



SONIA MARIA TOYOSHIMA LIMA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: proposta de ação metodológica
para formação universitária**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CAMPINAS – SP
2005**

Este exemplar corresponde à redação final da **TESE DE DOUTORADO**, defendida por **SONIA MARIA TOYOSHIMA LIMA** e **aprovada** pela Comissão Julgadora em 24 de Janeiro de 2005.

ORIENTADOR - PROF. DR. EDISON DUARTE

Campinas, 24 de Janeiro de 2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

L628e Lima, Sonia Maria Toyoshima
Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para
formação universitária / Sonia Maria Toyoshima Lima. - Campinas, SP:
[s.n], 2005.

Orientador: Edison Duarte
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade
Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Deficiência. 3. Metodologia do ensino. 4.
Formação profissional. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

COMISSÃO EXAMINADORA:

PRESIDENTE: _____
(ORIENTADOR) PROF. DR. EDISON DUARTE

TITULARES:

PROFa. Dra. GILBERTA SAMPAIO MARTINI JANNUZZI

PROF. DR. JÚLIO ROMERO FERREIRA

PROFa. DRa. LIZETE SHIZUE BOMURA MACIEL

PROF. DR. ALBERTO MARTINS DA COSTA

SUPLENTE: _____
PROF. DR. JOSÉ LUIS RODRIGUES

PROF. DR. FRANCISCO CAMARGO NETO

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, a meus pais, a meu esposo
Vivaldo e minhas filhas Daiane e Daniele
pelo amor existente em nossas relações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu orientador e amigo Edison Duarte pela oportunidade e dedicação que me concedeu ao participar dessa jornada; obrigada pelo exemplo de vida profissional, educacional e, sobretudo, de vida. Tenho o grande orgulho e a imensa felicidade de ter convivido mais de perto com a pessoa maravilhosa que você é. Obrigada, meu querido PROFESSOR.

Agradeço a vocês, professores, que participam da banca, sabendo que todos são muito especiais: a Professora Jannuzzi, por ser uma pessoa que sempre admirei, pela sabedoria no conhecimento de vida profissional e pela simplicidade inigualável que transmite. É com prazer imenso que a tenho como participante da banca a professora Lizete que, mesmo sem me conhecer, esteve pronta a me auxiliar, isto porque há uma sensatez e discrição imensa em seu existir. Ao professor Alberto que, em um momento importante profissional, me aconselhou a continuar os estudos; ao professor Júlio que, mesmo sem saber, sempre esteve presente nas minhas empreitadas profissionais para a construção nas diferentes interfaces na área da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais; ao Professor José Luis, pelo amor que, profissionalmente, sempre me transmite ao relatar suas experiências, deixando transparecer o compromisso que devemos ter para a construção de uma qualidade de vida melhor para as pessoas com necessidades educacionais especiais; ao Professor Francisco que, mesmo em tão poucos encontros, fez-se representar com seus pensamentos e ações em relação à organização sobre as bases da Educação Física Adaptada. Obrigada, vocês são pessoas muito queridas, únicas e muito especiais.

Agradeço a todos os meus amigos que, por amor a cada um de vocês, não pretendo nomeá-los, pois sem qualquer distinção, todos têm seu espaço especial em minha memória e em meu coração; a você que está lendo a tese; aos colegas de trabalho profissional e acadêmico; aos funcionários da UNICAMP- FEF e UEM- DEF que sempre estiveram prontos a me atender. A cada um, o meu muito obrigada.

Agradeço novamente a Deus pela existência de vida. Agradeço os meus pais Oridia e Rizo (João) pelas orações e dedicação, pois, sem vocês, não estaria tendo a oportunidade de ver, ouvir e sentir todos os momentos de vida; ao meu esposo Vivaldo, pelo apoio incondicional e interlocução para aliviar o stress; às minhas filhas Daiane e Daniele com seus respectivos namorados Rodolfo e Fábio pela força. Amo muito todos vocês. Também agradeço às minhas irmãs: Vera Lúcia, Ivone e meu irmão Conceição Araújo pelo incentivo, obrigada. Reconhecendo que sem esse conjunto de manifestações afetivas, não seria possível suportar as pressões e dividir os prazeres que uma tese nos faz experimentar. Vocês fazem parte da união que compartilha e intermedia a cada instante as lutas e as conquistas. Fico feliz de tê-los ao meu lado.

Agradeço a existência das relações humanas, pois sem as mesmas não seria possível conhecer, empreender, transcender, produzir, projetar, mediar, participar, agir e trocar anseios, dúvidas, certezas e conquistas.

Agradeço a vocês, antigos discentes, pois através da vivência com cada um, foi possível o crescimento pedagógico junto ao Projeto de Ação na Educação Física Adaptada. E esta conquista pedagógica é nossa!.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS	IX
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XXI
INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	5
CAPÍTULO I - O PROJETO DE AÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (PROEEFA).....	9
1.1 A IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROEEFA	9
CAPÍTULO II - UMA LEITURA HISTÓRICA: DA EDUCAÇÃO FÍSICA A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	17
2.1 MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	17
2.2 ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA.....	24
2.2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRONOLOGIA DO ESPORTE ADAPTADO.....	26
2.3 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	30
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1 DISCUSSÃO E ANÁLISE	42
CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO REFLEXIVA: UMA REPRESENTAÇÃO CONCEITUAL.....	45
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA REFLEXIVA	45
4.2 REFLEXÃO NA AÇÃO, REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO	51
4.3 REFLETINDO SOBRE ALGUNS PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO REFLEXIVO.....	55

CAPÍTULO V - A NARRATIVA SOBRE A PRODUÇÃO DE UM SABER E DE UM FAZER	59
5.1 CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PROEEFA.....	60
5.2 PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E SIGNIFICADOS DOS DISCENTES NO PROEEFA	64
CAPÍTULO VI - CRITÉRIOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS NO PROEEFA.....	70
6.1 O PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL.....	70
6.1.1 A INFLUÊNCIA PARADIGMÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	70
6.2 DIAGNOSTICANDO E REFLETINDO OS RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS	76
6.2.1 A ESSENCIALIDADE DA MEDIAÇÃO NA AÇÃO PEDAGÓGICA	86
6.3 FACILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DISCENTES DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	88
CAPÍTULO VII - NORTEADORES DE UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: RESULTADOS OBTIDOS NO PROEEFA	95
7.1 ALGUNS PARÂMETROS SOBRE A REPRESENTATIVIDADE EDUCACIONAL.....	96
7.2 COMPONENTES DE INTERAÇÃO PARA UM PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL.....	99
7.2.1 COMPREENDENDO OS PRINCÍPIOS DA COMPETÊNCIA.....	99
7.2.2 A MOTIVAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE INTERAÇÃO.....	102
7.2.3 RELAÇÃO DE CONSISTÊNCIA INTERATIVA ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO.....	104
7.2.4 CONSIDERANDO A AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE.....	105
7.2.5 CONSIDERANDO O DIÁLOGO COMO MEIO OPERACIONAL	107
7.3 SUPERANDO AS ADVERSIDADES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO REFLEXIVO	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXO 01.....	126

RESUMO

Há alguns anos, o Ensino Superior tem sido alvo de debates e estudos, sobretudo no que se refere ao relacionamento com os alunos, ao desenvolvimento do ensino, à ausência de discussão sobre questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente e de proposta de avaliação de aprendizagem mais coerentes com a realidade educacional. Embora reconhecendo que a Universidade e seus professores não sejam únicos interlocutores e referentes básicos na condição de produtores do conhecimento humano, consideramos que os mesmos projetam modelos curriculares e iniciativas pedagógicas. Esse compromisso pressupõe, via de regra, uma prática de ensino que transcende algumas concepções, reelaboração do pensar e do agir. Ao compreender que as experiências não têm uma referência somente nas razões pessoais, destacamos nessa tese, a construção e uma teorização, através da reflexão sobre a ação, de uma metodologia de ação para a formação universitária em Educação Física Adaptada. Embora seja muito particular, estamos empreendendo discutir a formação universitária com qualidade para todos os acadêmicos, bem como completar as diferentes interfaces do ensino pedagógico. Subsidiamos nossa metodologia de ação nas bases teóricas de Donald Shön e Zeichner que revisitaram as concepções em Dewey. Nas apreciações analíticas, decorrentes do método qualitativo, optamos pela utilização da entrevista. A epistemologia da prática encontra-se centrada na experiência e no saber profissional desenvolvido pelo Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), na Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Educação Física. O saber construído e manifestado a partir da experiência de uma situação vivida com cunho longitudinal, conduziu a um conjunto de informações, conhecimentos e atitudes que foram sendo desenvolvidos no período de quatro anos, com a participação efetiva de vinte discentes que estiveram nas ações entre quatro meses a quatro anos. Ao contextualizarmos a experiência vivida, constatamos através da reflexão sobre a ação que alguns indicativos educacionais se manifestaram como norteadores de uma formação universitária como: a interação nos encaminhamentos do processo pedagógico; que a questão paradigmática interfere no processo de formação educacional; que o professor é um agente social mediador que também é mediatizado por outros agentes; que o conceito de competência ultrapassa a noção comportamentalista do termo; que a motivação é o meio, freqüentemente, para atingirmos o sucesso; que as relações de cooperação devem ser regidas pela reciprocidade com relações constituintes; que a interpelação de cooperação é possível, quando se explicita a autonomia na participação irredutível e indispensável do indivíduo na elaboração de novas formas de pensar e novos conhecimentos; que a proposição dialógica evidenciada destaca a representatividade de troca e crescimento, tanto do educando, quanto do educador. Destacando, ainda, que o saber educacional se insere, a cada momento, nas vidas das pessoas, para que se tornem cidadãs. E, cidadão é aquele que se soma na vida social, e, ao fazê-lo participa, comprometendo-se com a ação político-pedagógica.

Palavras-chave: 1. Educação Física. 2. Deficiência. 3. Metodologia de ensino. 4. Formação profissional.

ABSTRACT

The University Teaching has been the target of debates and studies for some years, mainly concerning the relationship with the students, the development of teaching, the lack of discussion on epistemological issues that are subjacent to the teachers' work organization, and a proposal of learning evaluation, which is more coherent with the educational reality. Although knowing that the University and its professors are neither the only interlocutors nor the only basic references in the condition of producers of human knowledge, we consider that they project curricular models and pedagogical initiatives. Such compromise assumes, mainly, a teaching practice that transcends some conceptions, the reelaboration of thinking and acting. Understanding that the experiences have a reference not only in personal reasons, in this thesis we make evident the construction and a theorization, by the reflection-on-action, of an action methodology for the university formation in Adapted Physical Education. In spite of being very particular, we aim at discussing the university formation with quality for all academic students, as well as completing the different interfaces of the pedagogical teaching. Our methodology of action is based on Donald Shön and Zeichner's theories, authors who studied Dewey's conceptions. Considering the analytical appreciations of the qualitative method we have chosen to use the interview. The practice epistemology is centered on the experience and professional knowledge developed by the Educational Action Project in the Adapted Physical Education (ProEEFA) in the State University of Maringá city – Department of Physical Education. The knowledge constructed and manifested from the experience of a situation lived with a longitudinal characteristic, led to a set of information, knowledge and attitudes that have been developed in a 4-year-period, with the effective participation of twenty professors who were engaged in the actions from four months to four years. When contextualizing the experience we had, based on the reflection-on-action, we concluded that some educational indicatives are the guiders of a university education, that is, the interaction during the performance of the guidelines of the pedagogical process, the teacher as a mediator social agent who is also mediated by other agents; the concept of competence that transcend the behaviorist notion of the term; the motivation that is the frequent way of achieving the success, the relationships of cooperation that are guided by reciprocity with constituent relations; the possibility of an interpellation of cooperation, when the autonomy in the invincible and indispensable participation of the subject concerning the elaboration of new ways of thinking and new knowledge is explained; the dialogic proposition that makes evident the representativeness of changing and growing up of both the student and the educator. The fact that the educational knowledge is increasingly inserted into people's life to make them citizens is also evidenced. Besides, citizen is the one who engages himself in the social life, and doing so, he is compromised with the political-pedagogical action.

Key-words: 1. Physical Education. 2. Deficiency. 3. Teaching methodology. 4. Professional formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -.Fases do Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA)	p.13
FOTO 1 - Natação com crianças surdas	p.14
FOTO 2 - Aprendizagem de estilos na natação	p.14
FOTO 3 - Campeonato de Voleibol de surdos	p.15
FIGURA 1 -Tempo de permanência e participação dos discentes no ProEEFA	p.16
QUADRO 2 - Cursos de Educação Física, no Brasil, por Região	p.44
FIGURA. 2 - Ampliando conhecimentos	p.72
FOTO 4 - Inovando padrões de valores com surdos	p.76
FOTO 5 - Aquisição de conhecimento com organização de eventos	p.77
FOTO 6 - Expressões manifestadas sobre o conhecimento adquirido	p.78
QUADRO 3 - Conferindo alguns paradigmas	p.83
QUADRO 4 - Critérios para a participação no ProEEFA	p.86
FOTO 7 - Desafio – Tarefa no Voleibol com Surdos e Ouvintes	p.90
FOTO 8 - Desafio – Tarefa em Atividades Recreativas	p.90
FOTO 9 - Grupos de estudos	p.92
FOTO 10 - Apresentação de alguns resultados em eventos científicos	p.94
FOTO 11 - Apresentação de resultados de Pesquisa na quadra para surdos e ouvintes	p.96
QUADRO 5 - Recursos utilizados para a iniciação à pesquisa universitária	p.97
FOTO 12 - Ensino e Aprendizagem – Cursos e Palestras	p.98
FOTO 13 - Atividades Colaborativas	p.105
FOTO 14 - Vivência com atividades inclusivas	p.108
FIGURA - 3 Analogia representativa da indissociabilidade educacional	p.110
FIGURA 4 - Componentes de interação para o processo formativo	p.114
FOTO 15 - Competência de criatividade para a adaptação	p.115
FIGURA 4 - Norteadores de uma formação universitária	p.126

INTRODUÇÃO

O mundo moderno, com suas diversas formas de manifestações sociais, vem sendo acometido, segundo Arendt (1997) por uma crise envolvendo diferentes áreas. Esse período para o ensino superior, tem se tornado um momento característico no qual fomentam debates político-pedagógicos.

Por meio das mais diversas deliberações, a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) de 1998, reanalisou as estratégias universitárias para a melhoria na sua qualidade. Esse movimento trouxe consigo a investigação de diferentes operacionalizações e possibilidades de ações para o sistema educacional.

Entre os elementos propostos, destacamos a valorização na disseminação dos diferentes conhecimentos educacionais, objetivando difundi-los, não somente no meio educacional, mas em toda a sociedade, no intuito de ampliar possibilidades para busca de soluções sociais.

As sugestões propostas implicam em um empreendimento que oportuniza, principalmente, ressignificar os paradigmas sobre o processo pedagógico dos educadores. Mas, as efetivações de tais proposições somente ocorrerão a partir do momento em que as ações transcendam o mero transmitir, a favor da valorização da pessoa humana, enquanto um *ser* que intervém, media e transforma.

Nesse engendramento, o educador não deve ser aquele que apenas tangencia a educação, mas um docente, que participa como *sujeito do processo* em seus aspectos político, social, cultural e educacional.

Muitas críticas têm sido dirigidas às universidades, principalmente, sobre a prática educativa. Rodrigues (2000) comenta, acontecer um certo descompasso entre a formação

universitária e a realidade objetiva sobre o qual atuam, explicando que, os recém-formados se deparam com: uma insuficiência na formação, precariedade no domínio dos conteúdos, baixo nível de consciência política e um domínio superficial nas técnicas de ensino.

O mais grave, continua o autor, é “a incapacidade total de os educadores trabalharem tomando a realidade concreta dos alunos e a realidade social em que a escola está inserida como pontos de partida que fundamentam a ação pedagógica (p.116-117)”, esclarecendo que isso acaba por fazer do esforço educacional uma ação postiça, sem relação com a vida e com o compromisso político do educando.

Como a universidade é um dos centros de formação profissional, consideramos que a mesma pode efetivar decisões com iniciativa no campo da educação para o desempenho entre os diversos fenômenos político, social e cultural. Registra Buarque (1986), existir um movimento na comunidade universitária (de docentes, discentes e funcionários), no sentido de uma reflexão quanto às atribuições institucionais. Comenta o autor que, a “universidade não pode continuar sendo o centro de transmissão e formação de um pensamento sedimentado, mas sim, o pólo de convergência de idéias e contestação teórica em um permanente processo de formação de novas idéias (p.20)”.

Ao corroborarmos com essas inquietações, estaremos em nossa tese, refletindo sobre uma ação para a formação universitária ocorrida no Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), projeto que aconteceu no período de 1996 a 2001, na Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Educação Física. O objetivo consiste em refletir, contextualizar e discutir a metodologia de ação efetuada no referido projeto.

A tese se justifica, na medida em que, consideramos que há um profundo distanciamento entre a teoria e a prática educativa nos cursos de Educação Física. Bracht (1992) ao comentar sobre o assunto, enfatiza que o currículo se encontra fortemente atrelado ao desenvolvimento das habilidades motoras, na aptidão física e na prática do esporte-rendimento, fato inquietante tanto para o autor, quanto entre alguns profissionais da área, inclusive a nossa.

Expressa Vieira Pinto (1969) que os professores têm dificuldade de ampliar e pedagogizar o universo das práticas corporais na escola e que, parte dessa problemática, segundo

Castellani Filho (1999) acontece em função da falta de debate político, filosófico e pedagógico na área.

Embora esses fatores sejam uma decorrência histórica, o produto desses se encontram nos paradigmas cujos elementos ressoam em nossos dias. E, se não nos manifestarmos apresentando outros conceitos, os mesmos acabarão sendo processados e reafirmados sem qualquer questionamento da formação universitária. Por esse conferir conceitual é que objetivamos construir outras representatividades quanto à atuação profissional e discuti-las enquanto possibilidade representativa para a Educação Física Adaptada.

