘professor-profissional’ – i.e. um professor capaz de se adaptar à diversidade das situações educativas com que se defronta” (FMH/ULisboa, 2025).

A dimensão “orquestração de práticas inclusivas” é a categoria com maior incidência nas disciplinas da instituição, representando 70% dos dados analisados. Isso ressalta a importância do fazer pedagógico, destacando que sejam adotadas metodologias que considerem as vivências, os anseios e os valores do futuro professor, que não esteja vinculado somente à capacitação técnica. Silva (2008) aponta que:

Quando se considera a dimensão da orquestração de práticas de inclusão, cabe atentar para o fato de que não basta dominar uma infinidade de métodos e técnicas para que a inclusão “dê certo”. Toda e qualquer prática pedagógica está atrelada a valores e intenções políticas. O grande desafio é talvez, desvelar e problematizar que valores são esses e estabelecer as bases para ações políticas refletidas que incentivem os futuros professores à transformação das realidades. (p. 234)

Outro aspecto que merece atenção nas discussões das disciplinas no âmbito inclusivo é a dimensão da criação de culturas inclusivas, que representa 30% dos dados analisados. Podemos inferir que os debates abordados, sob uma perspectiva histórica e sócio-filosófica, relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, estão presentes nessas disciplinas (Silva, 2008).

Na dimensão de políticas inclusivas, não identificamos elementos em nenhuma categoria. Sobre isso, Silva (2008) destaca a importância de debates vinculados a políticas de inclusão:

O desenvolvimento de políticas de inclusão, através das quais toda a escola possa se engajar para aumentar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes quer a compreensão de como as políticas educacionais mais amplas se articulam e, em alguns casos, determinam o contexto político-pedagógico da escola. (p. 231-232)

É fundamental que a instituição investigada também direcione seu foco para questões político-educacionais, não apenas ampliando e estimulando os debates sobre o tema, mas seguindo o princípio do isomorfismo. Conforme discutido por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017), nesse modelo a formação deve refletir os valores e as práticas esperados dos(as) futuros(as) profissionais. Ao incorporar essas reflexões, a instituição não apenas prepara os(as) futuros(as) professores(as) para compreenderem a realidade cultural, social, política e econômica do país, mas também os capacita a implementar efetivamente políticas inclusivas e as reformas necessárias nas escolas.

Nesse sentido, podemos inferir que as intenções prescritas nas instituições investigadas estão fundamentadas predominantemente na dimensão das práticas pedagógicas, com uma atenção também voltada à dimensão cultural, porém sem envolvimento com a perspectiva de políticas inclusivas. Entendemos que, para haver avanços nessa direção, é preciso que os(as) docentes que organizam os programas dessas disciplinas, e também os(as) que as ministram, voltem sua atenção para essa questão. Inferimos que políticas bem embasadas possibilitam aos(as) discentes uma atuação profissional mais qualificada e potente, na medida em que passam a conhecer e entender os mecanismos e a previsão legal das políticas, como estão sendo implementadas, quais interesses estão envolvidos, quais forças predominam e quais interesses estão sendo considerados.

A organização curricular dos cursos na perspectiva inclusiva, para além de estar pautada na dimensão prática, apresenta um quantitativo de poucas disciplinas sobre a temática – apenas duas – considerando-se principalmente o tempo total de formação de professores(as) no âmbito escolar, que soma cinco anos. Em nossa compreensão, esse número reduzido de disciplinas se dá em virtude das novas políticas implantadas no país a partir dos anos 2000, mormente no que se refere ao Processo de Bolonha, que não fomenta debates nessa direção (Santos, 2016).

O debate sobre inclusão precisa alcançar diferentes áreas e questões para que o(a) futuro(a) professor(a) vivencie, durante seu percurso acadêmico, os diversos conteúdos relacionados à temática. Para isso, é necessária uma maior oferta de disciplinas e discussões que envolvam desde estudos com caráter mais teórico até experiências com alunos(as) com deficiência, possibilitando a intervenção pedagógica voltada à sua aprendizagem e inclusão. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) defendem que os cursos de Educação Física devem incluir uma variedade de competências, adotando uma perspectiva ecológica de formação, na qual os(as) futuros(as) docentes desenvolvam habilidades para negociar, incentivar a cooperação e, principalmente, buscar coerência entre os objetivos, as práticas e as tarefas realizadas.

