MOVIMENTO
ISSN: 1982-8918

ARTIGOS ORIGINAIS

EVOLUÇÃO DO PERFIL FORMATIVO NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA

EVOLUTION OF THE TRAINING PROFILE IN PROFESSIONAL PREPARATION IN ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY

EVOLUCIÓN DEL PERFIL FORMATIVO EN LA PREPARACIÓN PROFESIONAL EN ACTIVIDAD FÍSICA ADAPTADA

https://doi.org/10.22456/1982-8918.147369

Adriano Camargo Cavallari* <adriano.cavallari@usp.br>
Ciro Winckler** <ciro.winckler@unifesp.br>
Anselmo de Athayde Costa e Silva*** <anselmocs@ufpa.br>
Sergio Roberto Silveira* <ssilveira@usp.br>
Otávio Luis Piva da Cunha Furtado* <otaviofurtado@usp.br>

* Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil.
** Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo. SP, Brasil.
*** Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA, Brasil.

Resumo: As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física (DCNEF) de 2018 abordam, pela primeira vez, a necessidade de formação para intervenção profissional junto às pessoas com deficiência. Este estudo tem como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) implantados antes e após as DCNEFs de 2018, comparando seus elementos conceituais e características das disciplinas de Atividade Física Adaptada. Realizamos uma análise documental de 16 PPCs de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas pertencentes à área 21 da Capes. Observamos que o termo “pessoa com deficiência” passa a ser predominante nos documentos, enquanto que Educação Física Adaptada é a nomenclatura mais recorrente dentre as disciplinas analisadas. Identificamos aumento na carga horária e o deslocamento da maioria destas disciplinas para a primeira metade do curso, provavelmente em decorrência das orientações das novas diretrizes. Dessa forma, concluiu-se que essa reorganização pode favorecer aos estudantes uma formação com compreensão sobre a diversidade humana desde o início da graduação.

Palavras-chave: Profissional de Educação Física. Pessoas com deficiência. Formação profissional. Ensino superior. Currículo.

Recebido em: 9 mai. 2025
Aprovado em: 13 ago. 2026
Publicado em: 12 nov. 2026

Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, disciplinas voltadas ao estudo da atividade física para pessoas com deficiências passaram a ser incluídas nas grades curriculares de cursos de Educação Física, sobretudo, após a Resolução 3/87 (Conselho Federal de Educação, 1987b), que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Este documento concedeu autonomia às Instituições de Ensino Superior para promoverem suas estruturações curriculares e foi seguido do Parecer 215/87 (Conselho Federal de Educação, 1987a), que dispôs sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo, e trouxe sugestões de disciplinas para compor o currículo dos cursos Mauerberg-de-Castro, 2011). Desde então, disciplinas, obrigatórias ou eletivas, nomeadas atividade física adaptada, educação física adaptada, educação física inclusiva e suas variações, passaram a assumir um espaço na grade obrigatória dos cursos de Educação Física (Lima, 2005; Borella, 2010). Nesse texto, utilizaremos o termo Atividade Física Adaptada (AFA) para nos referirmos ao conjunto de disciplinas que tratam da formação acadêmica em Educação Física, visando a capacitação dos estudantes para atuação com pessoas com deficiência (Rossi-Andrion, Vilaronga e Munster, 2019; Pedrinelli e Verenguer, 2008).

Em cursos de graduação no ensino superior, disciplinas obrigatórias são todas aquelas que servem como requisito para a conclusão da graduação, ou seja, são fundamentais e se constituem como base para a estrutura curricular de um curso (Rodrigues *et al*., 2023). Também é comum a oferta de outros tipos de disciplinas, como é o caso das disciplinas eletivas e/ou optativas. As disciplinas eletivas são aquelas escolhidas pelo aluno, de modo a enriquecer sua formação com alguma área de interesse que não seja considerada obrigatória dentro de sua graduação. Cabe destacar que não há nenhuma norma legal que defina claramente a diferença entre o termo disciplina optativa e eletiva, cabendo ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fazer essa definição e estabelecer o rol de disciplinas optativas e eletivas do curso (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES], 2012).

Em 2004 foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física (DCNEF). Tais diretrizes estabeleceram orientações específicas para a licenciatura e para a graduação plena em Educação Física, atualmente chamada de bacharelado (Brasil, 2004). Ao ingressar no curso os estudantes deveriam escolher entre uma ou outra formação, ou seja, aquela voltada para atuação na educação física escolar ou para orientação de atividades físicas em diversos contextos, exceto aquele da educação básica, respectivamente (Borella, 2010).

As DCNEFs mais recentes, implantadas em 2018 (Brasil, 2018), diferem da anterior ao estabelecer que a formação do graduado em Educação Física terá ingresso

único, com uma formação comum nos primeiros dois anos de curso (i.e., etapa comum), e subsequente, possibilidade de escolha entre licenciatura ou bacharelado após o término do quarto semestre (i.e., etapa específica). Particularmente, essas DCNEFs propõem que a preparação para intervenção profissional junto às pessoas com deficiência deve ser contemplada tanto na etapa comum quanto na específica dos cursos de Educação Física, sem, contudo, especificar se tal preparação deverá ocorrer em disciplina obrigatória, estágio, extensão ou mesmo pela infusão do tema em outras disciplinas do currículo (Barbosa *et al*., 2023). Tal flexibilização, embora desejável por atribuir maior autonomia no processo decisório de elaboração dos PPCs em Educação Física, pode, eventualmente, ensejar uma insuficiente ênfase na formação para atendimento à diversidade humana e particularmente às pessoas com deficiência.

Estudos realizados nos Estados Unidos têm indicado que a carga horária de uma única disciplina obrigatória não tem sido suficiente para formar professores de Educação Física escolar, que se percebam incapazes de atuar com pessoas com diferentes deficiências (Block *et al*., 2021; McNamara; Wilson; Lieberman, 2022). Investigações dessa natureza ainda não analisaram o impacto de disciplinas de AFA na percepção de autoeficácia ou nas atitudes de bacharéis em Educação Física. Por sua vez, tem sido destacada uma ausência histórica de conteúdos relacionados à deficiência em cursos de *kinesiology* americanos (McNamara *et al*., 2025), os quais trazem similaridades consideráveis com o bacharelado em Educação Física no Brasil. Nacionalmente, desde sua regularização (Brasil, 2004) a maioria dos cursos de bacharelado em Educação Física vêm oferecendo pelo menos uma disciplina obrigatória com conteúdo voltado à deficiência, geralmente, na segunda metade do curso (Borella, 2010; Agapito *et al*., 2021). Com a necessidade de reformulação curricular imposta pelas atuais DCNEFs (Brasil, 2018) este cenário pode mudar, uma vez que a formação para o atendimento de pessoas com deficiência deverá estar presente em ambos os núcleos. Assim, especulamos que novas disciplinas de AFA possam ser criadas ou mesmo deslocadas na grade curricular, o que precisará ser verificado pela comparação dos PPCs de cursos de Educação Física implantados antes e após a promulgação destas Diretrizes.