Os procedimentos da ação pedagógica para a formação universitária transcorreram a partir da experiência vivida durante o período de 5 anos, portanto, com cunho longitudinal. Os critérios utilizados foram construídos e reconstruídos sobre os padrões de valores pressupondo que o professor-educador possui consigo idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e saberes de acordo com os paradigmas que lhes foram sendo constituídos ao longo de sua vida. Padrões que consideramos como condutores dos procedimentos e concepções adotadas.

Para a organização descritiva, constituímos o capítulo I com o relato da experiência vivida no ProEEFA, tal como as assumimos no cotidiano acadêmico universitário.

No capítulo II, estaremos explorando a historicidade da Educação Física, a Educação Física Adaptada até a implantação da Disciplina de Educação Física Adaptada. O procedimento metodológico está no capítulo III, e a fundamentação de uma reflexão sobre a ação efetuada no ProEEFA, utilizando as referências de Donald A. Schön (1983 e 2000), e do norte-americano Kenneth M. Zeichner (1983, 1991 e 1993) que, atualmente, são os autores mais utilizados pelos investigadores, formadores de professores e diversos educadores que se referem à formação. Como subsídio e registro das ações efetuadas, utilizaremos, nesse mesmo capítulo, informações sobre a técnica de entrevista, que foi realizada por meio dos relatos dos discentes que participaram efetivamente no ProEEFA.

Para que possamos identificar e ampliar nossos conhecimentos sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos na tese, consideramos essencial relatarmos, no capítulo IV, os encaminhamentos e a fundamentação teórica do conceito de uma prática reflexiva, bem como refletir sobre alguns procedimentos do professor formador no contexto reflexivo.

Como discussão dos resultados obtidos, estaremos, no capítulo V, descrevendo a formação universitária projetada com os relatos de 18 discentes do Curso de Educação Física, na Universidade Estadual de Maringá que participaram no ProEEFA, correlacionando a produção científica com a percepção dos discentes por meio dos sentimentos e significados desses no projeto.

Por meio dos critérios educacionais propostos no ProEEFA, discutiremos, no capítulo VI, sobre o professor na formação educacional, a influência paradigmática na formação universitária; diagnosticaremos e refletiremos os resultados das experiências adquiridas; tecendo considerações sob a essencialidade da mediação na ação pedagógica.

No capítulo VII, apresentaremos os resultados obtidos no ProEEFA, destacando alguns norteadores de uma formação enquanto indicativos educacionais que se manifestaram como representantes para a prática educativa universitária. Entre os componentes, enfatizaremos a competência; a motivação como dispositivo de interação; a cooperação; a autonomia como elemento constituinte educacional; o diálogo como meio representador. Destacaremos os diferentes fatores de superação em meio às adversidades educacionais para o ensino reflexivo. Finalizaremos a tese fazendo algumas considerações sobre a proposta de ação metodológica para a formação universitária em Educação Física Adaptada.

Salientamos que a estratégia construída, sistematizada e operacionalizada não se fundamenta em uma receita. A finalidade é propor uma reflexão sobre as deliberações efetuadas e um meditar sobre as posições e decisões atribuídas durante a ação pedagógica.

Lembramos que, ao tecer dado por dado, idéia por idéia, proposta por proposta, pudemos visualizar um possível direcionamento para outros educadores, destacando que o saber educacional se insere na vida para a formação do cidadão para a vida. E que, cidadão é aquele que se soma na vida social, e, ao fazê-lo aprende, participa e compromete-se com a ação político-pedagógica.

Ao expormos possibilidades de ação metodológica para a formação acadêmica universitária na Educação Física Adaptada, expressamos um modelo de formação que não se esgota em si mesmo, mas suscita outros profissionais a refletirem sobre a formação de nossos discentes.

JUSTIFICATIVA

Como estamos descrevendo a importância e a influência da formação acadêmica na vida profissional com a probabilidade de transformação, consideramos importante refletir sobre meu próprio saber, construído a partir de minha formação universitária e que, por ser tão particular, não poderia prescindir do uso da primeira pessoa do singular.

A narrativa aqui apresentada ocorreu de forma sistemática e metódica. Na década de 70, época em que estudei, não tínhamos muitas alternativas sobre o ensino e a aprendizagem, isso porque a formação que vivenciávamos naquele momento era altamente técnica. As avaliações teóricas eram precedidas de normas e regras, em que notas de zero a dez, em práticas, incidiam nos erros e acertos, ou seja, quando se acertavam as dez cestas no basquete (por exemplo), a nota equivalia a dez.

Assim, sem muitas possibilidades de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, ficava em determinados momentos, pensando sobre como modificar o processo educacional, e, se seria possível modificar o ensino que estava sendo a nós imposto naquela ocasião.

Questionava, por exemplo: que procedimentos educacionais poderíamos utilizar para que os mesmos fossem marcantes na formação?

Indagação que ficava sem resposta, pois éramos de forma indireta, cerceados de questionar, e de certa forma, tolhidos de intervir. O treinamento, por meio das práticas esportivas, tinha que ser executado com movimentos tecnicamente “perfeitos”.

No penúltimo ano do curso (na época se concluíamos em três anos), então no segundo ano, fui trabalhar como professora do ensino Municipal, em três escolas da Zona Rural. Nesse período, constatei a necessidade de fazer um curso de pós-graduação e como em nossa região ainda não havia especialização, deveria me locomover para outra cidade, nesse caso, a capital do Paraná.

Como o município não dispensava professores, para qualquer tipo de formação profissional, pedi autorização para a coordenação de esporte na educação, paguei professores para

substituir minhas aulas e fui me especializar, por dois anos, em Educação Física Infantil na cidade de Curitiba. Este curso era realizado em blocos de concentração no período de férias, nos quais tive a oportunidade de conhecer algumas metodologias de ensino diferentes das que havia obtido.

Em 1981, prestei concurso na universidade e, em 1982, fui contratada e me deparei ministrando aulas no curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá, local onde me formara.

Como os questionamentos sobre o ensino-aprendizagem sempre me acompanharam, verifiquei existir a probabilidade de transformações pedagógicas. Após dois anos de instituição e com intuito de ampliar o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem, senti necessidade de expandir, aprender e apreender sobre diferentes manifestações educacionais. Determinei-me, então, continuar meus estudos.

No entanto, deparei com algumas regras e normas do curso, as quais incidiam sobre a decisão de que, para prosseguir nos cursos de pós-graduação em Mestrado e Doutorado, a prioridade seria para os professores mais antigos. Apenas após o retorno dos mesmos é que poderíamos prosseguir os nossos estudos. Assim, fiquei oito anos no aguardo da liberação para afastamento do Mestrado via departamental.

Mas, mesmo entre regras e normas institucionais constatee em sua superestrutura, elementos com sistemas dogmáticos que, por vezes, determinam de maneira preponderante suas deliberações. Procurei não ficar estagnada na espera, defini partir para o segundo curso de especialização, esse em Uberlândia – Minas Gerais, na área da Educação Física para pessoas com deficiência, tendo como estímulo o desejo de continuar estudando, identificando que o conteúdo da disciplina teria um diferencial quanto ao paradigma da perfeição, ou seja, *movimento perfeito, em um corpo perfeito*, vislumbrando a possibilidade de desmistificar tais características.

Como não tínhamos a dispensa departamental para cursar Mestrado, aproveitamos que as etapas do curso na Universidade Federal de Uberlândia também transcorriam em época de férias, utilizei recursos próprios, efetivei a inscrição no curso e me especializo em Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência física.

Nesse meio tempo, de forma acanhada, procurei desenvolver na disciplina de atletismo (disciplina que ministrava no período), ampliar algumas reflexões sobre as execuções dos movimentos, e as percepções corporais, por meio da análise de movimento (entre o quê? por quê? como? para que executá-los?).

Esse mesmo processo também era utilizado para a realização das avaliações nas atividades práticas, feitas por alunos que emitiam notas aos colegas de turma por uma análise de observação, assim como determinavam uma nota conforme uma auto-avaliação.

Como na universidade se estimulam Projetos de Extensão, participei do já então implantado, Projeto de Atletismo. Ao tomar parte do mesmo, constatei que a construção efetuada não permitia ao aluno o desenvolvimento de profissionais criativos e que após a conclusão de curso, os mesmos tinham certa dificuldade em trabalhar com diferentes demandas.

Investiguei, então, a possibilidade de organizar um outro Projeto, esse, direcionado às atividades físicas para pessoas com necessidades educacionais especiais. Após aprovação e implantação, no primeiro mês de execução, uma aluna inicia o processo de acompanhamento e estudos, no terceiro mês, amplia-se para três alunos, até chegarmos aos vinte discentes que fazem parte dessa pesquisa.

A proposta inicialmente apresentada objetivava a busca da interação entre a teoria e prática para, a seguir, viabilizar e concretizar algumas idéias que até então estavam apenas em ebulição no processo educativo. O que era idéia e imagem passa a transformar-se em procedimentos que vão sendo tecidos e estabelecidos, algumas vezes, pelo conjunto de reações instintivas, outras pela viabilização do ensaio e erro. Detínhamo-nos, porém, em alguns aspectos norteadores, como:

- ◆ os professores “não são donos da verdade”, embora considerando que o professor tenha muito conhecimento sobre a área, o mesmo necessita enriquecê-la, entrelaçando relações, nesse caso, com as informações apresentadas pelos discentes;

- ◆ os discentes não são tábuas rasas, portanto, possuem conhecimento. Mesmo que os discentes não tenham informações suficientes sobre a área específica, os educandos possuem diferentes experiências de vida e, por fim,
- ◆ considerar que todos “somos e temos diferenças tanto política, social, quanto cultural”. Conseqüentemente, as observações, percepções e respostas de determinados estímulos ocorrerão sob diferentes formas. **O destaque especial fica para o educando e educador que são e sempre serão ator (agente do ato) e interlocutor (aquele que fala com o outro), sobre o contexto político, social, educacional e cultural do saber educativo para a vida.**

*O professor jamais deixa de aprender,
já que o ensino é uma atividade que
exige uma constante evolução e
adaptações a novas situações
(PACHECO e FLORES, 1999. p.56).*

CAPÍTULO I - O PROJETO DE AÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (ProEEFA)

Nesse capítulo, estaremos apresentando o Projeto de ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), relatando os procedimentos adotados e sua organização desde a implantação. Informamos que os fatos provenientes da efetivação pedagógica no ProEEFA, estarão sendo retomadas no capítulo V para discussão e análise.

1.1 A IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROEEFA

A implantação do ProEEFA foi procedente da inserção da disciplina de Educação Física Adaptada na grade curricular do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá em 1992. Como considerávamos que para a formação acadêmica/profissional, a inclusão da disciplina, no último ano, não supriria as informações necessárias para a obtenção do conteúdo de atividades físicas para pessoas com necessidades especiais, elaboramos o Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada que denominamos de ProEEFA.

Considerando as vias legais de uma instituição universitária, apresentamos o projeto ao departamento para a devida tramitação legal na Universidade, tendo a aprovação em todas as instâncias pertinentes para o período. A proposta inicial previa o voleibol para surdos, segunda-feira e quarta-feira no período noturno; e natação para todas as pessoas com deficiência, no período vespertino. Os grupos participantes de surdos, deficiência física e mental, não foram escolhidos ao acaso, os mesmos, já haviam solicitado abertura de turmas para a prática da atividade física através da escola que estudavam.

No grupo de participantes da natação, tínhamos no primeiro semestre uma pessoa com deficiência física, cinco com deficiência mental e dez surdos. Nos anos subsequentes, foi necessário ampliarmos para duas turmas com horários diferentes em função da

demanda, uma turma constava oito alunos com deficiência mental, e a outra turma compreendia de pessoas surdas e ouvintes.

Com o aumento de solicitação para abertura de turma e a dificuldade encontrada no espaço físico da Universidade, o ProEEFA efetivou uma parceria com o Centro de Vida Independente (CVI), formando um grupo de natação somente para pessoas com deficiência física em uma academia que possuía piscina aquecida.

Quanto aos discentes participantes no ProEEFA, informamos que iniciamos com uma acadêmica, destacando que a mesma não faz parte do grupo amostral, porque depois de formada perdemos o contato. A discente, inicialmente, auxiliava nas atividades práticas (voleibol para surdos) de forma muito tímida. Embora estivesse no terceiro ano de curso e já com experiência em estágios, a mesma, tinha muita dificuldade de comunicação e expressão. No segundo ano de participação no projeto, estando então, no último ano de curso, a discente já estava preparando e ministrando, ainda que timidamente, atividades de forma mais integrada com o grupo de surdos.

Perguntamos naquele período, sobre o interesse em participar no projeto. Dizia ela que queria justamente ultrapassar a timidez, pois até então, ela não tinha tido oportunidade de suplantar tal dificuldade, justificando que nos estágios ela geralmente ficava sozinha, o que gerava uma certa insegurança.

Paralelamente à atividade prática, a discente estudava na biblioteca alguns tópicos sobre deficiência, estigma, entre outros aspectos que surgiam como interesse de busca. A procura investigativa de informação objetivava ampliar conhecimentos e, ao surgirem dúvidas, marcávamos um encontro para que discutíssemos sobre o assunto em questão. Informamos que a discente também foi em busca de um curso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Após um ano de funcionamento do ProEEFA, os alunos do terceiro ano de curso iniciaram um processo de busca para participar do projeto, e são os discentes que fazem parte nos depoimentos da tese. Necessitamos, então, efetivar alguns critérios para a participação discente.

Entre os princípios, constatávamos: o interesse em participar do projeto; as experiências práticas adquiridas durante o curso; o conhecimento teórico sobre as pessoas com deficiência e a disponibilidade de tempo, considerando que o projeto não concedia bolsa de estudo.

Após a anamnese e a compreensão da sistematização do ProEEFA, esclarecíamos: a relevância do estudo teórico que antecedia a atividade prática; que a participação dependeria da ação de cada um no Projeto; e que a forma de sistematização organizacional dependeria da dinâmica dos discentes participantes. Projetando a esquematização, objetivamos:

1. identificar o interesse para a participação;
2. esclarecer a função participativa;
3. explicar a sistematização e funcionamento do ProEEFA

No quadro 1, estaremos evidenciando as ações para a sistematização do ProEEFA.

QUADRO 1 - Fases do Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

1ª fase: Instrumentalizar o ProEEFA por meio burocrático, estrutural e funcional

- Identificar as disponibilidades de locais para as atividades do Projeto na universidade e/ou em instituições especializadas e/ou escolas.
- Verificar a disponibilidade de materiais e horários nos locais escolhidos.
- Identificar o conteúdo programático a ser aplicado de acordo com a disponibilidade do local.
- Identificar o número de discentes que participarão do processo, e em que ano de curso se encontram.
- Através da escolha do local, estabelecer a participação de grupos específicos por área de deficiência, ou de forma inclusiva, conforme discussão e resolução dos discentes envolvidos no ProEEFA.
- Após a decisão acima destacada, estabelecer idade e sexo das pessoas que poderão participar no ProEEFA.
- Organizar as atividades com cunho desportivo e ou para lazer, considerando as expectativas do grupo.
- Organizar as atuações discentes e docentes com distribuição de atividades, conforme interesse a ser discutido pelo grupo.
- Estabelecer horários para reuniões semanais.

2ª fase: Estabelecer formas para um plano de ação

- Constatar o conhecimento dos discentes na Educação, na Educação Física, na área específica da Educação Física Adaptada e deficiência para troca e busca de conhecimentos.
- Verificar as diferentes afinidades com os conteúdos: políticos, pedagógicos, fisiológicos e sociais para troca de conhecimentos.

3ª fase: Desenvolver estratégias para atividades adversas

- Identificar, questionar e formular diferentes estratégias de ensino para a aplicação dessas, de acordo com a idade e sexo diversificando entre as deficiências, assim como, com turmas inclusivas.
- Refletir sobre as estratégias utilizadas, durante e após as atividades.
- Registrar a igualdade e o distanciamento entre a realidade vivida com os fatos teóricos reformulando paradigmas.

Como representatividade das atividades desenvolvidas, as fotos 1, 2 e 3 ilustram algumas ações concretizadas.

FOTO 1 - Natação com crianças surdas



FOTO 2 - Aprendizagem de estilos na natação



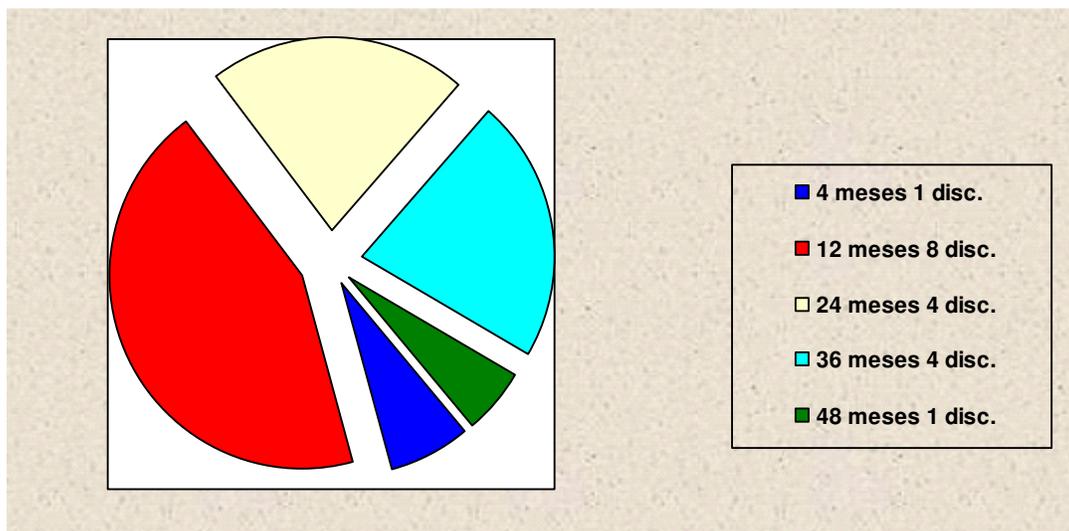
FOTO 3 - Campeonato de Voleibol de surdos



Participaram da proposta para a formação universitária 20 discentes do curso de Educação Física, sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com uma média de 23 anos de idade. Informamos que, entre os integrantes do ProEEFA, entrevistamos 18 discentes, pelo fato de dois discentes, terem se transferido do município não deixando qualquer endereço para contato.