Essa perspectiva é essencial para a formação universitária, que deve ser desenvolvida por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que essas dimensões sustentam as instituições no preparo profissional inicial. Assis e Bonifácio (2011) apontam que:

A universidade, enquanto formadora de profissionais, precisa oferecer a possibilidade de o aluno adquirir o conhecimento para uma formação mais ampla, não apenas na sala de aula, por meio do ensino, como também participando de projetos extensionistas e de iniciação científica. (p. 41)

A FMH/ULisboa conta com um projeto de ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo, intitulado Centro de Estudos de Educação Especial, criado em 2009, cujo objetivo consiste em investigar os distúrbios do desenvolvimento humano (intelectuais, motores, sensoriais, emocionais, comportamentais e da aprendizagem) nos diferentes contextos – pessoal, familiar, escolar e social – e na formação especializada de professores(as) no domínio da Educação Especial.

O Centro de Estudos de Educação Especial é um programa de investigação no campo dos distúrbios do desenvolvimento, cuja missão é estudar o conhecimento, a percepção e as atitudes em relação a esses distúrbios, bem como a compreensão dos fenótipos comportamentais e da autopercepção da qualidade de vida das PcD.

O Centro também avalia os distúrbios do crescimento para a população portuguesa, por meio de tradução, adaptação, estudos das propriedades métricas e padronização de instrumentos de avaliação (questionários e escalas). Inferimos haver uma preocupação em relação aos imigrantes, como forma de acolhimento a essa população, de modo a abranger a Educação Especial e Inclusiva também a esse público. No que diz respeito aos programas de intervenção, destacam-se os programas familiares e escolares voltados à saúde mental infantil.

A extensão torna-se uma exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos no campo do conhecimento e da educação com a sociedade. Sobre isso, Severino (2017) enfatiza que “uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo” (p. 25). Dessa maneira, a instituição de ensino transmite a seus(as) alunos(as) uma nova consciência social, que retrata um compromisso político com a sociedade.

Os projetos no âmbito do ensino e pesquisa são: Conhecimento, percepção e atitudes dos(as) professores(as) face à perturbação de hiperatividade e déficit de atenção – uma realidade nacional; Estudo de adaptação e validação do questionário “*Knowledge of Attention Deficit*

Disorder (KADDS)” para a população portuguesa; “De Pais para Filhos” – Projeto de formação parental do centro Doutor João dos Santos – A Casa da Praia e Supervisão das práticas inclusivas em Jardim de infância.

Com relação aos projetos de extensão voltados à comunidade, são dois. O primeiro, intitulado “Universidade, Escola e Família”, tem como objetivo a formação/sensibilização de professores(as), educadores(as) e pais/mães, contando com ações formativas e frequência de três horas por mês. O segundo, intitulado “Investigação-Ação nas Perturbações do Desenvolvimento da Infância e Adolescência”, tem como objetivo a avaliação e intervenção nos distúrbios do desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas, bem como a formação parental. Esse projeto ocorre duas vezes por semana, ocasiões em que são produzidos relatórios de estudos de caso.

Nunes e Silva (2011) salientam que a extensão universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, constituindo-se, assim, como uma espécie de ponte entre a instituição e a sociedade. Portanto, a extensão é um processo educativo, cultural e científico no qual ocorre uma troca de aprendizado entre a instituição, que “também aprende com a comunidade sobre seus valores e cultura. Assim, pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura” (p. 123).

O Centro de Estudos de Educação Especial se articula com a realidade local, por meio de atendimentos à população portuguesa e aos imigrantes, de forma a renovar sua própria estrutura e ações, direcionando-as para o atendimento da verdadeira realidade do país. Como consequência, verifica-se a “democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (Nunes & Silva, 2011, p. 125).

Constatamos que o projeto não apresentou a realização de grupos de estudo sobre a temática na instituição. Cohen e Lotan (2017) afirmam que grupos de estudo são espaços reflexivos, nos quais o trabalho coletivo é necessário para a convivência e conhecimento compartilhado, tendo como fundamento saberes científicos sólidos.