O PPC é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos, propondo o perfil de sujeito/profissional que se busca formar, no contexto da sociedade para qual se orienta essa formação (Seixas *et al*., 2013). No contexto de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, este documento deve ser disponibilizado em seu site institucional ou sempre que solicitado pelos interessados, conforme disposto na Lei nº 12.527/2011, no Decreto nº 7.724/2012 (Brasil, 2012), que regulamenta, no âmbito do Poder Executivo federal, os procedimentos para a garantia do acesso à informação e para a classificação de informações sob restrição de acesso, observados grau e prazo de sigilo.

Estudos sobre a formação de bacharéis em Educação Física para o atendimento à pessoa com deficiência em seus diversos contextos de atuação (e.g., esporte, saúde, cultura e lazer) são limitados e precisam ainda ser considerados a partir da análise conjunta dos cursos de licenciatura e bacharelado. Em 2005, Lima analisou 119 Instituições e observou que 105 (88,24%) ofertavam disciplinas voltadas ao atendimento para pessoas com deficiência. Já em 2010, Borella ao analisar o currículo de 160 cursos identificou que 142 (88,75%) ofertavam também essas disciplinas. Dados das décadas seguintes apontam uma tendência de aumento da oferta das disciplinas de AFA, em que todas as universidades estaduais paulistas (Ferreira *et al*., 2013) e 93,33% de uma amostra de universidades públicas do nordeste brasileiro (Tavares; Fumes, 2021) tinham esta disciplina ou congênere na grade curricular dos cursos de Educação Física.

Embora estudos anteriores tenham demonstrado que disciplinas relacionadas à Educação Física Adaptada ou à Atividade Física Adaptada já estavam presentes na maioria dos cursos de Educação Física brasileiros, pouco se sabe sobre os impactos efetivos da implementação das DCNEFs de 2018 sobre a organização curricular desses componentes. Em particular, permanecem escassas evidências sobre possíveis alterações na carga horária, no momento de oferta das disciplinas ao longo do curso e nas terminologias adotadas pelos cursos de bacharelado em Educação Física. Considerando que as novas diretrizes passaram a exigir a formação para atuação junto às pessoas com deficiência tanto no núcleo comum quanto no núcleo específico, torna-se relevante investigar se tais mudanças normativas têm sido efetivamente incorporadas aos Projetos Pedagógicos de Curso.

Dado o cenário apresentado pelas disciplinas de AFA em cursos de Educação Física e a necessidade de implantação das DCNEFs de 2018 que, pela primeira vez, mencionam a necessidade da formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência, este estudo tem como objetivo analisar os PPCs de cursos de bacharelado em Educação Física, comparando elementos dos documentos antes e após a implantação das DCNEFs de 2018. Particularmente, investigaremos terminologias, nomenclaturas, semestre de oferta, caráter, quantidade e carga horária das disciplinas de AFA.

2 MÉTODOS

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa foi classificada como um estudo de caso, pois analisaremos especificamente os PPCs de cursos de bacharelado em Educação Física. Estudos de caso têm se mostrado eficazes quando o objetivo é desenvolver hipóteses e proposições acerca de um fenômeno específico (Yin, 2009).

2.1 AMOSTRA

Investigamos os PPCs dos cursos de bacharelado em Educação Física das IES pertencentes à área 21 da Capes. Os participantes potenciais foram identificados

em janeiro de 2024 a partir da lista de programas de pós-graduação em Educação Física, ativos em IES da área 21 da Capes (n=55), disponível na Plataforma Sucupira (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml).

Para determinação da amostra adotamos os seguintes critérios de inclusão: IES pública com programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado), com oferta de curso de bacharelado em Educação Física (n=34).

Das 55 IES identificadas, 22 foram excluídas da amostra devido a ofertarem programa de pós-graduação exclusivamente profissional (n=14), ofertar somente curso de licenciatura em educação física (n=2) ou por ser IES de caráter privado (n=6). Esta amostra foi selecionada com base na premissa de que universidades com programas de pós-graduação tendem a oferecer ensino de graduação de melhor qualidade devido a vários fatores. Elas possuem recursos e infraestrutura avançada, além de um corpo docente altamente qualificado e ativo em pesquisa. A interação entre alunos de graduação e pós-graduação cria um ambiente acadêmico rico e colaborativo. O prestígio e a reputação dessas instituições atraem melhores alunos e professores, promovendo um ciclo de excelência. Ademais, o desenvolvimento contínuo do currículo e o maior financiamento disponível tendem a contribuir para a atualização e relevância do ensino. Além disso, por apenas estarem presentes seis universidades particulares, optamos por analisar somente as universidades públicas devido ao universo amostral ser consideravelmente maior que o das universidades particulares.

2.2 COLETA DE DADOS

Após a aplicação dos critérios de inclusão, realizamos a busca dos PPCs anteriores e posteriores à promulgação das DCNEFs de 2018 das 33 IES identificadas. A coleta dos PPCs foi efetuada nos sites oficiais das IES e em plataformas de busca na internet. Quando ambos os documentos não estavam disponíveis online, contatamos diretamente os coordenadores e secretarias dos cursos, utilizando-se de e-mail ou telefone, no período de janeiro a maio de 2024.

Para a análise final, foram incluídos os PPCs de 16 IES. Dezessete IES foram excluídas pelas seguintes situações: dez estavam em processo de adequação do PPC; cinco não disponibilizaram os PPCs nos sites e não responderam às tentativas de contato; uma forneceu apenas a versão mais recente do PPC e uma IES disponibilizou ambos os documentos, porém no PPC anterior à promulgação das DCNEFs de 2018 a IES oferecia apenas graduação em licenciatura com continuidade para o bacharelado, onde o aluno deveria primeiro concluir a graduação em licenciatura, para em seguida, cursar o bacharelado, sendo, portanto, excluída do estudo já que a graduação exclusiva no bacharelado não era possível. O quadro 1 apresenta a amostra do estudo.