Para identificação do tempo de participação e a permanência dos discentes no ProEEFA, apresentamos a figura 1.

FIGURA 1 - Tempo de permanência e participação dos discentes no ProEEFA



A variabilidade do tempo de permanência tinha diferentes motivos:

Permaneci quatro anos no projeto, ou seja, durante todo o ano de Universidade e acabei ficando porque vi a oportunidade de ver ali tinha uma relação com todas as disciplinas que nós tínhamos, tínhamos a oportunidade de estar crescendo na vida acadêmica e científica, porque colocávamos na prática o que estávamos vendo na teoria (D1).

Eu fiquei no projeto 3 anos, e eu fiquei porque foi uma coisa que me cativou muito (D2).

Fiquei 3 anos, e comecei a participar no segundo ano de curso e fiquei até me formar (D3).

Permaneci no projeto durante 3 anos. Porque gostava muito do trabalho realizado no projeto, não somente nas aulas, mas nos encontros, grupos de estudo, pois o grupo tinha como objetivos contribuir positivamente, tanto na área motora, ampliando a capacidade física, ampliação e conhecimento dos alunos em relação ao voleibol, bem como na área social, promovendo interação entre os surdos e ouvintes, além da aquisição de experiência profissional na área da Educação Física Adaptada (D4).

Eu fiquei nele durante 3 anos, sendo que desses, ficamos (eu mas alguns acadêmicos), 1 ano trabalhando com os surdos com o projeto, na Universidade, fechado por não ter um professor que o assumisse enquanto coordenador (D5).

Fiquei um ano e meio a dois anos, porque gostei dos encaminhamentos que o projeto dava (D6).

2 anos, 1 ano com você e outro que foi tentado tocar sozinho (D7).

Eu fiquei 1 ano, porque gostei do trabalho que era desenvolvido, eu gosto de natação (D10).

Infelizmente, participei do projeto apenas durante o último ano de projeto, mas felizmente continuo os estudos com alguns participantes que permaneceram unidos, escrevendo trabalhos e discutindo sobre temas da Educação Especial e Educação Física Adaptada.

Permaneci 4 meses porque comecei a fazer estagiar na área da Educação Física (D18).

Quanto ao conhecimento do ProEEFA, constatamos que: 9 deles obtiveram a informação sobre o Projeto por meio de cartazes expostos nos locais de acesso do Curso de Educação Física. O Discente 1 (D1), assim se manifestou: “Fiquei sabendo através de cartazes espalhados pela universidade, logo no primeiro ano”, de curso. 4 discentes conversaram com outros participantes que já se encontravam em atividade no projeto, a exemplo do D9 que explica: “Foi através de outros participantes, no caso a D8. Ela me falou que

estava participando, que era legal, que aconteciam reuniões e me convidou”; duas pessoas tomaram conhecimento por intermédio de uma conversa direta com a coordenadora do projeto, conforme relata D16: “eu fazia universidade na época, no segundo ano, aí fiquei sabendo através de você mesmo, só que fui para a natação com a outra professora”.

Diferentemente, outro discente relata que obteve informação quando os professores do departamento foram apresentados aos ingressantes do curso, como foi a explicação do D10: “[...]o primeiro dia em que apresentaram os professores e foram falando quais projetos existiam e quem eram os responsáveis, aí colocaram e eu me interessei porque alguns alunos já tinham falado de você e do trabalho que você desenvolvia”. Outro discente foi em busca de informações diretamente na secretaria para conhecer os projetos existentes no departamento, e um outro acadêmico considerou ter conhecido o projeto por intermédio de uma outra professora que lhe informara sobre o funcionamento do mesmo.

Como o objetivo do ProEEFA estava relacionado com a formação acadêmica universitária e, por supomos que o processo educacional se encontra diretamente relacionado com a formação universitária processada durante o período histórico, consideramos importante evidenciar os fatos ocorridos na Educação Física, assim como na Educação Física Adaptada. Como manifestação desses relatos históricos, estaremos no capítulo II efetuando uma leitura cronológica dos acontecimentos educacionais na área.

*O simples fato de se conhecer algo
não é o bastante para discorrer sobre ele com sabedoria.
O verdadeiro conhecimento é aquele
que penetra em nosso íntimo e passa a fazer parte
de nossa maneira de ser
(MEDINA, 1983, p.39).*

CAPÍTULO II - UMA LEITURA HISTÓRICA: DA EDUCAÇÃO FÍSICA A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Nesse capítulo, apresentaremos uma leitura histórica da Educação Física, relacionando-a com a formação profissional na Educação Física Adaptada. E, como a tese está diretamente relacionada com a disciplina, relataremos, na seqüência, algumas manifestações expressas historicamente para a implantação da disciplina de Educação Física Adaptada no curso de Educação Física no Brasil.

2.1 MANIFESTAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao aproximar os paradigmas das configurações históricas de nossa sociedade, constatamos que a opressão e a repressão de governos nos conduziram ao modelo de reprodução. E, quando transferidos esses valores para o curso de Educação Física, verificamos que determinados profissionais possuem a perspectiva de romper com o modelo, mas segundo Bracht (1992), ainda permanecem, em alguns profissionais, as evidências acima citadas, em função da busca na manutenção do *status quo*.

Como efetivaremos apenas um relato sobre as relações históricas da Educação Física à Educação Física Adaptada, estaremos apresentando aos que necessitam aprofundar e aprimorar a leitura os seguintes autores: Marinho (1945, 1952, 1980), Oliveira (1983a, 1984), Medina (1983, 1987), Castellani Filho (1983, 1988, 1999), Tubino; Ferreira; Capinussu (1984), Carmo (1985), Bracht (1986, 1989, 2000), Santin (1987, 1990), Ghiraldelli Jr. (1988), Tani; Manoel; Kokubun, et al. (1988), Escobar (1990), Kunz (1991), Tubino (1992), Soares; Taffarel; Escobar (1992), Soares (1996, 2001), entre outros.

Ao conferirmos as leituras realizadas sobre a Educação, verificamos que alguns autores como Romanelli (1984) e Saviani (1989) consideram existir entre os profissionais a falta de debate e crítica da sociedade brasileira.

Ressaltam os autores que a escola e, em particular, as universidades, precisam retomar e recuperar a criticidade. Nesse sentido, também localizamos os docentes do curso de Educação Física que nos levam a refletir sobre algumas questões como: Em que tendências educacionais têm caminhado os profissionais do curso de Educação Física? Em nome de que paradigmas foram traçados e estão sendo encaminhadas as metodologias de ensino da Educação Física?

Discutir e raciocinar sobre seus significados é um tanto quanto inquietante e desafiante, pois, dependendo do momento e a direção pela qual se olha, diferentes composições de valores serão apresentadas. Mas, essa representação, aponta para o surgimento de escritos, atitudes e conceitualizações de temas sociais, culturais, políticos e educacionais que influenciarão todo contexto do ser humano.

Demarcado por uma origem militarista e higienista, de caráter fortemente biológico e desportivo, o conjunto de estudos sobre o processo histórico da Educação Física no Brasil tem forte influência de Platão, que enfatizava e identificava a Educação Física como treinamento físico, apresentando-a, simplesmente, sob a forma mecânica de execução ao considerar que “a ginástica seria para o corpo e a música para a alma”, como constata Santin (1987, p.23).

O pensamento que aqui se origina cultiva um corpo dicotômico, embora o homem não possa agir por partes. O pensar, as emoções e os gestos são de natureza humana e não se dissociam, sendo ora físico, ora psíquico, mas totais.

Entretanto, nem sempre foi essa a prevalência, comenta Oliveira (1983a), já que as danças e as caças muito significavam no período antigo, tendo um significado para a expressão de sentimentos como alegria ou tristeza; outras vezes apresentando-se com caráter lúdico, ritualístico, ou mesmo, em eventos que merecessem destaque, como nascimentos ou funerais.

A formação militar e aristocrática foi sendo diferenciada na educação espartana, surgindo os grandes jogos gregos, criados segundo Oliveira (1983a) em 776 a.C., sendo sustentado, padrões de valores com um sensível desprezo pelos aspectos culturais.

Já na Educação Ateniense, a característica não era de caráter eminentemente militar, o povo era amante da cultura e da prática esportiva como meio de formação do homem total. Descreve Oliveira (1983a, p.25) que, “o modelo ateniense vem servir de paradigma para todo o mundo grego, à exceção óbvia de Esparta”.

Ao final do século V, ocorre um crescente desinteresse pela prática da atividade física com ideais humanistas em função de cisões. A educação preconizada nesse período valorizava cada vez mais o intelecto, iniciando um processo de especialização prematura, contrariando, segundo o autor citado, todos os objetivos educativos que durante séculos havia se conservado.

Essa representação, de acordo com Castellani Filho (1988), pré-determinou e consolidou alguns conceitos que se mantiveram historicamente entre os formadores profissionais na Educação Física no Brasil.

Com o crescimento das cidades e a tendência na redução do espaço físico para lazer. As pessoas passam a dar maior atenção à prática da Educação Física e às diferentes formas para a execução dos exercícios físicos.

Em 1819, comenta Oliveira (1984), funda-se o primeiro Instituto de Ginástica para o exército e para as escolas civis, e a ginástica, por influência de Rousseau, passa a ser incluída entre os deveres da vida humana, tornando marcantes as atividades físicas com espírito militar, e com a preocupação no desenvolvimento da força muscular.

Na tentativa de minimizar e organizar o caos em que se encontrava a educação brasileira, em 1824, surge a primeira Constituição da fase Imperial. Nesse período, em função de lutas por parte de profissionais que viam a Educação Física como elemento da Educação, solicitam, segundo Oliveira (1983a), a inclusão da mesma nos currículos, surgindo alguns escritos de livros, com a apresentação de conteúdos e modelos pedagógicos na tentativa de aliviar o perfil “adestrador” da Educação Física deste período.

Os valores produzidos na educação do período industrial, segundo Romanelli (1984), continham princípios de um povo forte, para uma nação forte, ou seja, relacionando a figura de Homem pelo ordenamento do trabalho manual. Valores, considerados pela autora, como fatores de obstáculos, principalmente educacionais.

Na década de 30, de acordo com os escritos de Castellani Filho (1988), a Educação Física se consolida com uma identidade moral e cívica brasileira. Segundo o autor, esse fato foi decorrente das instituições militares e da categoria médica nos princípios de Segurança Nacional, com direcionamento ao adestramento físico para a defesa da Pátria que se afigurava no sentido de manter a ordem político-econômica.

A Educação Física, a serviço do Estado, objetivava, segundo o autor, assegurar o processo de industrialização implantado no País, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do homem brasileiro. Os trabalhadores se vêem direcionados para a especialização profissional, tendo como resultado a permanência dos trabalhadores numa mesma posição, durante longas horas. Constatamos, historicamente, que o modelo apresentado, nesse período, para a Educação Física caracterizava-se pela atitude acrítica, tanto da realidade interna, quanto das condições econômicas, sociais e culturais, tendo como representação, profissionais que apoiavam seus paradigmas nos padrões de uma ideologia da classe dominante.

A instrução física militar, ainda fortemente apregoada para o desenvolvimento da aptidão física e de hábitos higiênicos colaborou e colabora, segundo Bracht (1992), para impedir a reflexão teórica e prática, comentando que a desmilitarização ainda não se efetivou de fato, tanto na Educação Física, quanto na sociedade, em geral, explanando que a reprodução se encontra vigente e muito presente em nossas relações sociais, não conduzindo o professor a ser *sujeito* do processo, ou seja, como aquele que participa.

A proposta, com perspectiva de ressignificar a Educação Física, desafiou, naquela oportunidade, o processo de desenvolvimento do ser humano e que Gadotti (1981) interpretou como embates em que duas forças contrárias de uma sociedade lutavam pelo poder, mas considerando-a salutar se visualizarmos, segundo o autor, a ruptura de crenças e convicções particulares para o reconhecimento do conjunto e da diversidade humana.

Os profissionais de Educação Física vivem, assim, dois momentos distintos e contraditórios; o período a partir do movimento de 64, que levou os militares ao poder, apresentando um governo ditatorial que sustentava a ordem social e política, e outro no final da década de 70, ocasião em que começavam, segundo Santin (1990), surgir vozes que proclamavam a necessidade da retomada da reflexão filosófica, sendo este, “[...]um momento de muita

expectativa e de muita esperança na potencialidade da filosofia como força de revitalizar a arte de pensar, como condição para recuperar a qualidade do ensino (p.67)”.

Para Medina (1983), procura-se deslocar a prioridade como produto para o processo de ensino não-diretivo, com o objetivo para a promoção das relações interpessoais, promovendo o incremento da criatividade, adaptação e modificação a novas formas de movimentos. Esse momento foi, segundo Libâneo (1985), oportuno para que os profissionais na área da Educação pudessem desenvolver diferentes atitudes que, até então, não tinham sido apresentadas.

Mas, como a educação por si só, não leva a sociedade a se libertar da opressão, o ato de conhecimento e conscientização, segundo Medina (1983, p.81), “[...] se constitui no instrumento de superação das dificuldades mais vitais à sobrevivência, libertando e liberando o homem para investidas mais efetivas na busca de sua identidade”. Os professores de Educação Física, embora fazendo parte dos costumes, das classes sociais, da política e de uma ética, na ocasião, procuram deslocar a prioridade como produto para o processo de ensino não-diretivo com o objetivo de promover as relações interpessoais, oportunizando a criatividade, adaptação e modificação a novas formas de movimentos.

Ao emergir a busca para o entendimento dessa totalidade, Bracht (1992) comenta que na Educação Física desenvolve-se um movimento crítico, defendido por alguns como revolucionário, identificando-a como tendência progressista, ocasião em que os profissionais da área buscam uma autonomia pedagógica com um compromisso não somente com a pesquisa em aprendizagem motora, em crescimento e desenvolvimento, e em socialização, mas se detendo também, a um compromisso político para com os oprimidos de nossa sociedade.

Ao definir a Educação Física revolucionária, Medina (1983, p.81) descreve-na como:

[...] a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre.

Quando direcionamos o olhar para as diferentes concepções de Educação Física, na produção científica, Bracht (1993) caracteriza pelo menos dois momentos: os escritos

produzidos na década de 80, fazendo menção às obras de Tubino (1984), Faria Jr. (1987), Canfield (1988) que continham tendências ao crescimento e desenvolvimento motor, constatando uma abordagem desenvolvimentista com embasamento na teoria da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, ressaltando a ausência de uma discussão epistemológica.

Nessa época, constatada por Soares (1996, p.9), também ocorre o período denominado de psicomotricidade, ou educação psicomotora. A Educação Física passa a envolver-se com as tarefas da escola como mero meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, entre outras, e um meio para a socialização, não tendo segundo a autora, um conteúdo próprio.

Outra representatividade nessa ocasião, segundo Bracht (1999), foi o predomínio do conhecimento das Ciências Naturais, principalmente da Biologia como conhecimento fundamentador da Educação Física, também significando a ausência da reflexão pedagógica. Essa etapa foi denominada pelo autor de movimento renovador da Educação física brasileira.

O segundo momento assinalado por Bracht (1993), por meio da produção científica, foi o início dos anos 90, período em que os estudos buscavam identificar as matrizes teóricas metodológicas, ou seja, as concepções de ciência. O autor apresenta alguns registros como de Silva e Faria Jr., mencionando que os mesmos procuravam ampliar as análises do processo em construção.

Sob essa ótica, constitui-se um movimento denominado como revolucionário também convencionado de crítico e progressista que, conforme comenta Bracht (1999), é bastante homogêneo, sendo possível, hoje, identificar um conjunto de propostas diferentes e importantes.

Outra tendência apresentada ao longo do processo em busca da transformação, tem como fundamentação a promoção da saúde, proposta que revitaliza a idéia de que a Educação Física é a educação para a saúde, ou para a promoção da saúde.

Diferentemente, estrutura-se a Pedagogia histórico-crítica, que o autor citado intitula como crítico-superadora com o conhecimento direcionado para a cultura corporal nos seus

diferentes temas como “o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Na pedagogia histórico-crítica sistematiza-se o conhecimento da Educação Física em ciclos” (BRACHT, 1999, p.80).

Outra concepção identificada por estudiosos da área para esse período transformador denomina-se de crítico-emancipatória, tendo as primeiras elaborações com a forte influência da pedagogia de Paulo Freire. Outra constatação apresentada é a fenomenológica, tendo o movimento humano como base, em parte, em Merleau-Ponty; uma outra é designada de dialógica, onde o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, a noção de sujeito é percebida numa perspectiva iluminista capaz de crítica e de atuação autônomas, apontando para os elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente.

Para Bracht (1999, p.81), essas são algumas das diferentes propostas apresentadas como alternativas aos paradigmas dominantes, e que para as teorias progressistas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), são “as formas culturais dominantes do movimentar-se humano que reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna”.

Vale destacar que os momentos apresentados estão contextualizados em momentos sociais diferentes. O que consideramos relevante nesse processo é a possibilidade de relacionarmos as várias correntes para uma reflexão sobre como os elementos das mesmas podem construir a formação profissional.

Buscarmos novos caminhos implica assumirmos um papel que redimensiona não apenas as probabilidades, mas as possibilidades da Educação Física. Uma Educação Física com problemas sim, mas principalmente, com soluções que garantam a visão de homem e que apresente identidade crítica compromissada com o indivíduo e a sociedade.

Mesmo não sendo muitos os profissionais que se posicionam à luz dessa tendência emergente, lembra Castellani Filho (1988) que os povos carregam consigo a certeza de que as atividades corporais devem se configurar como instâncias onde o Homem aprenda a construir uma sociedade mais justa, com capacidade para transformar o tempo em que vivem.