Além disso, os grupos de estudo colaboram com a formação inicial dos sujeitos, indo além do conhecimento adquirido por meio de leituras e discussões. Esses espaços fomentam também a autonomia do graduando, pois “os alunos assumem o papel de professores quando sugerem o que os outros devem fazer, quando ouvem o que os outros estão dizendo e quando decidem como finalizar o trabalho” (Cohen & Lotan, 2017, p. 2). Pontuamos, portanto, a importância de momentos de reflexão em grupo, a fim de possibilitar um espaço de aprendizagem/discussão, que auxilie na construção da identidade docente, bem como em sua atuação pedagógica.

4 CONCLUSÕES

A formação de professores(as) de Educação Física, em uma perspectiva inclusiva, em Portugal, principalmente a partir dos anos 2000, tem se afastado de determinações legais que avancem nesse campo. Considerando nossa compreensão do tema, esse distanciamento ocorreu em virtude do Processo de Bolonha, que atravessou Portugal nessa década e, a partir disso, não se verificam novos avanços nas legislações sobre a temática. É importante que as políticas apro-

ximem as instituições de um currículo inclusivo, auxiliando na construção do conhecimento e na atuação pedagógica.

Uma consequência da falta de políticas públicas que incentivem o debate sobre inclusão e/ou PcD é a organização curricular para a formação de professores(as) no âmbito escolar da instituição pesquisada, que apresenta um número reduzido de disciplinas voltadas à temática. É importante que o futuro docente vivencie, em seu percurso acadêmico, diversos conteúdos sobre a área, principalmente em uma perspectiva de isomorfismo (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017), de modo que a formação contemple os aspectos práticos e teóricos que o(a) formando(a) deve adotar em sua atuação profissional.

No que se refere à instituição investigada, constatamos avanços no que tange à articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito inclusivo, de modo que o Centro de Estudos de Educação Especial articula-se com a realidade da sua comunidade, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos entre os(as) alunos(as) em formação, de maneira a intensificar relações transformadoras por meio da concretização de processos que incorporam diferentes dimensões da vida social, fomentando processos culturais, educativos e científicos.

Outro desafio, em específico no curso de Ciências do Desporto da FMH/ULisboa, refere-se à forma de ingresso, visto que é preciso realizar uma prova de aptidão funcional, física e desportiva, na qual o(a) candidato(a) precisa estar apto(a) para se classificar para a próxima etapa. Reforçamos que esse critério de entrada é extremamente excludente no que diz respeito às PcD, configurando-se como um entrave ao acesso ao curso. É necessário que a instituição reveja essa questão, de modo que todos(as) possam ingressar e realizar uma formação acessível, qualitativa e inclusiva. Ademais, a formação de professores(as) deve focar na construção de uma estrutura de ação que não apenas molde a personalidade do futuro profissional, mas também lhe permita assimilar e se adaptar a novas situações (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Por fim, o cenário de formação docente investigado permite compreender a inter-relação entre processos políticos, institucionais e culturais, considerando o contexto pesquisado. Dessa forma, contribui para uma visão mais ampla e para a consideração de diferentes perspectivas de formação em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Assis, R., & Bonifácio, N. (2011). A Formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 36-50. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>
- Baptista, G., & Baptista, J. (2017). Os testes de aptidão física na educação física: da justiça como equidade ao direito à educação. *Pensar a Prática*, 20(1), 205-215. <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i1.41955>
- Barboni, V., & Dias Junior, E. (2017). Formação em Educação Física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. *Movimento*, 23(1), 379-392. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.64230>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Penso.

- Constituição da República Portuguesa.* (1976). Texto originário da Constituição, aprovada em 2 de Abril de 1976. <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>
- Declaração de Bolonha.* (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007.* Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março de 2006.* Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13º a 15º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no nº 4 do artigo 16º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014.* Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho de 2008.* Altera os Decretos-Leis nºs 74/2006, de 24 de março, 316/76, de 29 de abril, 42/2005, de 22 de fevereiro, e 67/2005, de 15 de março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/107-2008-456200>
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro de 2009.* Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/220-2009-489254>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001.* Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 300/83, de 24 de junho de 1983.* Autoriza a Universidade Técnica de Lisboa, através do Instituto Superior de Educação Física, a conceder o grau de licenciatura em Educação Física. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/300-1983-452477>
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro de 1989.* Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1989-548826>
- Decreto-Lei n.º 675/75, de 3 de dezembro de 1975.* Cria o Instituto Superior de Educação Física de Lisboa e o Instituto Superior de Educação Física do Porto e extingue o INEF, a Escola de Instrutores de Educação Física de Lisboa e a Escola de Instrutores de Educação Física do Porto. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/675-1975-309534>