Quadro 1 - IES com PPCs anteriores e posteriores à promulgação das DCNEFs de 2018.

Instituição de Ensino Superior	Ano do PPC
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM - AM)	2006 | 2023
Faculdade de Educação Física - Universidade de Brasília (UnB - DF)	2015 | 2022
Faculdade de Educação Física e Dança - Universidade Federal de Goiás (UFG - GO)	2013 | 2021
Faculdade de Educação Física e Desportos - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF - MG)	2014 | 2022
Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM - MG)	2013 | 2024
Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Viçosa (UFV - MG)	2019 | 2022
Faculdade de Educação Física - Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT - MT)	2011 | 2023
Centro de Educação Física e Esporte - Universidade Estadual de Londrina (UEL - PR)	2015 | 2021
Departamento de Educação Física - Universidade Estadual de Maringá (UEM - PR)	2015 | 2022
Departamento de Educação Física - Universidade Federal do Paraná (UFPR - PR)	2014 | 2023
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL - RS)	2015 | 2023
Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - SP)	2016 | 2022
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (UNESP PP - SP)	2015 | 2022
Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (UNESP RIO CLARO - SP)	2017 | 2022
Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo (USP - SP)	2015 | 2023
Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (USP RP - SP)	2016 | 2022

Fonte: autoria própria.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise dos PPCs foi orientado pela análise documental. A análise documental é um procedimento sistemático que pode ser utilizado para rastrear mudanças e desenvolvimentos ao se comparar diferentes versões de um documento (Bowen, 2009). O processo envolve etapas de leitura superficial, leitura detalhada e interpretação textual e foi combinada com a técnica de análise de conteúdo. Na análise de conteúdo, organizamos as informações em categorias pertinentes às questões centrais da pesquisa, facilitando a compreensão e avaliação dos dados coletados (Stemler, 2000). A análise documental constituiu a principal estratégia metodológica para investigação dos PPCs. Os documentos foram compreendidos como registros institucionais capazes de expressar concepções formativas, escolhas curriculares e orientações pedagógicas relacionadas à formação para atuação junto às pessoas com deficiência. A comparação entre versões dos PPCs elaboradas antes e após a implementação das DCNEFs de 2018 permitiu identificar alterações, permanências e tendências na organização curricular dos cursos investigados, justificando a utilização da análise documental como procedimento central para produção e interpretação dos dados.

As categorias analíticas foram definidas a partir da adaptação da proposta de Seixas *et al*. (2013) para o contexto da Educação Física. Dessa forma, os PPCs foram examinados considerando tanto aspectos relacionados aos fundamentos teórico-pedagógicos expressos nos documentos quanto elementos vinculados à organização curricular das disciplinas voltadas à AFA. Esse procedimento possibilitou sistematizar as informações de forma comparável entre as diferentes instituições e entre os períodos anterior e posterior à implementação das DCNEFs de 2018. Os achados foram estruturados de acordo com os blocos 1 e 2, propostos por Seixas *et al*. (2013):

- Bloco 1 - Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos: além dos elementos citados no nome deste bloco, podemos considerar tópicos que envolvem o perfil do egresso e de seu processo formativo, justificando o planejamento do currículo e das demais atividades pedagógicas. Neste trabalho foram identificadas neste bloco informações como a terminologia para com a pessoa com deficiência e a nomenclatura das disciplinas de AFA.
- Bloco 2 - Ênfases curriculares e disciplinas: tendo enfoque principalmente no conteúdo do curso, leva em consideração a base de conhecimento oferecida e a singularidade que cada disciplina tem de acordo com o curso em que é oferecida. Neste trabalho foram identificadas neste bloco informações como o período ideal de oferta das disciplinas de AFA (conforme apresentado nas grades curriculares presentes nos PPCs), seu caráter (obrigatórias ou não) e sua carga horária semestral.

3 RESULTADOS

A seguir, apresentamos os resultados da análise comparativa entre os PPCs. Levando em consideração a proposta de Seixas *et al*. (2013), no Bloco 1, descrevemos as terminologias e nomenclaturas de disciplinas identificadas nos PPCs. No Bloco 2, apresentamos os achados pertinentes ao semestre da disciplina na grade curricular, ao caráter das disciplinas e à carga horária semestral.

3.1 TERMINOLOGIA

Referente à maneira com que as pessoas com deficiência foram citadas nos 16 PPCs analisados, anteriormente às DCNEFs de 2018 foi observado em metade deles o termo “pessoas com deficiência”, em 25% “pessoas portadoras de deficiência(s)”, em 12,5% “indivíduos portadores de necessidades especiais”, em 6,3% foi citado apenas “deficiências” e em 6,3% sequer foi citado algo envolvendo esse grupo de pessoas.

No cenário após a implantação das DCNEFs de 2018, foi observado nos PPCs que em 93,8% dos casos o único termo utilizado foi “pessoas com deficiência”, e em apenas 6,3% foi utilizado o termo “indivíduos com necessidades especiais”.

3.2 NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS

Identificamos que o termo "Educação Física Adaptada" foi o mais prevalente dentre as disciplinas obrigatórias nas versões dos PPCs (pré 2018 = 43%; pós

2018 = 44%, tabela 1). Além disso, outros termos relacionados a esporte adaptado/ paralímpico apareceram dentre as disciplinas eletivas (tabela 2).

Tabela 1 - Nomenclatura das disciplinas obrigatórias.

Nomenclaturas Anteriores às DCNEFs 2018	n	%	Nomenclaturas Posteriores às DCNEFs 2018	n	%
Educação Física Adaptada	9	43	Educação Física Adaptada	11	44
Educação Física para Pessoas com Deficiência	2	10	Educação Física Inclusiva	2	8
Esporte para Pessoas com Deficiência	2	10	Atividade Física Adaptada	1	4
Atividade de Lazer para Pessoas com Deficiências	1	5	Atividade Física e Pessoas com Deficiência	1	4
Atividade Física Adaptada	1	5	Educação Física e Atividade Motora Adaptada	1	4
Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência	1	5	Educação Física Inclusiva e Diversidade	1	4
Educação Física para Pessoas com Deficiência Sensório-Motoras	1	5	Educação Física para Pessoas com Deficiência	1	4
Esporte Adaptado	1	5	Educação Física para Pessoas com Deficiências Sensório-Motoras	1	4
Esporte e Deficiência	1	5	Educação Física, Inclusão e Diferença	1	4
Introdução à Educação Física Adaptada	1	5	Esporte Adaptado	1	4
Pesquisa e Ensino em Educação Física, Inclusão e Diferença	1	5	Esporte e Deficiência	1	4
			Esporte Paralímpico	1	4
			Fundamentos da Educação Física Adaptada e Diversidade Humana	1	4
			Prescrição de Atividades Físicas e Esportivas para Pessoas com Deficiência	1	4
Total	21	100		25	100

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 2 - Nomenclatura das disciplinas eletivas.