Consideramos que essas tendências têm seus méritos, pois, buscam romper com o paradigma da aptidão física na perspectiva de transformação. E, enriquecidos por essa historicidade estaremos, na seqüência, efetuando algumas correlações com a formação universitária na Educação Física Adaptada.

2.2 ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Como produto do corpo docente do curso de Educação Física, os professores da disciplina de Educação Física Adaptada também apresentam, incorporados em seu contexto pedagógico, os ideais tradicionalistas, tecnicista e higienista, ou seja, acompanham a mesma trajetória do processo histórico-educacional, raízes que ainda se encontram muito presentes na conjuntura desses professores. Constatando dessa forma, a necessidade de resgatar para o interior de nossa prática, o compromisso social.

Como educacionalmente os fatos não ocorrem de forma distinta, essas raízes também contidas entre os profissionais da educação são consideradas por Nagle (1974), como compreensíveis, porque as mudanças educacionais ocorreram de forma muito rápida e parte dos professores educadores, naquele período, não conseguiram acompanhar e muito menos, assimilar os novos paradigmas.

Tendências que, são consideradas como preocupação, quando mencionamos a formação universitária. Processo que também converge com a formação em Educação Física Adaptada, Mauerberg (1992), por exemplo, descreve sua apreensão em relação ao conteúdo curricular, por ser esse altamente técnico, assistencialista e, ainda, muito inserido na área médica. Constatamos que essa inquietação também se estende aos escritos de Mattos (1992), quando relata que a maior limitação encontrada pelas pessoas com algum tipo de deficiência para a prática da atividade física, se encontra na completa falta de preparo dos profissionais.

Para entendermos um pouco mais sobre o processo percorrido pela área até o momento, vamos, a seguir, relatar alguns acontecimentos sobre a atividade física e a prática do esporte para pessoas com deficiência, traçando um paralelo da formação de profissionais até a implantação da disciplina de Educação Física Adaptada no Brasil.

Historiadores evidenciam várias formas de tratamento sobre atividade física para pessoas com deficiência, principalmente sobre a pessoa com deficiência física. Essa historicidade é constatada sobretudo na evolução e conquistas dos direitos sociais.

Relatam Adams; Daniel; Cubbin et al. (1985) ser difícil estabelecer quando foi iniciado o exercício terapêutico, mas, historiadores e arqueólogos descrevem serem os chineses, em aproximadamente 2.500 a.C., os primeiros a praticar uma série de exercícios, chamados *cong fu*. Para Seaman; DePauw (1982), o período é datado como 2.700 a.C., comentando que a ginástica médica utilizada era considerada como exercícios preventivos e corretivos, com a finalidade de remediar doenças.

A ginástica médica, segundo Adams; Daniel; Cubbin, et al. (1985), atinge sua popularidade em 1.115 a.C., quando era praticada em todas as escolas. A mesma, segundo os autores era executada na posição sentada ou de joelhos.

Descrevem os autores que os antigos hindus, propunham várias regras de proteção da saúde e a atividade mais influente era a ioga. Um professor grego desenvolveu um sistema de exercícios baseado na geometria, para corrigir as várias fraquezas dos corpos dos estudantes, escrita no período próximo a 480a.C., por Heródico. Os praticantes, seus alunos, consideravam muito extenuante, e a essa prática deu-se o nome de ginástica médica.

Adams; Daniel; Cubbin, et al. (1985) mencionam que Galeno, filósofo grego, nascido por volta de 130 d.C., servia como médico aos atletas romanos e ao imperador *Marcus Aurelius*, escrevendo centenas de livros sobre diferentes assuntos. Entre seus textos encontra-se *A Higiene*, onde classifica: os exercícios de acordo com seu vigor, duração, frequência, uso de aparelhos e da região do corpo envolvida. Dividindo os exercícios em 3 grupos: “o primeiro em tónus muscular, o segundo em exercícios de agilidade e o terceiro grupo de exercícios violentos (p.35)”.

Após Galeno, *Caelius Aurelianus* sugere exercícios de preensão com cera para ganhar força nos dedos e mãos de pessoas que possuíam artrite. Nesse ínterim histórico, a civilização grega vai sendo sucumbida e sucedida lentamente pelos poderes dos macedônios e, posteriormente, pelos romanos que adaptaram a cultura e o conhecimento grego para seu uso próprio.

O Império Romano, assim como o Império Grego, também vai sendo degradado. Nesse período, a Igreja Cristã prega a renúncia de coisas materiais em detrimento da alma, incidindo sobre o processo inverso às tentativas para a promoção da saúde. A ideologia religiosa converge para as transformações econômicas e sociais, detendo a hegemonia no predomínio do modo de produção Feudal.

Entre os séculos VI e XI, os jogos e os esportes vão sendo considerados frívolos e indesejáveis. Com a Renascença, no início do século XIV, segundo Adams; Daniel; Cubbin, et al. (1985), renova-se o interesse pela cultura greco-romana, inclusive seus esportes e sua medicina, informando que por volta de 1423, embora não tendo durado muito tempo, Vittorino da Feltre inicia uma escola para jovens do sexo masculino em Mantuã, que dividiu seus ensinamentos entre Educação Física e Educação Mental, influenciando o retorno da atividade física. A utilização das diversas formas de exercícios e tratamentos permaneceram pelo período de dois séculos.

No século XVII, Friedrich Hauffmann identificou que os movimentos ocupacionais e as atividades de vida diária, como cortar e costurar, poderiam ser exercícios para se obter força e boa saúde. Todavia, foi Joseph Clement Tissot que, em 1780, segundo os autores citados complementa o trabalho de Hauffmann, descrevendo os exercícios ocupacionais como os princípios da Terapia Ocupacional, iniciando nesse período, a utilização da terapia recreativa e dos esportes adaptados.

Atualmente, o desporto competitivo culmina com a celebração dos Jogos Paraolímpicos, sendo ultimamente disputados de quatro em quatro anos no mesmo local das Olimpíadas. E, para que possamos ampliar os conhecimentos sobre o destaque do esporte para pessoas com deficiência, estaremos descrevendo, posteriormente, a ocorrência de seus fatos históricos.

2.2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRONOLOGIA DO ESPORTE ADAPTADO

Os registros encontrados sobre as competições formais, destacada por Araújo (1998), são os jogos dos alunos das escolas para cegos, nos Estados Unidos, em 1907, de Overbrook e Baltimore e a recuperação de um grupo de ex-combatentes lesionados na Primeira Grande Guerra, que se reúnem na Alemanha para a prática do esporte, em 1918. Mas, o processo de alteração, nas relações desportivas para as pessoas com deficiência, estão descritas, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial.

Assim como os Jogos Olímpicos, o evento máximo desportivo para as pessoas com deficiência são os Jogos Paraolímpicos. Embora os Estados Unidos já participassem desde 1948 dos jogos em Stoke Mandeville/Inglaterra, somente em 1960, em Roma, os mesmos foram realizados junto às Olimpíadas, recebendo o nome de Paralympics, assim como as Olimpíadas, atualmente os mesmos, também ocorrem de quatro em quatro anos.

O esporte como prática para pessoas com deficiência física foi efetivado em função de uma ação do neurocirurgião e neurologista alemão, de origem judaica, Sir Ludwig Guttmann, que no ano de 1943, foi convidado pelo governo britânico, conforme Mattos (1990), a dirigir um hospital com o objetivo de receber lesados medulares advindos da Segunda Grande Guerra. O trabalho inicial efetivou-se com a aplicação de uma filosofia que influenciaria a vida das pessoas com deficiência, tanto no programa de tratamento, quanto da reabilitação com a inclusão do esporte, em fevereiro de 1944.

Diferentemente, os surdos, atualmente, não participam dos Jogos Paraolímpicos. O esporte para surdos, segundo Winnick (2004), é realizado por meio dos Jogos Mundiais para Surdos. Ganho (1981), citado por Winnick (1990), informa que em 1885, em Illinois, surge o futebol, considerado majoritário para muitas escolas de surdos. No ano de 1924 é estabelecida, em Paris, a competição internacional dos jogos denominados “Jogos do Silêncio”, aos quais compareceram nove nações.

A I Olimpíada Nacional de surdos-mudos ocorreu em 1957, segundo Pettengill (1997), por meio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A idéia da pessoa com deficiência física praticar esportes chegou ao **Brasil** em 1958, conforme Mattos (1990) quando alguns indivíduos com deficiência física retornaram dos Estados Unidos, após vivenciarem programas de esportes adaptados.

Com alguma controvérsia histórica, segundo Araújo (1998), registra-se a fundação do Clube do Otimismo do Rio de Janeiro em 1 de abril de 1958 que, oficialmente, antecede ao Clube dos Paraplégicos de São Paulo.

Araújo (1998) e Cidade; Freitas (2002) relatam que a primeira participação do Brasil nos Jogos Nacionais dos Estados Unidos foi nas modalidades de arco e flecha, tênis de mesa,

corrida de 100 metros e boliche, com dois atletas, e que a partir de 1969, muitos atletas em cadeira de rodas representaram a seleção brasileira em competições no exterior.

Em 1973 é registrado o início do esporte para pessoas com deficiência mental, por intermédio da Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Pettengill (1997) informa que as pessoas com deficiência visual tinham acesso ao esporte com fins educacionais e recreativos em escolas especializadas no Rio de Janeiro, como o Instituto Benjamim Constant, cuja I Olimpíada para pessoas com deficiência visual ocorre em Porto Alegre, em 1974.

Informa Mattos (1990) que, em 1975, no retorno dos brasileiros dos Jogos Pan-Americanos no México, os componentes da Seleção, fundam a Associação Nacional de Desportos para Excepcionais (ANDE), cuja estrutura esportiva agregava todas as pessoas com deficiência. As entidades até então agregadas à mesma instituem gradativamente, suas próprias associações esportivas em função da crescente participação desportiva.

Em 1981, ocorre a criação da Comissão do Ano Internacional das pessoas deficientes (CNAIPD), cujos integrantes formularam e propuseram ações para a Educação Especial. Período em que a Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) e o Centro Nacional de Ensino Especial (CENESP) tornam-se órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo Pettengill (1997).

O CENESP, segundo Carmo (1991), entre 1985 e 1987, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), e criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), diretamente ligada à Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN-Pr). Informa o autor que a CORDE divulga críticas à situação das pessoas com deficiência e traz em seu programa de ação a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Na questão do Desporto, o Governo Federal, por meio do Decreto n.91.452 de 1985, regulamenta a Portaria Ministerial n.598 e institui uma comissão que teve por objetivo apresentar um estudo sobre o Desporto Nacional.

Em dezembro de 1990, sem vínculos com as APAE's, é implantado a *Special Olympics International*, no Brasil, da Fundação Kennedy, cujo programa tem por objetivo desenvolver atividades com envolvimento de pais e população, em geral.

Diante da demanda, é criada a Secretaria dos Desportos, dentro da estrutura organizacional da Presidência da República, pela lei n.8.028, de 12 de abril de 1990, e regulamentada pelo Decreto n.99.244 de 10 de maio de 1990, que teve por confiabilidade realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento do Desporto no País. E, a Secretaria dos Desportos, segundo Amanajás (1990), cria um Departamento de Desportos das pessoas com deficiência, que tem por objetivo apoiar, técnica e financeiramente, as ações a serem desenvolvidas na área dos desportos.

Várias associações foram sendo estruturadas, a fim de proporcionar oportunidades às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Pettengill (2001) descreve que as entidades estão organizadas com as seguintes estruturas:

- Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB);
- Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas, (ABRADECAR), com atividades em todas as modalidades, exceto o basquete em cadeira de rodas;
- Associação Nacional de Desporto para Deficientes, (ANDE), todas as modalidades praticadas por paralisados cerebrais e *les autres*;
- Associação Brasileira de Desporto de Cegos (ABDC);
- Associação Brasileira de Desporto de Amputados (ABDA);
- Associação Brasileira de Desporto para Deficientes Mentais (ABDEM).
- Associação Olimpíadas Especiais (AOEB), especificamente as pessoas com deficiência mental;
- Confederação Brasileira de Basquete em Cadeira de Rodas (CBBC);
- Confederação Brasileira para Surdos (CBDS);
- Confederação Brasileira de Luta de Braço (CBLB);
- Confederação Brasileira de Tênis de Mesa Adaptado (CBTM);
- A Liga Brasileira de Basquete em Cadeira de Rodas.

Em detrimento das dificuldades políticas, financeiras e profissionais as pessoas com deficiência e os profissionais mobilizam-se e apresentam uma proposta para desenvolver e estabelecer uma seqüência de programas para capacitação, culminando com diferentes

cursos de especialização, mestrado e a implantação da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos de Educação Física.

2.3 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Para compreendermos o processo de implantação da Educação Física Adaptada, faz-se necessário pontuarmos alguns fatos históricos que contribuíram para a efetivação da disciplina de Educação Física Adaptada no Brasil.

Iniciaremos pelos fatos descritos por Ribeiro (1942) apud Jannuzzi (1985), comentando que em 1854, constrói-se o Instituto dos Meninos Cegos, determinada por D. Pedro II, e que, segundo o autor, nasceu dos esforços do cego Álvares de Azevedo quando regressara ao Rio, em 1851, após o término do curso no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, despertando o interesse do conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz que encaminhou um projeto, influenciado também, pelo pai de uma menina cega, originando a partir de 1854, no Brasil, a instituição hoje denominada Instituto Benjamin Constant.

Em 1880, segundo Jannuzzi (1985), ocorre à criação do Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto Nacional de Educação de Surdos. E no final do Império foram criadas, junto ao Hospital Juliano Moreira, em 1874, as escolas de atendimento às pessoas com deficiência mental, em Salvador (BA), e outra escola em 1887, ambas no Rio de Janeiro.

Rosadas (1986) relata que, em 1903, ocorre com a criação no Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, o atendimento de menores com deficiência mental, e que em 1929, a pedagoga russa Helena Antipoff cria o primeiro laboratório de Psicologia Aplicada na América Latina.

Os escritos de Jannuzzi (1985) relatam que Helena Antipoff funda a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte-Minas Gerais, em 1932, reunindo suas alunas e pessoas interessadas no *excepcional*¹.

Após a criação destas primeiras instituições, muitas outras surgiram, sem no entanto, causarem mudanças significativas quanto ao aspecto social desses indivíduos, isto porque, normalmente as instituições desenvolviam um trabalho assistencialista.

¹ Grifo da autora Jannuzzi (1985).

Além de citar a Sociedade Pestalozzi, Ferreira (1993) também traz referências sobre as entidades privadas, indicando que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a partir da década de 30, e os centros de reabilitação, a partir dos anos 50, atendiam basicamente as deficiências mais graves. Explica o autor que a evolução da Educação Especial Brasileira foi bastante dependente dessas organizações, assim como de outras entidades filantrópicas da sociedade civil.

Para Bueno (1993), as mesmas muito contribuíram para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, impedindo, de certa forma, que as necessidades essenciais fossem incorporadas ao rol dos direitos da cidadania.

Outras acepções históricas sobre as pessoas com deficiência findaram fundamentalmente para a descaracterização e não representatividade dessas na sociedade. Algumas das significações podem ser revistas e analisadas nos escritos de Cruickshank; Johnson (1974, 1982), Carmo (1985, 1991), Silva (1986), Goffman (1988), entre outros autores.

A designação instaurada trouxe conseqüências político-sociais, cultural e educacional até o presente período. Fato que impossibilita a probabilidade, principalmente de considerá-los pessoa enquanto *Ser*, pois o foco está na deficiência.

Em relação à Educação Física Adaptada, objeto deste trabalho, constata-se que a área está em expansão e que tem contribuído para a mudança de foco da deficiência para a eficiência; da limitação para a possibilidade.

Essa disciplina tem possibilitado um repensar da própria Educação Física. Para melhor entendermos esse fenômeno, consideramos importante relatar alguns acontecimentos históricos e representativos até a implantação da disciplina da Educação Física Adaptada no Brasil.

Pedrinelli (1991) e Mauerberg (1992) comentam que a legislação americana na década de 50, já havia iniciado uma estruturação na Educação que, colocava a Educação Física Adaptada como assunto prioritário na Educação Especial.

Em 1975, é implantada a American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), que começa a implementar programas especiais de Educação Física Adaptada e currículos para as Universidades Norte Americanas, buscando atender, especificamente, os indivíduos que necessitavam de cuidados especiais, por meio do esporte ou qualquer outra atividade física.

Em 16 de dezembro de 1976, em Assembléia Geral, a ONU aprovou a Resolução nº31/123 proclamando o ano de 1981, como Ano Internacional para as pessoas com deficiência. Esta declaração tem como objetivo dar condições para a implementação das resoluções anteriores, como a Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência de 1975, visando proporcionar mudanças gradativas nas condições de vida das mesmas.

Esse é um marco a partir do qual se iniciam as mobilizações, **no Brasil**, para estruturar formas de soluções, com relação à problemática social que envolve as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Assembléia Geral da ONU, em sua resolução 34/154, em dezembro de 1979, amplia o tema para: “Igualdade e Participação Plena”. No início de 1980, reintera o ano de 1981 como o período inicial de todo um trabalho em prol das pessoas com deficiência.

Pettengill (1997) relata que o primeiro documento encontrado, abordando a Educação Física e suas intervenções na educação global da pessoa com deficiência, no Brasil, foi o parecer n.1002/74 do Conselho Federal de Educação, que relacionava ao tratamento especial previsto no art.9 da Lei nº 5.692/71, período em que, segundo a autora, ocorria uma grande ausência de pessoal qualificado para desenvolver atividades físicas para pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física.

O governo brasileiro inicia assim, várias ações em favor das pessoas com deficiência, por meio de seus ministérios, referentes à saúde, educação, trabalho, assistência social, entre outros. Em 1984 procura-se definir prioridades por área de atuação, nesse caso, “desenvolver programas de Educação Física para pessoas com deficiência”.