- Decreto-Lei n.º 30.279, de 23 de janeiro de 1940.* Cria em Lisboa o Instituto Nacional de Educação Física (I. N. E. F.) destinado a estimular e orientar, dentro da missão cooperadora do Estado com a família, e no plano da educação integral estabelecido pela Constituição, o revigoramento físico da população portuguesa - Permite a criação de institutos e centros formativos de agentes de ensino de educação física noutras cidades, em especial Coimbra e Pôrto, com a colaboração das autarquias locais, em tudo sujeitos à jurisdição e orientação técnica do Ministério, através do I. N. E. F. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30279-1940-190206>
- Despacho n.º 6255/2016, de 29 de abril de 2016.* Aprova o Regulamento de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Lisboa. <https://www.ulisboa.pt/wp-content/uploads/Despacho-n.%C2%BA-6255-2016.pdf>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (2012). Concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público: Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial: 2007-2011. *DGES*. <https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/FicheirosDSAES/EstudoseEstatisticas/contingente especial 07-11.pdf>
- Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa. (2025). Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. *FMH/ULisboa*. Disponível em: <https://www.fmh.ulisboa.pt/ensino/mestrados/ensino-da-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario>
- Fernandes, D., & Oliveira, D. (2013). *Movimento higienista e o atendimento à criança* [Apresentação de artigo]. 2º Simpósio Regional Vozes Alternativas, Aracaju, Sergipe, Brasil. <https://simposioregionalvozesalternativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>
- Ferreira, A. G. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22, 197-224. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10355>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Lei n.º 108/88, de 24 de setembro de 1988.* Define a autonomia das universidades. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/108-1988-355494>
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997.* Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/115-1997-653145>
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). *Formação inicial de professores – a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Sílabo.
- Moreira A. M., & Ferreira A. G. (2012). Professores de Educação Física em Portugal: entre a Formação Inicial e o Exercício Profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 69-90. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_4
- Moreno, A. (2014). A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 128-135. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.019>
- Nunes, A. L., & Silva, M. B. (2011). A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, 4(7), 119-133. <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60>
- Oliveira, E., & Silva, S. (2013). *Formação de professores para a promoção de uma escola inclusiva*. Trabalho de Investigação no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, IESFAFE.

- Portaria n.º 300/83, de 24 de março de 1983. Alarga a área de recrutamento do vogal do conselho directivo do Instituto do Emprego e Formação Profissional a quem caiba a direcção do Centro de Investigação e Desenvolvimento das Políticas e Técnicas de Emprego. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/300-1983-310585>
- Portaria n.º 467/88, de 18 de julho de 1988. Autoriza a Universidade Técnica de Lisboa, através do Instituto Superior de Educação Física, a conferir o grau de licenciado em Dança, em Educação Especial e Reabilitação, em Educação Física e Desporto e em Ergonomia e regula os respectivos cursos. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/467-372656>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>
- Santos, S. D. (2016). *Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório Institucional da UFAL. <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1657>
- Severino, A. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez.
- Silva, K. R. (2008). *Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e Práticas Sociais* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório da UFRJ. https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf
- Silva, Q. P., Anjos, R. C., Santos, S. D., & Brito, R. (2020). Formação de professores para a Educação Especial no Brasil e no Japão: um estudo comparado. *Educação, Ciência e Cultura*, 25(1), 15-31. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5807>
- Skliar, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. *Pro-Posições*, 12(2-3), 11-21. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zanin, F. A., & Lemke, C, K. (2017). Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas Educação. *Revista do Centro de Educação*, 42(2), 347-360. <https://doi.org/10.5902/1984644422998>

Recebido em: 29/08/2024

Reformulado em: 15/01/2025

Aprovado em: 16/01/2025