Nomenclaturas Anteriores às DCNEFs 2018	n	%	Nomenclaturas Posteriores às DCNEFs 2018	n	%
Educação Física Adaptada	2	50	Esporte e Deficiência	1	17
Esporte e Deficiência	1	25	Avaliação Motora em Pessoas com Deficiência	1	17
Treinamento Aplicado aos Esportes Paralímpicos	1	25	Metodologia de Ensino do Esporte Paralímpico	1	17
			Educação Física Adaptada III	1	17
			Estudos Olímpicos e Paralímpicos	1	17
			Esportes Adaptados	1	17
Total	4	100		6	100

Fonte: dados da pesquisa.

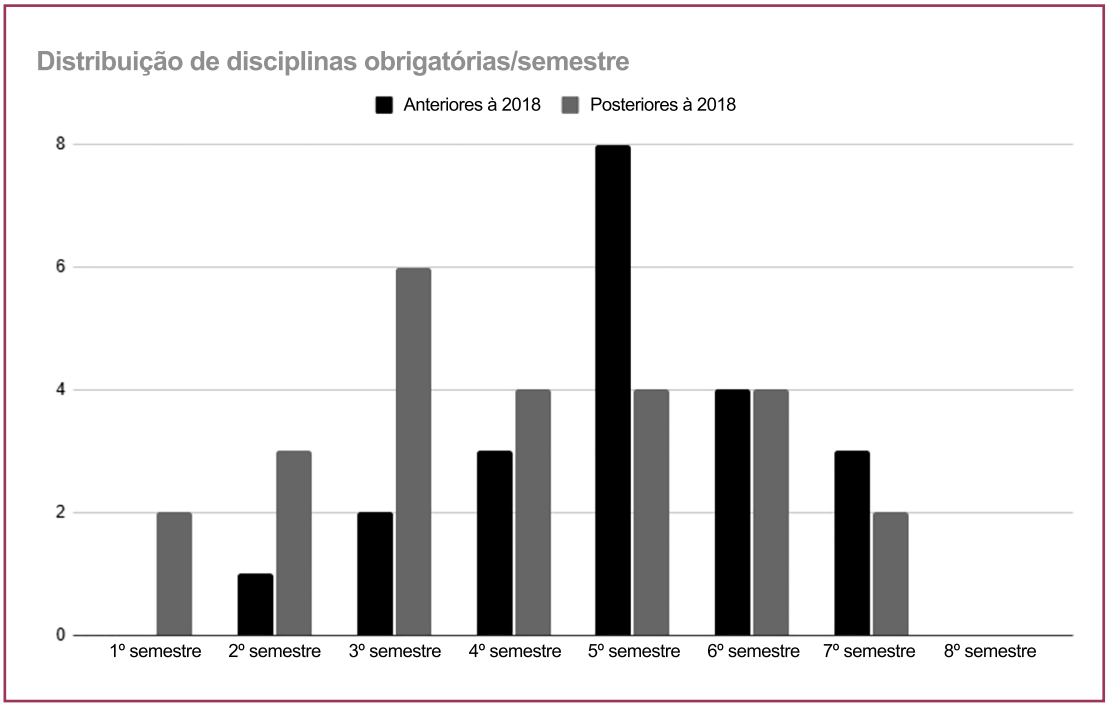
3.3 CARÁTER E OFERTA DAS DISCIPLINAS

Nos PPCs anteriores às DCNEFs de 2018 foram observadas 25 disciplinas, sendo 21 obrigatórias e quatro eletivas. Após a DCNEF de 2018, observamos 31 disciplinas, sendo 25 obrigatórias e seis eletivas. Com isso, é possível notar um aumento de 19,05% na oferta de disciplinas obrigatórias e de 50% nas eletivas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência nas grades curriculares dos cursos observados.

3.4 PERÍODO DE OFERTA DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS NA GRADE CURRICULAR

Observamos nos PPCs anteriores às DCNEFs de 2018 uma alta incidência de disciplinas ofertadas a partir do 5º semestre (n = 15, 71,43%). Nos PPCs posteriores às DCNEFs de 2018 houve uma prevalência de 60% das disciplinas obrigatórias sendo ofertadas na primeira metade do curso. Metade das IES apresentaram as disciplinas de AFA nos dois núcleos, enquanto 37,5% apresentaram apenas no núcleo comum e 12,5% apenas no núcleo específico (Figura 1).

Figura 1 - Distribuição das disciplinas obrigatórias/semestre nos PPCs anteriores e posteriores às DCNEFs de 2018.



Fonte: dados da pesquisa.

3.5 CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS

A análise dos PPCs implantados antes e após as DCNEFs de 2018 permitiu identificar um aumento de 14,31% (1167h vs 1334h) da carga horária das disciplinas obrigatórias voltadas à formação para o atendimento às pessoas com deficiência, se comparados os dois períodos. Em consequência, esta carga horária passou a

representar 2,57% da carga horária total dos cursos, em comparação aos 2,19% observados nos PPCs anteriores à 2018.

Permitiu, ainda, verificarmos uma alteração na distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias oferecidas do primeiro ao quarto semestre (427 [34%] vs 806 [66%]) se comparado àquelas do quinto ao oitavo semestre (740 [58%] vs 528 [42%]), respectivamente. Analisando a carga horária média do conjunto de disciplinas obrigatórias por curso, foi observado nos PPCs anteriores às DCNEFs de 2018 uma média de 64,83h (± 26,07h) com carga horária mínima de 25h e máxima de 68h, e após implantação das DCNEFs de 2018 foi de 74,11h (± 26,14h) com carga horária mínima de 30h e máxima de 60h.