Em 1965 o Ministério de Educação e Cultura iniciou estudos para regulamentação dos cursos de pós-graduação com três objetivos principais: formar professores competentes para atender a demanda de um ensino superior em franca expansão; estimular o desenvolvimento

da pesquisa e, finalmente, assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão. A pós-graduação *Lato sensu*, ou especialização, visava principalmente, o aperfeiçoamento técnico-profissional, em uma área mais restrita do saber.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, da década de 80, mais especificamente de 1980/1985, enfatiza o desporto à população mais carente, segundo Pettengill (1997), pois tinha por objetivo intensificar as atividades físicas de lazer e aperfeiçoamento corporal.

A criação, em 1986, por decreto, do Comitê Nacional de Ação Conjunta, objetiva aprimorar a educação especial para integrar à sociedade as pessoas com deficiência, as pessoas com problemas de conduta e as pessoas superdotadas. Nesse período em que já se praticava o desporto entre as pessoas com deficiência, remetendo às Instituições de Ensino Superior a necessidade de fundamentação teórico/metodológica, indispensável à formação.

No mês de março de 1986, em Tramandaí/RS, reúnem-se representantes das diversas áreas de deficiências, atuantes nas Instituições de Ensino Superior e outras entidades públicas e privadas. Nesse encontro, segundo Pettengill (1997), foram analisadas a Política de Treinamento em Recursos Humanos proposta pela SEED/CENESP, e a proposição de requisitos mínimos para um programa por área de deficiência.

Após conhecimento e análise da documentação apresentada, de acordo com as prioridades do MEC/SEED, o grupo participante elaborou algumas propostas, as quais destacamos:

- Treinamento, em caráter emergencial, para os profissionais em atividade;
- Especialização dos Recursos Humanos; e
- Negociação com as Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de Educação Física para a inclusão de uma disciplina de Fundamentos Básicos de Educação Especial nos currículos de graduação.

Com a participação de representantes dos Estados de Roraima, Amapá, Rondônia, Pará e Amazonas, em junho de 1986, foram realizados, ainda conforme a autora, um encontro na Escola Técnica Federal do Amazonas, cujo objetivo era discutir e viabilizar a ampliação do Subprograma de Recursos Humanos para a Educação Especial da SEED/MEC.

Conforme consta no Relatório Técnico de 30/09/86 SEED, citado por Pettengill (1997), até aquela data, haviam sido realizados encontros na Região Norte; na Região Sul (envolvendo Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná); no Estado do Rio de Janeiro. Foram realizados ainda, cursos emergenciais em São Paulo, por meio da Federação Brasileira da Associação Paulista de Professores de Educação Física (APEF's) e APAE-São Paulo; no Amazonas (Universidade Federal do Amazonas) e em Mato Grosso através da Secretaria de Educação do Mato Grosso. Em dezembro de 1986, foi realizado na Faculdade de Educação Física de Batatais-São Paulo, um Encontro de Avaliação das ações anteriormente citadas.

Em 1986, por meio da Portaria MEC/33, constitui-se uma comissão de especialistas de Educação Física para atuar junto à Secretaria de Ensino Superior por meio da Portaria CFE 10/84, que instituiu um grupo de trabalho para consolidar todos os estudos, relatórios e documentos contendo críticas e sugestões a respeito do assunto. Nesse mesmo ano, registrou-se, entre as ações na esfera estadual, o Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada que, a partir de então, foi realizado sistematicamente de dois em dois anos, na Universidade de São Paulo, até 1999.

Em 1987, o Subprograma de capacitação de recursos humanos na Educação Física para o Ensino Especial da SEED/MEC, realiza um encontro em Belo Horizonte-MG, no qual foi recomendada a ampliação do Subprograma, dando continuidade aos cursos de treinamento, atualização e os de Especialização, ocorrendo também uma negociação com as Instituições de Ensino Superior para a inclusão da disciplina de Educação Física Especial na graduação dos cursos de Educação Física.

Os escritos de Pettengill (1997) informam não haver registros das ações realizadas pela Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC. A continuidade do trabalho foi assegurada, segundo a autora, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-(CORDE). A situação caótica até então apresentada e constatada enfatiza a importância da formação de profissionais habilitados.

A partir desse contexto, professores de Educação Física e interessados iniciaram um processo de discussões técnicas e científicas, com objetivo de trocar experiências e ampliar os conhecimentos adquiridos, muitas vezes, de forma empírica, por meio de ensaio e erro (LIMA, 1995). A implantação da disciplina Educação Física Adaptada efetiva-se oficialmente nos cursos de Graduação em Educação Física.

Com a Resolução 3/87, do Conselho Federal de Educação, que substituiu a Resolução n.69, de 6 de novembro de 1969, concedendo autonomia às Instituições de Ensino Superior na estruturação curricular, as disciplinas com conteúdos voltados à prática de atividade física para pessoas com deficiência foram sendo gradativamente implantadas. Após a reestruturação curricular, verificamos que os cursos de graduação passam a incluir em sua grade curricular disciplinas voltadas para o atendimento dessa clientela.

A pesquisa de Pettengill (1997) informa que, em 1986, existiam 95 Instituições de Ensino Superior de Educação Física, e oito dessas já ofereciam em seu conteúdo curricular alguma disciplina relacionada à Educação Física para pessoas com deficiência. As instituições que iniciaram esse processo, segundo a autora, foram as Universidade de São Paulo–(USP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Minas Gerais–(UFMG); Faculdades Isoladas Castelo Branco (Ficab).

Localizamos, também, o Parecer 215/87 do relator Mauro Costa Rodrigues do Conselho Federal de Educação que, em 1987, analisa a proposta de reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, com a nova caracterização, conteúdos e duração mínima, apresentando um indicativo para a implantação da disciplina de Educação Física para pessoas com deficiência.

Em 1988, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Moscou, a Segunda Conferência Internacional de ministros e altos funcionários encarregados da Educação Física e do Esporte. Entre as recomendações, destacamos a de número quatro, que diz respeito à Promoção do Esporte para Todos e sua extensão a todos os grupos da população.

Paralelamente a esse processo, a Universidade Federal de Uberlândia implanta o curso de Pós-graduação–*Lato sensu* em Educação Física para portadores de deficiência, oferecendo disciplinas nas áreas de deficiência mental, física, visual e auditiva. Posteriormente, conforme Silva (1997), outros programas foram criados em várias Universidades e entre elas destacamos: Gama Filho (UGF), Associação de Ensino de Ribeirão Preto–UNAERP (já extinto), Federal de São Carlos–UFSC, Federal de Minas Gerais–UFMG; Estadual Paulista–UNESP/Rio Claro, e a Universidade Estadual de Campinas–UNICAMP.

Com a preocupação de formação de massa crítica na área e com o intuito de aprofundar os estudos em Educação Física Adaptada, as Universidades com programas *stricto sensu* começam a investigar o tema e dar visibilidade acadêmica para a área.

Com a perspectiva de elevar o nível de formação profissional foram discutidas propostas curriculares e melhorias na formação acadêmica dos cursos por meio de várias ações e encontros. Dentre os eventos destacamos:

- Encontro de Avaliação do Subprograma de preparação de Recursos Humanos em Educação Física para Educação Especial, em Batatais, São Paulo, 1986;
- Encontro Nacional de Professores de Educação Física, em Tramandaí, Rio Grande do Sul, 1986;
- Encontro de Profissionais do Desporto e Deficiência em Campinas, São Paulo, 1991;
- Encontros promovidos pela Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – (SOBAMA) tais como: I Congresso de Atividade Motora Adaptada, Campinas: 1995; II Congresso de Atividade Motora Adaptada, Uberlândia; III Congresso de Atividade Motora Adaptada, Recife: 1999; IV Congresso de Atividade Motora Adaptada, Curitiba: 2001; V Congresso de Atividade Motora Adaptada, Belo Horizonte: 2003;
- I Congresso de Atividade Motora Adaptada do Mercosul, Porto Alegre, 2002;
- Encontro em Atividade Motora Adaptada. SESC - São Carlos, 2004, entre outros, que tiveram como objetivos: organizar, estruturar e efetivar reflexões sobre a Educação Física Adaptada no Brasil.

O Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá foi criado em 1972, iniciando suas atividades no primeiro semestre de 1973. Após completar três anos de funcionamento, em 17 de setembro de 1976, este curso foi reconhecido como Licenciatura Plena em Educação Física e Técnica em Desporto, pelo Decreto Federal n.78.430. Segundo Nascimento (1991), desde sua criação, o currículo, embora não promovendo mudanças significativas na estrutura do curso, passou por várias modificações.

Destaca Oliveira (1983b) que a alteração ocorreu com pequenas modificações de conteúdo e algumas questões administrativas, não diferindo inclusive, com relação à carga horária entre as disciplinas técnicas e pedagógicas.

A partir da reestruturação curricular nos cursos de graduação, no Brasil de 1990, o currículo apresentado reduziu a carga horária e o número de disciplinas técnicas; o aumento da carga horária das disciplinas de formação geral e reestruturação quanto a performance. Com o objetivo de atender à nova tendência profissional, a comissão de currículo da Universidade Estadual de Maringá incluiu na grade curricular a Disciplina de Educação Física Adaptada, mesmo ainda não possuindo professor que detivesse o conhecimento específico, com seu início efetivado, em 1992, no quarto ano do curso.

Como esse foi um período em que as instituições de ensino superior tiveram que adequar seus currículos, Ribeiro (1995) procura averiguar a disciplina de Educação Física Adaptada no Paraná, constatando as diferenças metodológicas de trabalho, a carga horária e a nomenclatura das mesmas. A pesquisadora identificou que a disciplina se destaca pela improvisação e a nomenclatura para o ano de 1994, incidia sobre três formas:

- Educação Física Especial;
- Metodologia Especial da Educação Física e;
- Educação Física Adaptada (uma das mais utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior do Paraná).

Como a nomenclatura, de certa forma, norteia a filosofia e a práxis filosófica no trabalho dos profissionais que nela atuam, discutimos a seguir, os estados sucessivos nas mudanças terminológicas.

Correia; Nabeiro; Gama et al. (1990) constatarem que a Educação Física Adaptada foi entendida como educação física corretiva, preventiva, ortopédica, e de reabilitação. Identificam também, terminologias como Educação Física Especial e Educação Física Desenvolvimentista, comentando apresentar diferenças em suas concepções, principalmente, quanto à constituição dos grupos de enfoque.

Rosadas apud (RODRIGUES, 2002), registra as seguintes nomenclaturas: Ginástica Médica, Ginástica Especial, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada. Mauerberg (1992) considera que o diferencial existente encontra-se principalmente na metodologia aplicada.

Na década de 90 do século XX, acontece uma sucessão de polêmicas entre o trabalho realizado pelos fisioterapeutas e os desenvolvidos pela educação física. Descreve

Mauerberg (1992), existir o diferencial sobre a aplicabilidade na terapia formal e o caráter multidisciplinar, ressaltando o caráter pedagógico-educacional quanto ao desenvolvimento das atividades.

Através de pesquisa sobre a nomenclatura apresentada nas Universidades Brasileiras, constatamos nos *sites* www.educacaosuperior.inep.gov.br (2004) e www.universiabrasil.net (2004) que, atualmente existem, 1.516 instituições brasileiras de ensino superior. Entre essas, segundo informes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de Educação Superior-INEP (2004), há 523 cursos de Educação Física. Nos documentais www.efmuzambinho.org.br (2004), tivemos informações de 342 Instituições.

Entre as 342 Instituições, utilizamos também, os *sites* institucionais para identificar quais delas apresentavam disciplina de Educação Física Adaptada e/ou Atividade Física para pessoas com necessidades especiais.

Por meio dos acessos *online*., constatamos que apenas que 119 Instituições apresentavam a grade curricular. Entre essas, 105 constavam á disciplina de Educação Física Adaptada (terminologia mais utilizada) e, 14 delas não ofereciam em seu curso a disciplina. Fatos que estarão sendo melhor identificados no quadro 3, onde apresentamos os resultados por região pesquisada.

QUADRO 2 - Cursos de Educação Física, no Brasil, por Região

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	TOTAL
Sem acesso ao site	07	17	01	12	03	40
Sem acesso a Grade Curricular	19	26	13	94	31	183
Cursos que não oferecem a disciplina de Educação Física Adaptada	-	02	02	05	05	14
Cursos que oferecem a disciplina de Educação Física Adaptada	-	11	05	48	41	105
Total de Cursos	26	56	21	159	80	342

A pesquisa nos possibilitou identificar, atualmente, a utilização de 59 terminologias diferentes, sendo mais utilizada (23 Instituições) a Educação Física Adaptada; 11 Instituições mencionam a disciplina como Educação Física Especial; e, 8 Instituições a denominam de Educação Física para portadores de necessidades especiais.

A análise investigativa nos possibilitou identificar que as terminologias utilizadas entre as Instituições de Ensino Superior no Brasil, estão atualmente assim constituídas:

1º) Educação Física Adaptada; (23 Instituições)

- 2º) Educação Física Especial; (11 Instituições)
- 3º) Educação Física para portadores de necessidades especiais; (8 Instituições)
- 4º) Educação Física para portadores de deficiência; (6 Instituições)
- 5º) Teoria e Prática da Educação Física Adaptada; (4 Instituições)
- 6º) Atividade Física para portadores de necessidades especiais; (3 Instituições)
- 7º) Atividade Física Adaptada; (2 Instituições)
- 8º) Introdução a Educação Física Adaptada; (2 Instituições)
- 9º) Atividade Motora Adaptada; (2 Instituições)
- 10º) Educação Física e Esportes Adaptados; (2 Instituições)
- 11º) Atividade Física e Esportiva e portadores de necessidades especiais; (2 Instituições);
- 12º) Educação Física Escolar Especial; (2 Instituições)
- 13º) Esporte para deficientes; (2 Instituições)
- 14º) Introdução a Educação Física Especial; (2 Instituições)
- 15º) Recreação e Lazer para portadores de Deficiência; (2 Instituições)
- 16º) Educação Física Especial e Adaptada;
- 17º) Educação Física Escolar para pessoas com necessidades especiais;
- 18º) Educação Física Adaptada e Esporte Especial;
- 19º) Educação Física Escolar Adaptada;
- 20º) Educação Física para pessoas com necessidades;
- 21º) Educação Física para pessoas com necessidades especiais;
- 22º) Educação Física para pessoas portadoras de Deficiência;
- 23º) Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais;
- 24º) Educação Física diferenciada;
- 25º) Educação Física para diferenciados;
- 26º) Educação Física e Educação Especial;
- 27º) Educação Física Especial – terceira idade e deficiente

- 28º) Educação Física para populações especiais;
- 29º) Educação Física para terceira idade e Adaptada;
- 30º) Educação Física e esportes adaptados;
- 31º) Educação Física para Diversidade;
- 32º) Educação Física e Lazer para portadores de necessidades especiais;
- 33º) Educação Física Recreação e Lazer;
- 34º) Educação Física e Esportes Especiais;
- 35º) Esporte Adaptado;
- 36º) Atividade Física para grupos especiais;
- 37º) Atividade Física para pessoas com necessidades especiais;
- 38º) Atividade Físico desportivo para pessoas portadoras de necessidades especiais;
- 39º) Atividade Físico esportivo para pessoas portadoras de necessidades especiais;
- 40º) Atividade Físico Desportivo para portadores de necessidades especiais;
- 41º) Atividade Motora Adaptada para portadores de necessidades especiais;
- 42º) Atividade física para pessoas portadoras de necessidades especiais e maturidade;
- 43º) Atividade física adaptada para portadores de deficiência sensoriais e neuromotoras;
- 44º) Atividade Física em condicionamento especiais de saúde e terceira idade;
- 45º) Estudos dos portadores de deficiência;
- 46º) Estudos Avançados Educação Física Adaptada;
- 47º) Concentração em Atividades Físicas Generalizadas;
- 48º) Metodologia do Ensino das atividades física especiais;
- 49º) Metodologia das atividades física para grupos diferenciados;
- 50º) Metodologia do Ensino da Educação Física Especial;
- 51º) Movimento Humano e necessidades educativas especiais;
- 52º) Tópicos em Deficiência;
- 53º) Tópicos Especiais
- 54º) Teoria da Educação Física Adaptada;
- 55º) Fundamentos da Atividade Motora Adaptada;
- 56º) Fundamentos da Educação Física para pessoas com história de deficiência;
- 57º) Fundamentos e Metodologia da Educação Especial;
- 58º) Aprofundamento em Educação Física para portadores de necessidades especiais;
- 59º) Docência e Educação Básica para pessoas com necessidades especiais.

Identificamos também que, embora ocorram diferentes terminologias, a maioria dos conteúdos tem objetivo de transmitir os conhecimentos relacionados às pessoas com deficiência física, mental, auditiva e visual, tanto como atividade esportiva para lazer, como desportiva competitiva; em algumas outras instituições, o conteúdo se amplia, apresentando na disciplina, conteúdos com atividades para pessoas cardíacas, asmáticas, hipertensas, gestantes, idosas, entre outros. A constatação também se encontra evidenciada na pesquisa realizada por Ribeiro (1995), que relata sobre essa diversificação nas disciplinas de Educação Física Adaptada nas Universidades do Paraná.

Além da variabilidade terminológica e de conteúdo, o início do século evidencia também, outras dificuldades na área da Educação Física Adaptada e, como nos identificamos com as inquietações apresentadas por Maeuerberg (1992, p.60-62), estaremos transcrevendo algumas, como:

[...] carência de profissionais especializados para gerenciamento da formação profissional na Instituição Superior; informações desatualizadas e de difícil acesso principalmente no que se refere à literatura especializada; dificuldades de adaptações dentro da realidade educacional e de reabilitação nas universidades; mistificação dos chamados “programas alternativos”, o que acaba por incentivar personalismo e ao mesmo tempo [...]; a criação de barreiras na popularização destes programas; dificuldades na infraestrutura física e nos recursos humanos dentro das instituições que atendem o portador de deficiências, gerando um distanciamento entre o setor acadêmico e o prático, conseqüentemente entre as universidades e o mercado de trabalho; [...] limitações éticas e pouca clareza na relação profissional das chamadas equipes multidisciplinares; a constante flutuação nas decisões políticas em torno da assistência do portador de deficiências e, [...] a ausência de uma tradição de trabalho sério, crédito profissional e afirmação de uma identidade profissional que garantam uma postura ética no trabalho multidisciplinar.

Como a atividade educacional está diretamente relacionada com a pessoa, e a mesma caracteriza uma vinculação com a formação universitária, pretendemos nessa tese, refletir sobre uma ação educacional pedagógica na Educação Física Adaptada, denominada de ProEEFA, apresentando no capítulo III os procedimentos metodológicos utilizados para a análise e discussão dos resultados.

*Ao investigar,
o homem transforma a educação
e é por ela transformado
(PIMENTA, 2000, p.28).*

CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Direcionamos os procedimentos metodológicos para uma pesquisa qualitativa que relaciona a experiência vivida com o ProEEFA. Como estamos considerando que a educação se transforma e é transformada pela ação dos homens em sua relação, pretendemos analisar a proposta sobre a reflexão ação. E, as manifestações apresentadas durante as discussões dos procedimentos metodológicos assumidos, permitirão que possamos expressar nossas crenças, atitudes e valores no paradigma político, social, cultural e educacional.

3.1 DISCUSSÃO E ANÁLISE

As discussões e análise do ProEEFA serão sendo fundamentadas em uma abordagem que valoriza a epistemologia da prática, defendida por Schön (2000) e Zeichner (1983), por meio de um processo de reflexão, no qual pretendemos contextualizar uma situação originada por um saber construído a partir de uma experiência realizada com discentes do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Esse saber prático está relacionado às destrezas, intuições, atitudes e valores com os quais pretendemos constituir e elaborar uma ação metodológica de ensino para a Educação Física Adaptada.

A teoria com a qual estamos nos comprometendo visa auxiliar a ampliação do refletir educacional com comprometimento social. Consideramos que, à medida que ampliam-se os conhecimentos, o homem assinala meios para instrumentalização de técnicas e possibilidades de relacionar-se e existir de forma diferente.

A representatividade configurada pelo Projeto de Ação Educativa na Educação Física Adaptada (ProEEFA), nos possibilitará estabelecer diferentes saberes de conhecimento na ação que foram apreendidos e incorporados ao longo da vida acadêmica.

População e Amostra

Constituímos a população por discentes da Universidade Estadual de Maringá do Curso de Educação Física. O grupo amostral foi composto por vinte discentes que participaram efetivamente do projeto. A variabilidade de permanência encontra-se identificada por quatro meses a quatro anos participando no Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA).

Durante o primeiro ano de execução do ProEEFA, como já mencionado anteriormente no capítulo I, tivemos a participação de 1 acadêmica que não faz parte do grupo amostral. No ano seguinte, o número de discentes foi ampliado para 4, sendo que 2 permaneceram nos demais 4 anos do projeto. No ano subsequente, tivemos o interesse de mais 8 discentes, sendo que 4 desses ficaram no projeto nos 2 últimos anos. Com interesse em participar do projeto o último ano de execução do projeto tivemos a participação de 9 discentes. Portanto, constitui-se um total de 18 discentes integrantes para amostra.

Lembramos que, a cada reinício de ano letivo, averiguávamos o interesse em participar do projeto e a disponibilidade de tempo, uma vez que o projeto não possuía provimento de recursos financeiros para todos os discentes que se dispunham a compartilhar conosco no ProEEFA.

A aquisição de duas bolsas de extensão, que equivaliam a uma ajuda de custo no valor de 1/3 do salário mínimo foi adquirida após um ano de execução. Mas, todos recebiam um certificado de participação que equivalia a horas complementares, exigidas para o currículo.

Coleta de Dados

O recurso utilizado como instrumento para a coleta de dados, foi uma entrevista com questões abertas com a finalidade de que, os 18 discentes tivessem a oportunidade de transmitir suas percepções, sentimentos e olhares sobre a participação no ProEEFA, e assim proporcionarmos uma ampla discussão sobre diferentes situações e cenários vividos (TAYLOR E BOGDAN, 1992). As 11 questões abertas, foram efetuadas no ano de 2004, com 13 depoimentos de discentes universitários e 5 depoimentos de ex-discentes, formados, que atuavam na área da Educação Física. As respostas se encontram no Anexo I, tais como foram mencionadas.

1. Como ficou sabendo do Projeto?
2. Qual foi o interesse em participar do Projeto?
3. Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?
4. Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no Projeto.
5. Quais foram as dificuldades encontradas por você no Projeto?
6. Qual é a sua opinião sobre o Projeto no que diz respeito à relação entre a teoria e prática?
7. Qual é a sua opinião sobre a ação do Coordenador no Projeto entre o professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno?
8. Relate sua experiência pessoal no Projeto.
9. Caso você já tenha se formado, que relação você faz entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?
10. O que você sugere como modificação do Projeto?
11. Efetue comentários complementares que considere necessários.

Esclarecemos que, para o processo de análise e discussão dos depoimentos, no decorrer da tese, estaremos identificando o grupo amostral como: Discente 1 (D1), Discente 2, (D2), Discente 3, (D3), assim sucessivamente até complementarmos com o Discente 18, ou seja, (D18).

Reafirmamos que as transcrições dos depoimentos encontram-se na íntegra, no Anexo 1. As mesmas serão sendo expostas em ordem decrescente por meses de participação, ou seja, iniciaremos o anexo com a entrevista do D1 que participou 38 meses, até complementarmos com o depoimento do D18 que participou 4 meses no ProEEFA.

Destacamos que, os depoimentos do D6 e D7 não estarão sendo analisados como referenciais para a tese, uma vez que os mesmos participaram do projeto com outros professores, e, como nosso objetivo é refletir sobre a ação por nós efetuada, não estaremos apreciando seus enunciados durante a discussão. A entrevista foi efetivada pelo fato de que, nominalmente, os mesmos se encontravam inscritos na planilha do projeto, considerando relevante também entrevistá-los, porém, não compará-los.

Para que possamos conhecer a abordagem metodológica proposta, descreveremos, no capítulo IV a formação reflexiva argumentada por Schön (2000) e Zeichner (1983).

*Vamos atuar “na sociedade como ser,
como sujeito que faz,
que constrói a história
(JANNUZZI, 2003, p.2).*

CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO REFLEXIVA: uma representação conceitual

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, segundo Nóvoa (1992a, p.68), a profissão docente reduziu-se “a um conjunto de competências técnicas, esvaziada da sua dimensão pessoal, impondo-se uma ‘separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional’. Tal situação conduziu a uma ‘crise de identidade dos professores’”. Comentando que o período foi muito crítico, principalmente, no que se refere à formação de professores e ao papel das instituições de ensino, o que defrontam com reestruturações e mudanças.

Entre as várias iniciativas relacionadas à prática educativa para educandos (futuros profissionais) e educadores (formadores), o período decorrente culminou na busca da compreensão do processo de ensino sob o conceito reflexivo.

Esse conceito teve e tem por objetivo desencadear diferentes reflexões sobre sua própria experiência e, nas experiências de outros, reconhecendo que ensinar e aprender é um processo contínuo, tanto ao longo da carreira docente, quanto da carreira discente.

Para apreendermos um pouco mais sobre a formação profissional reflexiva, estaremos descrevendo, a cronologia dos conceitos para uma formação reflexiva e conhecendo a linguagem usada quando se aborda a formação reflexiva e, finalmente, identificando como ocorre a prática reflexiva educacional.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Consideramos conveniente identificar algumas questões sobre a formação educacional reflexiva, como: o que é ser reflexivo? Sobre o quê ser reflexivo? Para que ser reflexivo? Como ser reflexivo?

O termo prático reflexivo tornou-se *slogan* da reforma de ensino e da formação de professores por todo o mundo. O conceito descrito por Zeichner (1993) considera e

reconhece a riqueza da experiência na perspectiva de que cada professor tem o seu processo de compreensão para melhorar o seu ensino, começando pela reflexão sobre a sua própria prática.

Em nome da reforma de formação, na década de 90, segundo o autor, discutiam-se temas sobre o ensino reflexivo; a investigação-ação; os professores-investigadores; passando tais temas a constituírem-se, gradativamente, nos lemas que vêm sendo aderidos em todo o mundo.

A incorporação desse contexto encontra-se presente em diferentes correntes de opinião relativas ao ensino, à aprendizagem, à escolarização e à ordem social formulada no seio da comunidade para a formação.

Os autores mais estudados são Donald Schön e Kenneth Zeichner, autores que, segundo Alarcão (1996a), revisitam Dewey, principalmente quanto ao conceito de aluno autônomo e de recursos de ação sobre o papel e a formação do professor para o desenvolvimento da autonomia e suas implicações na formação do professor.

Esse movimento, segundo a autora, emergiu, inicialmente, nos EUA contra uma reação à concepção tecnocrática de professor que, segundo Nóvoa (1992b), reduziu a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido.

Essas identificações foram constatadas pelas análises realizadas no Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Quebec e Suíça Francesa por Tardif, Lessard e Gauthier [s/d] apud Paiva (2003a), os quais identificaram que o saber profissional dos docentes oscilava entre três modelos: o “tecnólogo” do ensino, o ator social e o prático “reflexivo”. Contextualizações que ainda se encontram em discussão.

Os termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” passam a ser o componente central, segundo Zeichner (1991), da reforma educativa na América do Norte e, de modo semelhante, no Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura.

A repercussão encontrada, no Brasil, quanto à referência dos estudos de Donald A. Schön (1983 e 1987), que trabalha a idéia de professor reflexivo, segundo Santos (2002) e Paiva

(2003b), ocorrem a partir dos trabalhos de autores portugueses como Antônio Nóvoa (1992; 1993), do espanhol Pérez Gómez (1992), e do norte-americano Kenneth M. Zeichner (1991; 1993).

O foco inicial dessas referências, segundo Paiva (2003b), encontra-se no livro *The reflective practitioner* de Schön (1983) para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia. Mas, pelo fato de encontrarem uma formação filosófica de base em seus escritos, sua teoria, conforme descreve Nóvoa (1992a), foi sendo aplicada à formação de docentes, período em que os artigos sobre formação de professores começam a apresentar muitas referências do autor.

A intensificação ocorre no virar da década de 90, tanto que Schön chega a justificar inúmeros escritos temáticos em revistas da especialidade educacional, constituindo para muitos formadores uma referência obrigatória.

Tal como Schön, segundo Alarcão (1996b), Zeichner verbaliza em vários escritos, sua concepção de professor reflexivo, dando voz às suas próprias introspecções como formador de professores na Universidade, comentando que:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem, de uma forma situada, *na* e sobre *a* interação que se gera entre o conhecimento científico e a aquisição pelo aluno, refletem *na* e sobre *a* interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade, em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional, (ALARCÃO, 1996b, p.176).

Mas, se Schön e Zeichner tiveram uma procedência em Dewey, qual era sua contextualização? Lalande e Abrantes (1996, p.45) comentam que Dewey registra que, “nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente”, destacando que cada um, na posse consciente de seus processos mentais conduz para o pensamento à decisão da vontade individual em busca da obtenção dos melhores resultados. Conforme os autores citados, Dewey denomina de pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar

sobre “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Advertem, ainda, os autores que, quando a crença dá lugar à incerteza, o espírito se depara com um problema, mas, sendo reflexivo, o processo passa pela ocorrência de dois momentos:

- a) Quando a dúvida perante um problema nos abate, há perturbação e embaraços. Sentimos que a confusão está instalada. Mas, quando sentimos a necessidade de resolução nos encontramos numa situação pré-reflexiva;
- b) A possível solução do problema percebido dependerá segundo a citação, do tipo e da direção da investigação a resolver, sendo denominada de pós-reflexiva. Considera Dewey que a sugestão, embora vagamente expressa, é uma idéia de como sair do problema em busca de uma provável solução.

E, se a concepção de reflexão incide sobre a problematização ideológica e política do ensino, a mesma, sobressai e amplia na formação de professores o esforço da contextualização social que, segundo Zeichner apud Paiva (2003a), muitas vezes, estão ausentes da reflexão sobre a educação.

A reflexão para Dewey (1933):

[...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de soluções aceitando que o sujeito está em constante formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhecendo a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem (apud ALARCÃO, 1996b, p.175).

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que os justificam e das conseqüências a que conduz. Para Dewey, segundo Zeichner (1993, p.18)

[...] a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e

racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

Para Paiva (2003b), Dewey fez distinções entre ato reflexivo e ato de rotina. O ato de rotina é guiado, conforme Dewey, citado por Lalanda e Abrantes (1996), pelo impulso, tradição e autoridade, servindo de barreira, impedindo a pessoa de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos, destacando que os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação.

Outro aspecto que chama a atenção refere-se ao conceito de aluno autônomo. Embora em campos diferentes, Schön e Zeichner, apud Alarcão (1996b), descrevem dois movimentos situacionais: o movimento do professor reflexivo que busca uma relação junto aos alunos, e quando os mesmos se mobilizam, trazem consigo a sua contrapartida no movimento para a busca da autonomia.

As duas abordagens, segundo a autora, dão voz aos sujeitos, numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida e aos alunos, a responsabilidade perdida e assim, devolver à escola a sua condição de interagir o aprender com o prazer recíproco de estar nela e com ela.

Outra importância significativa para o entendimento do processo reflexivo, segundo Zeichner (1993), surgiu com a apresentação de Grimmett et al., citado pelo autor, por meio de um quadro teórico em que se descreviam as várias concepções de reflexão. Zeichner (1993, p.31) aproxima a identificação dos autores em três orientações principais na prática reflexiva. Considera que a análise se assenta em diferenças na base epistemológica dos vários corpos de trabalho, estabelecendo as orientações:

- 1) na diferenciação da matéria de estudo;
- 2) na forma como se entra no processo reflexivo;
- 3) na finalidade da reflexão, (ZEICHNER, 1993, p.31).

Comentando que para cada uma das orientações deve considerar a relação entre o conhecimento e a reflexão quanto:

- a) à origem do conhecimento como objeto de reflexão;
- b) ao modo de conhecimento, representado por uma concepção de reflexão específica (técnica, deliberativa ou dialética), e
- c) ao uso dado ao conhecimento como resultado do processo reflexivo (para dirigir, informar ou aprender/transformar a ação).

Ao efetuar a análise mais profunda sobre o assunto, o autor citado conduz as mesmas à identificação de três orientações:

1. a reflexão como instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática;
2. a reflexão como modo de optar entre as visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática, e
3. a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática (ZEICHNER, 1993, p.32).

Por esse entendimento, Donald Schön, comentado por Alarcão (1996b), distingue a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso, os profissionais refletem sobre o recurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento, denominando de um diálogo com a própria situação. No segundo, reconstróem, mentalmente, a ação para, *a posteriori*, analisarem-na. Destaca o autor que, em ambas as situações, a reflexão cede, normalmente, lugar à reestruturação da ação.

Relata Alarcão (1996b, p.177) que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente, isto porque ser professor implica “saber *quem sou, as razões pelas quais faço, o que faço* e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (grifos do autor). Explicita o autor que os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, tanto no funcionamento das escolas, como na organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Esta dimensão, segundo Zeichner (1993), é para reflexão-autonomia na medida em que quanto maior a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização para a aprendizagem. Para Holec (1979), citado por Alarcão (1996b p.178), a definição do conceito de aprendizagem é “a capacidade para gerir a própria aprendizagem, o que implica,

ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes”.

Destacamos, porém, que para o compreender é necessário, às vezes, desconstruir o problema para assim, tornar possível encontrar respostas.

Ressalta Alarcão (1996a) que para tanto, há necessidade de identificar o problema, estruturar e relacioná-lo, vendo-o com outros olhos, sob outros prismas para, desse modo, sermos capazes de considerar outros importantes aspectos, surgindo então, a manifestação sob a expressão do *eureka*, que nada mais é do que o fruto da reorganização de conceitos interpretativos para uma nova configuração, permitindo distinguir diferentes caminhos de ação.

A descrição para algumas probabilidades reflexivas é evidenciada por Shön (2000), enfatizando a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

4.2 REFLEXÃO NA AÇÃO, REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

Ao relatarmos sobre o processo histórico, constatamos que o mesmo perfaz sucessivas etapas entre o passado, o presente e o futuro que se consolidam por meio de paradigmas. Essas diferentes concepções até então agregadas, produziram e produzem uma compreensão de mundo que, a cada ocasião, se materializam. E, quando averiguamos os diferentes pontos de vista, temos a possibilidade de refletir sobre o fato ocorrido; ou no decurso da própria ação do episódio (RAMOS E GONÇALVES, 1996).

Nessa inter-relação reflexiva, descreve Dewey apud Alarcão (1996b) que, alguns fatores devem ser considerados, como: reconhecer os saberes que já possuímos (advindos da experiência ou da informação); agir, pensar e agir sobre a situação, *na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, perfazendo um mecanismo de experiência. Mas, algumas circunstâncias pressionam e limitam muitas ações e atuações. Entre essas, por exemplo, o tempo educacional limitante que acaba por produzir uma ação imediatista, inibindo e precipitando as resoluções de problemas.

Argumenta Dewey apud Zeichner (1993) ser importante buscarmos o equilíbrio, entre o ato e o pensamento, explicando que para podermos gerir nossas vidas precisamos encontrar o diferencial reflexivo desse servilismo que, por vezes, parece inócuo, uma maneira de pensar, segundo Zeichner (1993) é, encarar as teorias práticas do professor por uma análise crítica, executando-as tanto para si próprio, quanto para seus colegas.

O intuito não é fazer com que os professores apenas reflitam sobre as teorias e/ou o modo como aplicam suas aulas, mas é buscar reconhecer, segundo o autor, a existência da riqueza nas experiências que residem na prática dos profissionais, viabilizando-as.