Referente às disciplinas eletivas, a análise do PPCs implantados antes e após as DCNEFs de 2018 permitiu identificar um aumento de 15,71% (210h vs 243h) da carga horária das disciplinas voltadas à formação para o atendimento às pessoas com deficiência, se comparados os dois períodos. A carga horária semestral média observada nos PPCs anteriores às DCNEFs de 2018 foi de 52,50h (± 15hs) e a carga horária média observada nos PPCs após implantação das DCNEFs de 2018 foi de 40,50h (± 12,54h). A carga horária semestral mínima ofertada tanto nas versões anteriores quanto nas posteriores foi de 30h e a máxima de 60h.

4 DISCUSSÃO

No presente estudo analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de bacharelado em Educação Física de universidades públicas brasileiras, explorando em específico o perfil das disciplinas de formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência. Nossos principais resultados mostram um aumento da carga horária destas disciplinas, tanto de caráter obrigatório quanto eletivo comparando-se os períodos anteriores e posteriores à implantação das DCNEFs de 2018, além disso, mostram que as disciplinas obrigatórias passaram a predominar na primeira metade do curso (núcleo comum). Observamos que “Educação Física Adaptada” é a nomenclatura com maior prevalência dentre as disciplinas analisadas e que atualmente o termo “pessoas com deficiência” é o mais presente nos PPCs para se referir a esse grupo de pessoas. A predominância dessa nomenclatura observada sugere a manutenção de uma tradição acadêmica consolidada no contexto brasileiro. Embora o debate internacional amplie o uso do conceito de AFA por seu caráter mais abrangente (Federação Internacional de Atividade Física Adaptada [IFAPA], 2026), os resultados indicam que as instituições brasileiras continuam adotando uma nomenclatura historicamente vinculada à formação em Educação Física.

De acordo com as DCNEFs de 2018, a formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura. Essa é a primeira vez que uma diretriz de curso de Educação Física aborda a necessidade de as graduações terem conteúdos que tratam do atendimento à pessoa com deficiência e, particularmente, distribuídos no núcleo comum e específico. Embora a diretriz não oriente que tal formação deva

ocorrer exclusivamente por meio de disciplinas obrigatórias ou eletivas, notamos haver uma tendência de transição do oferecimento das disciplinas de AFA.

Dados da primeira década do século 21 apontavam que em torno de 80% destas disciplinas eram ofertadas em cursos de Educação Física (bacharelado e licenciatura) na segunda metade do curso, com maior predomínio no quinto e sexto semestre (Borella, 2010). Achados do final da década de 2010 já apontavam uma tendência de transição, apontando que 67% destas disciplinas estavam alocadas do quinto ao oitavo semestre de cursos de bacharelado (Agapito *et al*., 2021), o que se alinha com o encontrado neste trabalho (71%). Nossos achados ampliam os encontrados na literatura, uma vez que não apenas confirmam a permanência das disciplinas de AFA nos currículos dos cursos de Educação Física, mas evidenciam uma reorganização curricular decorrente, provavelmente, da implementação das DCNEFs de 2018.

Até onde sabemos, nosso estudo é o primeiro a demonstrar a efetivação, de fato, desta transição e um comparativo entre versões sucessivas dos PPCs. A partir de uma amostra qualificada, os dados demonstram que em torno de 60% das disciplinas obrigatórias e correspondente carga horária estão presentes naquilo que passa a ser denominado núcleo comum, ou seja, do primeiro ao quarto semestre letivo, indicando uma provável influência do texto proposto nas DCNEFs de 2018.

Aliado a essa nova distribuição das disciplinas, também foi observado um aumento em torno de 15% da carga horária total de disciplinas obrigatórias e eletivas. Esse aumento decorre do fato de três instituições (i.e., UFPR, UFJF e UEM) passarem a oferecer uma segunda disciplina obrigatória, uma instituição (USP RP) alterar o caráter de eletiva para obrigatória em sua disciplina e outras três instituições (i.e., UFG, UFPR e UFPEL) começarem a ofertar disciplinas eletivas em sua grade curricular. Embora o aumento da carga horária identificado seja relativamente modesto, ele sugere um movimento institucional de valorização da formação para atuação junto às pessoas com deficiência. Esse achado dialoga com discussões internacionais que têm apontado a necessidade de ampliar oportunidades formativas relacionadas à deficiência nos cursos de graduação, tanto por meio de disciplinas específicas quanto pela ampliação de experiências acadêmicas relacionadas ao tema (Block *et al*., 2021; McNamara *et al*., 2025).

Assim, ao terem um tempo maior de exposição a conteúdos e experiências sobre deficiência, sobretudo no início da formação, os estudantes poderiam se identificar mais com o tema, considerar esta como uma possível área de atuação profissional (An, 2021) ou mesmo buscar experiências de iniciação científica e estímulo à formação em nível de pós-graduação.

Embora as DCNEFs de 2018 constituam o marco normativo diretamente relacionado à reorganização curricular observada nos cursos de Educação Física, sua elaboração ocorreu em um contexto mais amplo de fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil. Nesse sentido, merece destaque a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolidou no ordenamento jurídico brasileiro os princípios da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e reforçou a compreensão da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, ambientais e atitudinais (Brasil, 2015). Além disso, tal Lei estabelece, em seu Art. 28, inciso XIV, a inclusão de conteúdos relacionados à pessoa com deficiência nos cursos de nível superior, respeitando as especificidades dos diferentes campos de conhecimento. Ainda que a Resolução CNE/CES nº 6/2018 não estabeleça uma relação explícita com a Lei nº 13.146/2015, é plausível supor que o fortalecimento do paradigma inclusivo, da garantia de direitos e da necessidade de incorporação desses conteúdos na formação superior tenha influenciado o processo de formulação das novas diretrizes curriculares.

Essa interpretação encontra respaldo em discussões contemporâneas sobre deficiência e formação profissional. Haegele e Hodge (2016) argumentam que o campo da AFA foi historicamente influenciado pelo modelo médico da deficiência, no qual as limitações individuais ocupavam posição central na compreensão da participação social. Contudo, os autores destacam que perspectivas mais recentes têm deslocado a atenção para as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que restringem a participação das pessoas com deficiência. Sob essa perspectiva, a maior presença, antecipação e valorização das disciplinas relacionadas à Educação Física Adaptada nos PPCs analisados, bem como a adoção de terminologias alinhadas aos direitos das pessoas com deficiência, podem ser interpretadas não apenas como uma adequação normativa às DCNEFs de 2018, mas também como reflexo de transformações epistemológicas, legais e sociais mais amplas que passaram a demandar uma formação profissional comprometida com a inclusão, a acessibilidade e a participação social das pessoas com deficiência.

No contexto internacional, observa-se uma ausência histórica de conteúdo sobre deficiência em cursos de graduação em *kinesiology* (McNamara *et al.*, 2025), que guarda características similares ao bacharelado em Educação Física oferecido no Brasil. Uma possível solução proposta para esta ausência refere-se à infusão (*infusion*) de conteúdos sobre as deficiências em disciplinas comuns da grade curricular dos cursos. Em termos ideais esta proposta seria apropriada e poderia favorecer um olhar mais inclusivo sobre a diversidade humana. Ao aplicar um questionário a 75 docentes de cursos de *Physical Education Teachers Education* (PETE), que se assemelham à licenciatura em Educação Física no Brasil, Kwon (2018) verificou que 74% dos docentes relataram utilizar a abordagem de infusão em suas disciplinas. Essa prática foi observada especialmente nas disciplinas de fisiologia do exercício, desenvolvimento motor e biomecânica, sendo os métodos mais comumente empregados o fornecimento de exemplos, discussões e laboratórios. Embora essa abordagem apresente resultados promissores, a infusão de conteúdos de AFA dentro de disciplinas ainda não foi verificada em cursos de bacharelado.

No Brasil, desconhecemos qualquer estudo que tenha analisado esta proposta de infusão e talvez isto se justifique pelo fato de que cursos de bacharelado tenham ofertado, progressivamente em suas grades curriculares, disciplinas obrigatórias e eletivas voltadas à formação para o atendimento de pessoas com deficiência. Assim como verificado com as disciplinas obrigatórias, nossos resultados apontam o aumento de disciplinas eletivas e respectiva carga horária. Entendemos que esse fato

seja positivo por possibilitar aos estudantes de graduação, com interesse particular pela temática, o aprofundamento de seus estudos e uma melhor capacitação para os futuros desafios para atuar com pessoas com deficiência. Outro cenário observado, dentre todas as IES analisadas, é o de nenhuma delas oferecer apenas disciplinas eletivas.

Internacionalmente, o termo Atividade Física Adaptada tem sido definido como uma profissão, uma disciplina acadêmica, um sistema de prestação de serviços ou um programa que abrange oportunidades de atividade física e esporte para pessoas com deficiência (McNamara *et al*., 2025; IFAPA, 2026). Nesse sentido, tendo em vista que diversos pesquisadores brasileiros participam de eventos internacionais, seria possível esperar que o termo AFA fosse o preferido a ser utilizado principalmente no contexto do bacharelado em educação física. Entretanto, nosso estudo se alinha a outros (Borella, 2010; Agapito *et al*., 2021), indicando uma consolidação do uso do termo Educação Física Adaptada nacionalmente (11/25), enquanto o termo AFA está presente em somente um dos PPCs. Cabe destacar que a IFAPA estabelece que o termo Educação Física Adaptada seria apropriado para uso no contexto educacional, ou seja, em cursos de licenciatura em Educação Física. Disciplinas eletivas demonstraram uma maior variedade de nomenclaturas, apresentando termos como “esporte” e “paralímpico”. Isso pode se tratar de uma estratégia para se referir a um afunilamento do foco dessas disciplinas, tendo em vista que uma disciplina obrigatória tenta abranger muitos conteúdos de AFA dentro de sua carga horária, então em uma disciplina eletiva é esperado um maior enfoque em uma certa área que pode (ou não) ser demonstrada em sua nomenclatura.

Tradicionalmente, a formação profissional e as práticas relacionadas à AFA foram fortemente influenciadas pelo modelo médico, que compreendia a deficiência prioritariamente como uma condição individual a ser corrigida, tratada ou compensada, e pela Educação Física corretiva, que se concentrava na correção de defeitos físicos de tipo esquelético ou corporal (Mauerberg-deCastro *et al*., 2016). Somado a isso, temos o fato da maioria das pesquisas ainda se concentrarem no corpo deficiente como algo a ser estudado; com poucas se concentrando na construção social da deficiência e do corpo e na aplicação do modelo de minoria social a indivíduos com deficiências (DePauw, 2022). Nesse sentido, a maior utilização do termo “pessoa com deficiência”, bem como a ampliação e antecipação dos conteúdos relacionados à deficiência nos currículos analisados, podem refletir um movimento de aproximação dos cursos de Educação Física a perspectivas fundamentadas na inclusão, participação social e garantia de direitos.

Desse modo, um tema pertinente para analisarmos é como os PPCs se referem às pessoas com algum tipo de impedimento, “o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, tal qual expresso na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). O uso do termo "pessoa com deficiência" passa a ser exigido como parte de um movimento para adotar uma terminologia mais respeitosa e inclusiva ao falar sobre indivíduos com alguma forma de deficiência. Esse termo ganha destaque especialmente após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência da ONU em 2006 e é ratificado no Brasil com a promulgação do Decreto nº 6.949/2009 que assegura a execução e cumprimento daquilo que foi proposto na convenção.

No entanto, certos grupos preferem utilizar outros termos para se referir a sua condição. Assim, termos específicos vêm sendo preferidos por certas comunidades de pessoas com deficiência que reivindicam incluir sua deficiência como aspecto central e significativo de sua identidade, experiências intersubjetivas associadas a sentimentos de pertencimento, aceitação e valores de um grupo específico (e.g., pessoas com surdez preferem ser chamadas de Surdas (Deaf persons, com D maiúsculo) (Haegele; Maher, 2023). Em certos casos, alguns grupos reivindicaram o uso de termos anteriormente usados pejorativamente contra eles a fim de se definirem, como por exemplo, pessoas que eram chamadas de aleijadas (*crip*). É importante ressaltar que nem todos os membros de um determinado grupo se sentem confortáveis com o uso desses termos (Spencer; Peers; Eales, 2020).