Zeichner (1993); Cardoso e Peixoto e Serrano et al. (1996), Lalanda e Abrantes (1996) e Alarcão (1996b) relatam que Dewey define três atitudes necessárias para a ação reflexiva:

- A primeira trata da abertura de espírito, referindo-se ao desejo ativo de ouvir mais do que uma única opinião, de atender a possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força.
- A segunda é sobre a responsabilidade que permite fazer uma ponderação cuidadosa das conseqüências de determinada ação. Nesse momento, descreve Zeichner (1993, p.19) que os professores reflexivos “avaliam o seu ensino por meio da pergunta ‘Gosto dos resultados?’, e não simplesmente ‘atingi os meus objetivos?’”.
- A terceira é sobre a sinceridade, ou seja, “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem” (ZEICHNER, 1993, p.19).

Ao focalizar a forma como as atividades serão realizadas, Paiva (2003a) e Schön (1983) fazem distinção entre *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Descrevem que essas dimensões, ao mesmo tempo que são interdependentes, são complementares, pois compõem o *pensamento prático* do profissional durante o processo de desenvolvimento de suas atividades.

O *conhecimento na ação* se refere ao conhecimento tácito sobre o qual não exercemos um controle específico. Paiva (2003b) e Schön (1983) comentam que o conhecimento pode se manifestar no saber fazer e que deve haver uma série de ações que realizamos

espontaneamente sem precisar nos deter nelas antes de fazê-las. São compreensões do que interiorizamos e que, muitas vezes, nem sequer estamos conscientes de havê-las aprendido.

Neste caso, o conhecimento não precede a ação, mas está tacitamente encarnado nela e, por isso, é um conhecimento na ação (PACHECO e FLORES, 1999).

Esta conversação reflexiva com uma situação é mais um saber que está na ação. Enfatiza Schön (1983, p.49), que “[...]o nosso saber é comumente tácito, está implícito nos nossos modelos de ação e no nosso tato para o assunto com o qual estamos a lidar. É certo afirmar que o nosso saber está na nossa ação”.

Schön (1987, p.26) argumenta ainda que:

[...] semelhante ao saber-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos realizar sem sermos capazes de dizer o que estamos a fazer. Com frequência, aqueles que são bons improvisadores ficam sem saber o que dizer ou então dão respostas totalmente inadequadas quando se lhes pede que digam o que fazem. Uma coisa é ser capaz de refletir na ação e outra, muita distinta, é ser capaz de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, de modo que produzamos uma boa descrição verbal; e ainda outra coisa é sermos capaz de refletir acerca dessa descrição.

O conceito de *reflexão na prática* de Schön (1983) aproxima-se do conceito de interesse emancipatório, ou seja, é pela reflexão delimitada pela ação presente, que varia conforme as situações encontradas, que se explicitam e se revêem as situações, sejam elas simples ou complexas, utilizando-as como *feedback* de toda a aprendizagem. Pérez Gómez (1992) utiliza a expressão *conhecimento de terceira ordem* que resulta de uma reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da própria ação.

A *reflexão na ação* acontece quando pensamos sobre o que fazemos ou quando pensamos enquanto fazemos algo. A reflexão na ação considerada na prática profissional, tem na repetição um de seus elementos característicos. As situações que se repetem constituem o próprio âmbito da especialidade do profissional. Como produto da repetição, o especialista desenvolve um repertório de expectativas, imagens e técnicas que formam uma base para suas decisões.

O processo de reflexão na ação não é necessariamente pontual e rápido, é um investigador no contexto da prática que possibilita a confrontação dos esquemas teóricos e das crenças implícitas com as situações problemáticas (PAIVA, 2003).

Quando perante a um fenômeno de reflexão na ação, trocamos uma conversa com a situação e reconstruímos, mentalmente, a ação para tentar analisá-la, retrospectivamente, estamos então segundo Alarcão (1996b), fazendo uma reflexão sobre a ação. Explica a autora que, embora por razões de sistematização esses dois tipos, ou melhor, estes dois momentos de reflexão nos pareçam distintos, não são tão distintos assim. Este comentário é importante para esclarecer algumas críticas relativas a esta distinção.

O processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer é denominado por Alarcão (1996b) de *reflexão sobre a reflexão na ação*. A autora comenta que a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar nossas ações futuras e a compreender futuros problemas descobrindo novas soluções.

Especifica a autora que quando alguém aprende, é iniciado um processo de convencimento com exigências, saberes, diferenças, limitações, linguagem específica da área, interagindo conhecimentos adquiridos com os que estão se adquirindo, formando um esquema de pensamento e de ação. Essa iniciação, ainda segundo a autora, pode assumir formas diferenciadas: pode aprender-se por isso; pode aprender-se junto de um profissional confrontando problemas, verificando hipóteses, experienciando ajuda e, assim, ampliar o autoconhecimento.

A *reflexão sobre a ação*, para Paiva (2003b), possibilita a análise do conhecimento na ação quando a reflexão na ação é estabelecida no contexto da própria prática. Segundo Schön (1992, p.83), “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação”, o que implica um distanciamento da ação presente com o propósito de refletir sobre a reflexão que foi feita sobre ela. Em tais processos, a reflexão tende a focalizar, interativamente, nos resultados da ação, sobre a própria ação e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação para descrever, analisar e avaliar a intervenção passada. A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, na proposta de Schön, são componentes essenciais do processo de formação continuada do profissional.

Mas, como constituir essas relações quando destacamos a formação profissional? Que procedimentos devem ser observados?

4.3 REFLETINDO SOBRE ALGUNS PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO REFLEXIVO

A relação das propostas educacionais quanto à organização, métodos, conteúdos e práticas para a formação do professor encontram-se diversificadas. Mas, mesmo com caráter divergente, consideramos que a formação tanto de educando, quanto de educador prossegue, tanto ao longo de sua carreira educacional quanto pessoal.

Nessa ótica, consideramos que o conhecimento estabelecido na ação, seja qual for, deverá vir ao encontro de construir e ampliar valores que transcorram para facilitar a aprendizagem. O papel de mediador deverá, na medida do possível, questionar, recomendar e desenvolver o espírito crítico.

Para Ramos e Gonçalves (1996), a contribuição mais importante reside no estabelecimento de relações interativas que propiciem proposições mútuas e colaborativas. Enfatiza que a participação nessa natureza, permite atribuir horizontes à compreensão da gradual mudança que vai se operando para o crescimento e desenvolvimento do processo educativo.

Para que possa ser possível acontecer a ação, segundo Alarcão (1996b), torna-se necessário que algumas estratégias formativas sejam preconizadas. Em linhas gerais, a autora recomenda que:

- as demonstrações sejam acompanhadas de comentários sobre o processo pelo qual se segue;
- os esclarecimentos necessitam de saberes que contribuirão para a reflexão quanto à causa, crítica, reapreciação e verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na ação e diálogo com a situação;
- devemos favorecer o envolvimento do educando no diálogo, através do encorajamento, instruções, sugestões e iniciação quanto à linguagem própria da área em estudo com pensamentos e atuações características da mesma.

Consideramos que essas ações são como fontes de conhecimento que geram a própria ação, pois quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações, a

reflexão-na-ação, segundo Paiva (2003b), é um dos melhores instrumentos de aprendizagem. Esse contato permite que o próprio processo dialético da aprendizagem possa ser reconstruído com novas teorias, esquemas e conceitos.

E, como bem lembra Schön (1983) que, como não se separa o ato de pensar com o fazer, é importante refletirmos, para que não nos afastemos dos meios e dos fins pelos quais pretendemos direcionar a educação tomando decisões inadvertidas.

Uma forma particular de ser, agir e pensar nessa prática reflexiva, segundo Zeichner (1993), é o professor considerar que ao vir à superfície um pensamento ou uma teoria, o docente deverá analisá-la de forma crítica, submetendo-a a discussão. E, que ao examinar e expor as teorias proporcionadas, o professor tem mais possibilidades de aperceber-se de sucessos e falhas, e ao discutir publicamente, as hipóteses tendem a ser ampliadas sob diferentes perspectivas.

As informações acima mencionadas não devem consistir um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores. Para Paiva (2003b), os elementos são subsídios que vão além da busca de soluções lógicas e racionais, pois implicam também, compor em nossas qualidades a intuição, emoção e a paixão, referindo-se à afirmação de Dewey, quando garante que essa “é uma maneira de ser professor”. E ser professor para o autor significa que a prática profissional constitui em si mesma um lugar autônomo e original de formação pois ela implica determinações que não se encontram em nenhum outro lado e que também não se podem reproduzir artificialmente, por exemplo num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de investigação (PAIVA, 2003b, p. 60).

Ao compreendermos que a prática pedagógica ganha sua centralidade como espaço de aquisição e produção de saberes e que os critérios induzem o professor a escolher os melhores meios para atingir os fins, o professor reflexivo faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo que se vai construindo e se reconstruindo em seu saber e em seu saber fazer.

Lembramos que, mesmo não constituindo a eficiência como uma preocupação central, temos como uma referência reflexiva, pois consideramos que o atuar deva se constituir em uma linha de ação enquanto contribuição. Até porque essa reflexão crítica busca recuperar e

examinar as circunstâncias desenvolvidas que, segundo Paiva (2003b), deram forma às nossas idéias, instituições e modos de ação mais justas e satisfatórias. A reflexão crítica é um processo social e coletivo que estimula a autonomia do professor na expressão de seu poder de contribuir para a construção no processo de formação.

Sacristán e Pérez Gómez (2000), ao comentar os estudos de Kemmis e Zeichner, defendem que uma prática educativa com perspectivas reflexivas para a reconstrução social só será possível a partir do momento que os educadores puderem orquestrar três interfaces:

- a) a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural, política e social;
- b) o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática cotidiana da aula, do currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação etc.
- c) o desenvolvimento de atitudes que buscam a experimentação de crítica, de interesse e trabalho solidário, de iniciativa e colaboração.

Enfatizamos que o enfoque crítico somente se amplia quando o significado da reflexão vier ao encontro de um sujeito que se compromete com o seu tempo. Salientamos, novamente, que convivemos com uma pedagogia multicultural que desafia educadores constantemente a se reenquadrarem no sistema político pedagógico. Portanto, constatando que as pedagogias convencionais, descritas por McLaren (1998), contaminam o pensamento de gerações, aniquilando esperanças e sonhos de um futuro melhor.

A força da pedagogia crítica reside em sua capacidade para fortalecer o princípio da justiça social conduzindo-o ao domínio da esperança, no sentido de reelaborar as próprias relações, mas para que o fato ocorra é importante a colaboração, a cooperação pois segundo as expressões de Dewey apud Lalanda e Abrantes (1996, p.58), “ninguém é capaz de pensar em *alguma* coisa sem experiência de informação sobre ela”.

A descrição nos leva a destacar duas recomendações, descritas pelos autores: a primeira refere-se ao fato de que o formador deve orientar, na implementação de situações experienciais a capacidade de fornecer material para reflexão; a segunda, refere-se ao fato de que o formador necessita instituir nos educandos a disposição para refletirem, numa perspectiva de desenvolvimento permanente.

Por conseguinte, a reflexão deve ocorrer antes, durante e depois de um ato. E, se ao educarmos, estamos encaminhando um processo de vida participativa e com responsabilidade social, em uma formação que deve ser capaz de estabelecer relações para além do individualismo com um conhecimento vivo e dinâmico para o direcionamento de um indivíduo que venha ser um agente transformador (DEACON E PARKER, 1998), o educador necessita levar o aluno a compreender e organizar sua experiência de vida, direcionando-o para o desenvolvimento de capacidades críticas à realidade onde vive, possibilitando formar um cidadão crítico e participativo da vida.

Essas considerações são importantes para que possamos pensar na necessidade de garantirmos aos docentes e discentes a utilização plena de sua capacidade de pensamento e de ação e que, por meio do saber e da percepção de mundo, o ensino permita que os acadêmicos compreendam a importância das conquistas da ciência na superação dos problemas vitais.

Na opinião de Alarcão (1996a), esse é um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis em curto prazo. Segundo Paulo Freire, a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. Para ser é necessário, constantemente, estar sendo. Até porque, o ato reflexivo, como o próprio Dewey (1910) apud Lalande e Abrantes (1996, p.58), afirma: “o espírito treinado é aquele que melhor observa, forma idéias, raciocina e verifica hipóteses [...] e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado – o que é importante é que a mente esteja atenta aos problemas e seja capaz de os atacar e resolver”, não vendando nossos olhos perante a realidade que tanto necessita de nossa investigação.

Os movimentos do professor reflexivo e do discente autônomo interpenetram-se, mas será que o ato reflexivo termina sempre numa solução satisfatória? Segundo Pimenta, (2000) o mesmo se configura na possibilidade de o professor criar novos hábitos ou nova cultura profissional. Ou ainda, desenvolver-se como profissional autônomo.

Ao estabelecermos uma relação de responsabilidade reflexiva sobre a ação, estaremos, na seqüência, organizando a produção de um saber e um fazer no Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada, realizado na Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

CAPÍTULO V - NARRATIVA SOBRE A PRODUÇÃO DE UM SABER E DE UM FAZER

Diversos percursos e perspectivas têm ocorrido nas pesquisas e estudos educacionais sobre a mediação de um saber para a formação profissional. Estudos que vêm contribuir para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, especialmente para a compreensão do fenômeno educativo que explicita diferentes concepções de ensino com o meio social.

Essa interação homem-meio, segundo Libâneo (2000, p.112), “implica assimilação (aprendizagem) da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada”. Isto significa que o desenvolvimento pela educação é a idéia de que o homem entra em cena na história como um ser ativo, isto é, como portador de uma atividade consciente e objetiva sobre o meio, transformando a natureza e o meio social e, com isso, transformando a si próprio.

Ao comentar essa relação, Oliveira (2000, p.141) descreve que “o conhecimento é um processo interativo entre sujeito e objeto - ambos considerados como realidade – que atuam juntos num contínuo processo de conhecer”. Segundo o autor, é interessante sairmos do isolamento para a exploração de diferentes movimentos sociais, para que ocorra uma dinâmica de crescimento tanto pessoal, quanto geral.

Para tal, segundo Cachapuz (2000), é necessário nos sustentarmos na mudança do ensino das Ciências, não envolvendo somente mudanças de foro metodológico, mas fazer com que o conhecimento possa ser sempre contextual e nunca separado do sujeito. Um sujeito que possui idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e saberes sobre a natureza e sobre sua cultura, vinculando-os com os saberes das experiências.

Sujeitos educadores que dimensionam a educação, configurando e determinando o tipo e a forma como ocorrerá a formação educacional. Essa prática social global deve buscar elementos que permitam estruturar técnicas nas ciências que possam atingir os objetivos propostos pelo formador-mediador que, segundo Duarte (1993), possa modificar a realidade na qual vivemos.

Mesmo identificando que as instituições viabilizam o imediatismo e que o trânsito educacional possui um percurso a longo prazo, temos a convicção de que, de posse de um outro referencial formador, é possível aos educandos terem uma graduação universitária diferente daqueles que se formam com o sentimento da “síndrome de se sentirem atirados às feras, numa situação de salve-se quem puder, ou de toque viola quem tiver unhas para a tocar”, conforme descreve Alarcão (1996b, p.14) ao referir-se a fato que se encontra muito presente atualmente. Explicita ainda, que são muitos os professores que não são capazes de aplicar as teorias sob o olhar da realidade adversa e ambígua na qual estamos inseridos.

Explica a autora que, nesse tipo de formação, os alunos ficam confusos quanto às tomadas de decisões a serem feitas, proporcionando problemas cuja conseqüência é uma crise de desconfiança, principalmente, nos profissionais recém-formados. Na opinião de Schön (1992), há razões para isso, pois a formação a que são submetidos nas universidades ainda se encontra inadequada.

Na tentativa de proceder como diferencial no Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), refletiremos *sobre a ação* efetuada no ProEEFA, a fim de analisar: o processo, as técnicas, as expectativas, as frustrações e desejos entre poder modificar, com a possibilidade de poder transformar. Para tanto, nesse capítulo, estaremos descrevendo os caminhos trilhados, contextualizando a experiência vivida durante o período de 5 anos de projeto. Na seqüência, descreveremos as percepções, sentimentos e significados dos discentes durante a participação efetiva de 4 anos no ProEEFA para que, no capítulo V, possamos discutir e analisar os resultados obtidos.

5.1 CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ProEEFA

Ao analisarmos a educação, sob a ótica de nossa prática educacional, constatamos que os discentes, futuros profissionais, sentem-se confusos no início da graduação quanto aos objetivos do curso, das disciplinas, dos projetos e dos conteúdos relativos ao ensino e à aprendizagem.

Comenta Alarcão (1996, p.24) que “os mesmos não sabem como agir [...], colocando-se numa posição de desconfiança e defesa”. A profissão que estão a iniciar lhes parece misteriosa, tumultuada e desordenada, sem que saibam muito bem como depositar

confiança no professor. Os formadores, por sua vez, encontram-se diante de um dilema: pedir, solicitar, auxiliar e/ou exigir do educando a execução de determinadas tarefas?

Esse momento educacional inicial é difícil para ambos, surgindo, geralmente, o sentimento de caos, principalmente, para o educador que objetiva auxiliar o educando a encontrar um caminho diferenciado.

Esse contexto é considerado um período difícil, pois é a ocasião em que os formadores proporcionarão novas maneiras de pensar, compreender, agir, equacionar e refletir sobre as ações e problemas educacionais em busca de diferentes soluções, numa relação na qual se poderá ou não adquirir a confiança.

Durante o processo de formação proposto e por nós efetuado, utilizamos no ProEEFA:

- registros descritivos;
- relatórios produzidos pelos educandos participantes;
- observação de baixa inferência (com a preocupação de registrar os dados);
- observação de alta inferência (classificação a partir de registros);
- observação informal dos momentos teóricos e práticos;
- registros com filmagens das atividades desenvolvidas e dos cursos ministrados pelos discentes participantes;
- registros com fotos de alguns momentos situacionais;
- efetivação de informes teóricos e práticos através de entrevistas tanto com discentes do projeto, quanto com os participantes no ProEEFA.