5 LIMITAÇÕES

Existem algumas limitações neste estudo que devem ser levadas em consideração. Inicialmente, em nossa análise documental tendo como base Seixas *et al*. (2013), utilizamos apenas dois dos três blocos por eles apresentados. Isso se deve ao fato de o bloco três tratar da análise das ementas das disciplinas e da descrição das práticas profissionais, dados que não foram coletados para este trabalho. Chegamos a solicitar o preenchimento de um formulário com informações dos planos de ensino, mas tivemos baixa adesão com 3 respondentes dentre os 36 solicitados, por isso optamos por não utilizar esses dados. Decidimos enviar e-mails para solicitar esses planos aos docentes ao invés de coletar dos sites institucionais, uma vez que os planos de ensino tendem a ser fluidos e modificados constantemente pelos docentes (McNamara *et al*., 2022), então poderíamos obter acesso a suas versões mais recentes. Adicionalmente, no meio do nosso trabalho ocorreu a greve nacional dos servidores técnico-administrativos em educação, o que acabou interferindo nas tentativas de contato com algumas IES a fim de obtermos acesso aos PPCs. Por fim, destacamos como limitação a impossibilidade de análise da totalidade dos PPCs de nossa amostra, o que poderia trazer um retrato mais fiel do cenário de AFA nos cursos de bacharelado em Educação Física. Coletamos e analisamos menos da metade dos PPCs inicialmente propostos e isto decorreu de fatores como IES que não tinham finalizado a implantação dos PPCs pós DCNEF de 2018 e greves que ocorreram em algumas instituições federais, o que impossibilitou a obtenção das versões atualizadas dos PPCs via secretarias quando estes não estavam disponíveis nos sites institucionais.

6 FUTUROS ESTUDOS

Tendo por base nossos achados, estudos futuros poderiam verificar se a exposição dos alunos às temáticas de AFA, agora, mais presentes no começo da graduação, impacta a formação na área, observando se há aumento do interesse em

formação científica e atuação profissional do egresso de cursos de bacharelado em Educação Física.

Também pode ser utilizada a análise de PPCs proposta por Seixas *et al*. (2013) de maneira completa, ou seja, incluindo a análise de planos de ensino ou ementários obtidos diretamente com docentes de disciplinas de AFA, já que sua obtenção nos sites institucionais pode não representar a versão mais recente do plano de ensino, dado seu caráter fluido e em constante aprimoramento (McNamara *et al*., 2022). Além disso, entrevistas semiestruturadas podem ser conduzidas para se compreender o motivo de escolhas de conteúdos e de estratégias de ensino adotadas por docentes (McNamara *et al*., 2022; Wilson; McNamara; Lieberman, 2022). Atualmente, métodos de aprendizagem ativa têm sido reconhecidos como mais eficazes para o ensino da nova geração de estudantes do ensino superior (Freeman *et al*., 2014; Kozanitis; Nenviovici, 2023; Furtado; Haegele; Gaspar, 2026) e seu uso nas disciplinas de AFA, no nosso entendimento, merecem ser investigados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os PPCs de cursos de bacharelado em Educação Física antes e após a implementação das DCNEFs de 2018, comparando terminologias, nomenclaturas, carga horária, caráter e período de oferta das disciplinas relacionadas à AFA.

Os resultados da análise comparativa entre os PPCs de Educação Física antes e após a implantação das DCNEFs de 2018 indicam mudanças significativas na abordagem da formação para a intervenção profissional à pessoa com deficiência. Nossos resultados demonstram o aumento da carga horária destinada a essas disciplinas, tanto obrigatórias quanto eletivas, a maior prevalência do termo "pessoas com deficiência" ao longo dos PPCs e a predominância de "Educação Física Adaptada" como nomenclatura das disciplinas.

A redistribuição das disciplinas obrigatórias para os primeiros semestres do curso e o aumento da oferta de disciplinas eletivas representam avanços importantes na estrutura curricular. Essa reorganização pode favorecer uma formação mais integrada e precoce, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão aprofundada sobre a diversidade humana desde o início da graduação. Além disso, a diversificação das disciplinas eletivas oferece oportunidades para especialização e aprofundamento em áreas específicas, potencializando a formação de profissionais com maior afinidade e em busca de engajamento na área.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisco Tiago Alves; SILVA, Maria Eleni Henrique da; CUNHA, Raissa Forte Pires; SIMIM, Mário Antônio de Moura. Formação dos acadêmicos de educação física para atuação com pessoas com deficiência: um estudo focado em universidades federais. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 22, n. 2, p. 237-252, 2021. DOI: https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n2.p237-252

AN, Jihoun. Learning to teach students with disabilities through community service-learning: Physical education preservice teachers' experiences. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 68, n. 3, p. 442-455, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Educação superior comentada:** políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior, 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/colunas/detalhe/680/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior. Acesso em: 13 fev. 2024.

BARBOSA, Marcio Luiz Borges; PIMENTA, Ricardo de Almeida; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; PIRES, Valéria Nascimento Lebeis; ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de. Análise da percepção de estagiários de educação física sobre a inclusão na escola: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 29, e29046, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.130615

BLOCK, Martin E.; HAEGELE, Justin; KELLY, Luke; OBRUSNIKOVA, Iva. Exploring future research in adapted physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 92, n. 3, p. 429-442, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/66720444-9181-4e35-bd22-2523a796e49b. Acesso em: 7 set. 2023.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009. DOI: https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces006_18.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2004/rces007_04.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, DF, 1987a. Disponível em: https://www.confef.org.br/legislacao/10. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987b. Disponível em: https://www.crefrs.org.br/wp-content/uploads/2026/07/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

DEPAUW, Karen P. Achieving a socially just society: kinesiology's role and responsibility in disrupting the status quo. **Kinesiology Review**, v. 11, n. 1, p. 104-111, 2022. DOI: https://doi.org/10.1123/kr.2021-0059

FERREIRA, Elizabete; LOPES, Raphael Gregory Bazílio; FERREIRA, Raul; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: Atividades obrigatórias e facultativas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 4, p. 581-595, 2013. DOI: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.4.20314

FREEMAN, Scott; EDDY, Sarah L.; MCDONOUGH, Miles; SMITH, Michelle K.; OKOROAFOR, Nnadozie; JORDT, Hannah; WENDEROTH, Mary Pat Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

FURTADO, Otávio Luis Piva da Cunha; HAEGELE, Justin A.; GASPAR, Roberta Caveiro. Active learning in adapted physical activity courses. faculty's perspectives from Brazil and the United States. **Quest**, v. 78, n. 2, p. 151-170, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2554643

HAEGELE, Justin A.; HODGE, Samuel. Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. **Quest**, v. 68, n. 2, p. 193-206, 2016. DOI: https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849

HAEGELE, Justin A.; MAHER, Anthony J. Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. **Educational Researcher**, v. 52, n. 6, p. 385-393, 2023. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X231176287

INTERNATIONAL FEDERATION OF ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY (IFAPA). **Definition of adapted physical activity**. 2026. Disponível em: https://ifapa.net/definition/. Acesso em: 30 set. 2023.

KOZANITIS, Anastassis; NENCIOVICI, Lucian. Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis. **Higher Education**, v. 86, n. 6, p. 1377-1394, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8

KWON, Eun Hye. Status of introductory APE course and infusion in PETE program. **Palaestra**, v. 32, n. 1, 2018. Disponível em: https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/8936. Acesso em: 26 set. 2023.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Educação Física Adaptada:** proposta de ação metodológica para formação universitária. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. DOI: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.333966

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane *et al*. An international perspective in physical education and professional preparation in adapted physical education and adapted physical activity. *In*: ARMOUR, Kathleen *et al*. (ed.). **Routledge handbook of physical education pedagogies**. London: Routledge, 2016. p. 241-261.

MAUERBERG-DE-CASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

MCNAMARA, Scott; BASSETT-GUNTER, Rebecca; TOWNSEND, Robert; WILSON, Wesley. Promoting adapted physical activity within kinesiology undergraduate programs: a RE-AIM perspective. **Sport, Education and Society**, v. 30, n. 5, p. 576-589, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2336585

MCNAMARA, Scott; WILSON, Kylie; LIEBERMAN, Lauren. The syllabus is a living document: an examination of introductory adapted physical education syllabi. **The Physical Educator**, v. 79, n. 2, p. 117-141, 2022. DOI: https://doi.org/10.18666/TPE-2022-V79-I2-10607

PEDRINELLI, Verena Junghahnel; VERENGUER, Rodrigo Carlos Gomes. Educação física adaptada: introdução ao universo de possibilidades. *In*: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes (org.). **Atividade física adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2008. p. 1-27.

RODRIGUES, Adrielle Barbosa; RAMALHO, Carla Chagas; CARDOSO, Rafaela Vitória Gomes; CARDOSO, Fernanda de Souza. Um estudo sobre as propostas curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física em universidades públicas da região central, alto Jequitinhonha e norte de Minas Gerais. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 176-189, 2023. DOI: https://doi.org/10.15536/REDUCARMAIS.7.2023.3014

ROSSI-ANDRION, Patricia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: Análise da produção científica internacional. **Movimento**, v. 25, e25056, 2019. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.91481

SEIXAS, Pablo Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto pedagógico de curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012

SPENCER, Nancy L. I.; PEERS, Danielle; EALES, Lindsay. Disability language in adapted physical education: What is the story? *In*: HAEGELE, Justin A.; HODGE, Samuel; SHAPIRO, Deborah (ed.). **Routledge handbook of adapted physical education**. London: Routledge, 2020. p. 131-144.

STEMLER, Steven. An overview of content analysis. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 7, n. 1, p. 17, 2000. DOI: https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34

TAVARES, Renato Vitor da Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade física adaptada nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades públicas nordestinas. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1813-1836, 2021. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1813-1836

WILSON, Kylie; MCNAMARA, Scott; LIEBERMAN, Lauren. A descriptive probe into current introduction to adapted physical education courses in the United States of America. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, v. 11, n. 2, p. 5, 2022. DOI: https://doi.org/10.58729/2167-3454.1148

YIN, Robert K. **Case study research:** design and methods. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

Abstract: The 2018 National Curriculum Guidelines for Undergraduate Physical Education Programs (DCNEF) introduced, for the first time, the need for professional training focused on working with people with disabilities. This study aims to analyze the Political-Pedagogical Projects (PPCs) implemented before and after the 2018 DCNEF, comparing their conceptual elements and the characteristics of Adapted Physical Activity courses. We conducted a document analysis of 16 PPCs from public Higher Education Institutions (HEIs) belonging to Capes area 21. The term “people with disabilities” became predominant, while “Adapted Physical Education” was the most recurrent name among the courses analyzed. We observed an increase in workload and a shift of most of these courses to the first half of the program, probably as a result of the guidance provided by the new guidelines. Thus, it is concluded that this reorganization can favor students as it may promote a better understanding of human diversity from the beginning of their undergraduate studies.

Keywords: Physical Education professional. People with disabilities. Professional training. Higher education. Curriculum.

Resumen: Las Directrices Curriculares Nacionales de 2018 para los programas de Educación Física introdujeron, por primera vez, la necesidad de una formación profesional centrada en la actuación con personas con discapacidad. Este estudio tiene como objetivo analizar los Proyectos Político-Pedagógicos (PPCs) implementados antes y después de las DCNEF de 2018, comparando sus elementos conceptuales y las características de las asignaturas de Actividad Física Adaptada. Realizamos un análisis documental de 16 PPCs de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas pertenecientes al área 21 de Capes. El término “personas con discapacidad” se volvió predominante, mientras que “Educación Física Adaptada” siguió siendo el título más utilizado para estas asignaturas. Se observó un aumento en la carga horaria y el desplazamiento de la mayoría de estas asignaturas hacia la primera mitad del curso, probablemente como consecuencia de las orientaciones de las nuevas directrices. Así, se concluye que esta reorganización puede beneficiar a los estudiantes al favorecer una mejor comprensión de la diversidad humana desde el inicio de su formación universitaria.

Palabras clave: Profesional de Educación Física. Personas con discapacidad. Formación profesional. Educación superior. Currículo.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Adriano Camargo Cavallari: Conceitualização, Curadoria de dados, Metodologia, Escrita – Rascunho Original, Escrito – Revisão e Edição.

Ciro Winckler: Conceitualização, Escrita – Revisão e Edição.

Anselmo de Athayde Costa e Silva: Conceitualização, Escrita – Revisão e Edição.

Sergio Roberto Silveira: Conceitualização, Escrita – Revisão e Edição.

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado: Conceitualização, Curadoria de dados, Metodologia, Escrita – Rascunho Original, Escrito – Revisão e Edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, protocolo número 66885423.1.0000.5391.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

COMO REFERENCIAR

CAVALLARI, Adriano Camargo; WINCKLER, Ciro; SILVA, Anselmo de Athayde Costa e; SILVEIRA, Sergio Roberto; FURTADO, Otávio Luis Piva da Cunha. Evolução do perfil formativo na preparação profissional em atividade física adaptada. **Movimento**, v. 32, e32061, jan./dez. 2026. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.147369

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*

Elisandro Schultz Wittizorecki*

Mauro Myskiw*

Raquel da Silveira*

Roseli Belmonte Machado*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.