Quanto ao processo organizacional anual do Projeto, alicerçamos os mesmos nos seguintes procedimentos:

- estudos sobre a especificidade do conteúdo na área da deficiência, quanto ao processo histórico, político, social e cultural;
- estudos sobre causas e conseqüências da deficiência;
- estudos e análises para identificação de diferentes possibilidades e estratégias do ensino teórico-prático na perspectiva do ensino inclusivo.

Para atribuímos responsabilidades aos discentes participantes do ProEEFA, destacamos a importância da assiduidade e pontualidade:

- nas reuniões de grupo;
- nos trabalhos individuais;
- nas atividades práticas.

Diante dessas considerações, destacamos ser relevante a apreciação de duas orientações:

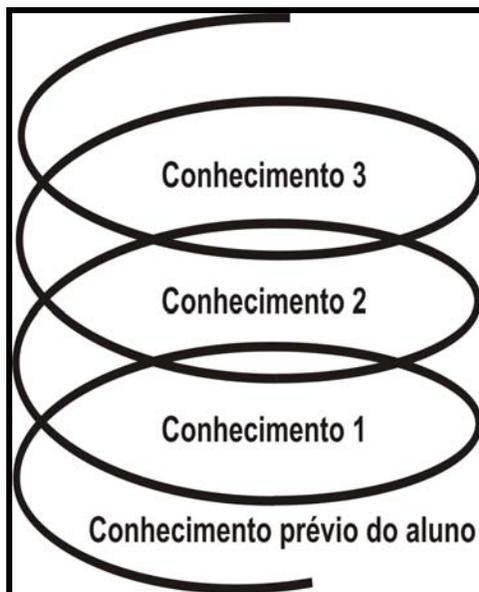
- a) a primeira, que a orientação possa estar direcionada com a representatividade sobre as possibilidades de si e dos outros;
- b) a segunda, que a orientação seja encaminhada para a relevância da análise e a reflexão quanto aos procedimentos das diferentes estratégias de ação profissional.

O olhar empreendido nessa ação sustenta que o discente não seja objeto, ou seja, o aluno não deve somente escutar, tomar nota e reproduzir o que escutou, o que para Demo (2002, p.74) “trata-se de um processo típico de imbecilização”.

A concepção aqui destacada considera que todos ao ingressar em uma universidade, detêm um domínio de conhecimento e que os mesmos necessitam apenas de instrumentos para que possam, efetivamente, participar do processo educacional. Estão, assim, possibilitados a ampliar, transformar e reconfigurar o pensar, agir e sentir durante o processo formativo no ensino universitário.

Essa interação exerce um papel fundamental na ação educacional, até porque “ninguém chega *lá*, partido de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência(...)’ com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2002, p.59)”.

Assim, consideramos que o discente possui conhecimento histórico-social e que, a partir do momento que o ampliamos durante o processo formativo universitário, o mesmo não regride, mas se amplia. Procuramos efetuar, nessa tese, uma representatividade ilustrativa em forma de espiral, pois, quanto mais ampliamos as possibilidades de conhecimento sobre a aprendizagem educacional, maior será a obtenção em número de voltas nas espirais, nessa representatividade, ampliando conhecimento.

FIGURA 2 - Ampliando conhecimentos

Para a aquisição desse conhecimento, lembramos que a mesma se encontra relacionada à memória. Para Demo (2002) a memória, embora não linear, é flexível e interpretativa e predomina na reconstrução e evolução humana. Para Frigotto (1995; 1998), citado por Demo (2002, p.76) significa, abrir para o “saber pensar”.

Nessa contextualização sobre a experiência vivida, outro destaque se encontra na importância que se localiza nas estruturas de valores, ideais, conceitos, atitudes e hábitos que, obviamente, estão vinculados com o saber político, social, cultural e educacional. Esses conceitos paradigmáticos parecem simples de serem abordados, mas são complexos, pois nesse contexto encontraremos conceitos e atitudes que indicarão os paradigmas de cada sujeito. Como o assunto demanda maiores esclarecimentos, retomaremos o assunto quando discutirmos sobre os resultados obtidos.

Na produção metodológica desenvolvida, buscamos diagnosticar a ótica sobre a execução, encaminhamentos e decisões durante a participação. Para tanto, investigamos sobre as percepções, sentimentos e significados dos discentes no ProEEFA, análise que estaremos descrevendo a seguir.

5.2 PERCEPÇÕES, SENTIMENTOS E SIGNIFICADOS DOS DISCENTES NO ProEEFA

Ao relatarem sobre os conhecimentos adquiridos durante o projeto, os discentes reconstruíram em sua memória informações e particularidades de seu itinerário tanto acadêmico quanto profissional, pois como já mencionamos, alguns fatos já se encontravam formados e atuando na área. A representatividade qualitativa dos olhares nos permitirá compreender alguns resultados que obtivemos no ProEEFA. Informamos novamente, que as entrevistas dos 18 participantes se encontram na íntegra no Anexo 1.

Pelo panorama registrado, constatamos que os depoimentos possuem clareza em suas caracterizações, definição quanto às finalidades e que as informações e os conhecimentos obtidos se encontram revelados muitas vezes, sob a forma ilustrativa. Por esse fato, estaremos evidenciando com fotos, para que possamos conferir a informação relatada.

Ao entrevistarmos os discentes, solicitamos que os mesmos nos relatassem sobre sua experiência pessoal no projeto; e que comentassem sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto. Como o intuito é apresentar determinados olhares, estaremos, na seqüência, descrevendo alguns depoimentos, lembrando que os mesmos se encontram, na íntegra, no anexo 1.

Explana o D5 “são inúmeros os aspectos importantes do projeto para mim. Porém não posso deixar de dizer que é através dele que a área de estudos da minha monografia de final de curso foi definida desde o primeiro ano de projeto. E também, é por influência dele, a intenção de continuar a estudar nesta área. [...] considero que a participação no projeto tenha afirmado uma possibilidade de atuação para mim. Foi através dele que o universo do conhecimento específico, dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, se tornou concreto para mim. [...] eu aprendi a superar a cada obstáculo que ia surgindo, a estar construindo melhor o conhecimento que a gente vinha adquirindo, até mesmo para minha formação, não somente profissional, mas também para a vida enquanto sujeito de um processo. Autonomia enquanto educadora”.

Declara o D12 “[...] hoje considero que tenho outros conhecimentos que facilitam a gente fazer uma análise mais crítica de determinadas ações do projeto, as minhas atitudes perante o projeto, tanto na parte técnica, quanto prática”.

O D6 comenta que “o projeto propicia você refletir, fazendo uma reflexão com a história de cada um que participa, quer dizer oferece e dá esse tipo de oportunidade. Eu me lembro uma vez que saiu uma vez um adesivo que era colado em todas escolas ali dizia “quem participa integra”, e em uma reunião nossa “caiu à ficha”, puxa mas não é verdadeiro esse negócio, não é, pode ser, mas não é sempre, e no grupo nós começamos a refletir sobre isso, o Anderson, eu, as meninas, aí dissemos, pera lá, temos que levar para os grupos que nós íamos trabalhar, para que eles também pudessem refletir sobre esse aspecto, sendo ou não da educação física, aí começamos a trabalhar com isso, a reflexão crítica sobre isso. O que estão querendo passar prá gente? Que inclusão que querem que a gente faça? Será possível fazer dessa forma? Temos estrutura para fazer? E nas discussões entre os professores que fomos ministrar cursos, eles perguntavam mesmo, como? Mas o cadeirante não vai passar aqui nesse espaço! Esse curso no Instituto, foi muito marcante para mim, porque começamos a analisar, como que o cadeirante iria entrar se lá é todo cheio de escadas. E essa era uma época que os professores nem pensavam nisso, até porque ele não existia ainda. E aquele monte de professor querendo fazer a inclusão, mas sem condições nenhuma de fazer. Chegando a conclusão da necessidade de uma intervenção política, e nos questionávamos até que ponto realmente o governo está interessado em executar, embora as leis estejam aí, a LDB coloca sobre a inclusão né, LOA, mas a gente olha os centros esportivos de Maringá, nenhum está adaptado para receber a pessoa com deficiência, não tem nada adaptado, você olha nas escolas e se pergunta como eles vão chegar até ali. Algumas escolas novas que estão sendo feitas já estão pensando nisso, mas é complicado isso, acho que se tem que fazer essa análise senão fica difícil, até passar essa mensagem, a de que a inclusão é possível, que a gente tem trabalhar com o preconceito, pode integrar, pode se olhar e que pode fazer atividades junto, mas tem coisas que não se fizer e não tiver uma intervenção política, não vai te jeito. [...]Eu acho que isso trouxe muita experiência para minha vida hoje, de forma ampla eu puxo esses valores para o meu trabalho, e isso me ensinou muito para a especificidade que eu trabalho com crianças de risco social, eu acho que participar do projeto me ajudou muito, trabalhar sobre como a forma foi trabalhado. E também gostaria de dizer que só por ter pessoas como você a Verônica a Alda, são professores que faz sair gente diferente da universidade é sério.... Porque fico me perguntando que outras perspectivas os outros passam? Nossa convivo com acadêmicos que estudam e saem da Universidade que não sabem muita coisa, olha a diferença, pega Sonia pessoas que passaram por vocês, veja a diferença, a atitude

delas, a forma de trabalhar, a forma de organizar coisas, de criar estratégias, até porque depois que você sai, você não sabe o que você vai trabalhar. Eu trabalhei no Nobel (colégio particular de ensino), tinha tudo ali de material, e eu trabalhei no Santa Felicidade (um bairro), ali não tinha nada, então se você quer dar a mesma qualidade você tem que ter criatividade, hoje trabalho na Prefeitura, se você não souber o que fazer, como é que você consegue continuar lutando para uma melhoria na qualidade de ensino? Então, tem que continuar, mas só é possível se continuar existindo pessoas como vocês”.

Os padrões de valores estabelecidos foram sendo inovados gradativamente. Como consequência dessa transposição, registramos através da foto 13, um campeonato entre surdos e ouvintes que, no lugar das medalhas, os participantes receberam um certificado de participação. Proposição decorrente tanto dos discentes, quanto dos surdos e ouvintes.

FOTO 4 - Inovando padrões de valores com surdos e ouvintes



Ressalta o D2 “[...] estou atuando na academia, é uma área que nunca imaginei atuar, eu sempre me via atuando na área escolar. Muitas coisas que eu aprendi no projeto com relação ao ser humano, o respeito, saber expor suas idéias, saber expor o seu trabalho, então, tudo isso eu consigo jogar para minha vida. Por mais distinto que seja, entre a área que eu atuo hoje, com o projeto, muita coisa eu faço ligação, muita coisa mesmo, sabe, com relação ao ser humano”.

Lembra o D1, “Prá mim foi muito importante, porque enquanto profissional, até hoje vejo o quanto isso foi importante. Houve um crescimento pessoal, acrescentando principalmente quando quebra o paradigma em trabalhar com as diferenças, e fora a oportunidade de coordenar um evento, conhecer outras pessoas da área, houve uma contribuição na vida acadêmica e pessoal. Tenho certeza que se tivesse somente ficado com as disciplinas isso não teria acontecido”. [...]“Estou trabalhando com pessoas com deficiência na APAE, e a maioria das atividades que desenvolvo eu relaciono sempre com o que nós fazíamos e ou planejávamos, porque nós montávamos muitas aulas, muitas atividades. Procuo fazer pesquisa, porque aprendi como fazer. E adquirir mais segurança no contexto do trabalho e não somente aceitando o que está posto, mas discutir, dando oportunidade de ver o que está acontecendo e o por quê. Até porque nem sempre o que era proposto para nós era aceito pelo grupo, nós discutíamos, e isso nós fazíamos também com os alunos que trabalhávamos, conversávamos com eles, nós abríamos espaço para eles falarem”.

FOTO 5 - Aquisição de conhecimento com organização de Eventos



Explica o D3, “Olha eu trabalho com crianças desde o primário até as com de 18 anos, e essa experiência foi muito importante, porque até hoje eu utilizo o que se trabalhava no projeto, ou seja, o fato de estar conversando com os alunos, ver seus anseios, suas vontades, explicar para quê e por quê desenvolver determinadas atividades. Ver as dificuldades dos alunos e fazer atividades que todos podem desenvolver. A relação metodológica, a experiência que tive em grupo e que dava certo, até hoje eu transfiro para minha vida profissional. Aproveito as experiências dos alunos como você fazia. Vou falar uma experiência estava dando uma aula de saltos, perguntei que tipo de saltos que existe? Como a gente pode saltar? Alunos de

primeira a quarta série, eles responderam que a gente pode pular de um pé só, dois pés, pode fazer igual o chapeuzinho vermelho (é a realidade deles) e era exatamente os saltos que eu preparei para trabalhar com eles nas aulas, como queria ver a experiências deles, eu aproveitei prá juntar com a experiência teórica que a gente tem e estar desenvolvendo a aula. Eu acho assim do projeto eu vejo que o que dava certo eu puxo prá eles, é o que nós trabalhávamos no projeto. Eu me lembro de muitas coisas”.

O D12 destaca: “Foi viver com as pessoas, com as pessoas com deficiência e eu tive muito impacto, acho até que tinha muito preconceito e ver como eles eram diferentes, eu olhava e queria entender essas diferentes, fiquei socialmente “chocada”. Agora trabalhando com eles eu já não olho mais da mesma forma, agora olho normalmente, sei que tenho possibilidades”.

Como estamos nos reportando às manifestações discentes, a foto 15 ilustra os sentimentos e sensações quanto a participação no ProEEFA, revelando que o aprender, o crescer e o construir se efetua com a aprendizagem de ensino como um caminho que se inicia de forma pequena, mas que se amplia com a troca de experiência.

FOTO 6 - Expressões manifestadas sobre o conhecimento adquirido



O D6 comenta, “eu acho que a linha profissional de formação, quer dizer, você tem que ter pessoas que estejam preparadas para desenvolver esse tipo de formação, até para que os alunos possam estar preparados para trabalhar nas escolas, centros esportivos, nos espaços que estão por aí, eu acho que a Universidade deveria possibilitar mais fazer isso, e eu acho

que a função dela é essa, possibilitar mais esses tipos de vivências, seminários, oficinas, porque a gente vê muito, muito do pessoal que trabalha diariamente, elas clamam por mais preparo, mais conhecimento, não acho que o projeto tenha que ser executor, mas que ele proporcione esse tipo de capacitação, ou seja, capacitação para o trabalho. [...] existe uma proximidade muito grande com a comunidade, com a população de diferentes cargos governamentais. Esses espaços, esses projetos que aproveitam esses espaços direto com a população, ele tem que existir e até ampliado inclusive. Essa é a diferença. Esse que a gente tá falando especificamente, ele tem um cunho maior que é a questão da formação do indivíduo, porque ele trabalha com coisas amplas. [...] Eu acho que essa foi uma experiência muito, muito rica, de todas as experiências que tive na universidade, essa é uma experiência muito ampla, afetiva mesmo, dando importância e valor da relação com o outro, deixa de ter a visão paternalista, tanto dos acadêmicos, quanto dos alunos com deficiência que participavam do projeto. É, você percebe que independentemente do outro ter algumas dificuldades, você sabe que ele é capaz de fazer. Eu acho que isso trouxe muita experiência para minha vida hoje, de forma ampla eu puxo esses valores para o meu trabalho, e isso me ensinou muito para a especificidade que eu trabalho com crianças de risco social, eu acho que participar do projeto me ajudou muito, trabalhar sobre como a forma foi trabalhada. E também gostaria de dizer que só por ter pessoas como você a Verônica a Alda, são professores que faz sair gente diferente da universidade é sério.... Porque fico me perguntando que outras perspectivas os outros passam?

Ao verificarmos os procedimentos desenvolvidos no projeto e, ao conferir os relatos dos participantes, constatamos que:

- a interação foi sendo modificada em nossa própria ação como sujeitos do processo;
- entre a experiência se estabelecia diferentes probabilidades educacionais;
- há necessidade de planejar, organizar e reestruturar de acordo com a necessidade pedagógica.

Embora com incertezas, instabilidades e conflitos de valores, caracterizamos que a ação pedagógica efetivada no ProEEFA nos possibilitou identificar alguns indicadores e critérios para uma formação universitária, aspectos que descreveremos no capítulo V, enquanto resultados obtidos.

*“tomemos distância”
[...] para melhor dela nos “aproximar” e,
assim, surpreender os elementos que a compõem,
em suas relações uns com os outros
(FREIRE, 2002, p.109).*

CAPÍTULO VI - CRITÉRIOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS NO ProEEFA

Consideramos que para qualquer tipo de formação acadêmica, alguns aspectos são considerados influenciadores educacionais. Nessa inter-relação se destacam: a influência paradigmática do professor-orientador, padrões de valores que estarão diretamente relacionados com os critérios organizacionais e principalmente atitudinais. Ao considerarmos relevantes esses aspectos, estaremos nesse capítulo, descrevendo a influência paradigmática para, a seguir, exteriorizar os princípios do modelo adotado no projeto.

6.1 O PROFESSOR NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Educar para uma sociedade pluralista e vivificar o funcionamento do sistema escolar centralizado no professor é um desafio, principalmente, quando nos direcionamos às concepções didáticas que, segundo (Bernstein, 1990; Balibar e Wallerstein, 1991; Apple, 1993; Stoer, 1994; Petracchi, 1994, e outros, apud Paiva, 2003), são inter/multiculturais. Ao buscar compreender os diferentes pontos de vista, consideramos que esses fatores devem contribuir com várias categorias explicativas que, conforme explica André (1994), se deve permitir estabelecer diversas manifestações sobre a realidade de ensino, pois, dessa forma, estaremos situando conexões e consistências teóricas com maior amplitude educacional.

Entre os multifatores, estaremos argumentando sobre a importância da formação profissional, pois é no percurso dessa constituição que se encontra a elaboração dos princípios paradigmáticos adquiridos na bagagem cultural e social. Paradigmas que estarão, diretamente, incorporados na formulação, transmissão na ação educacional.

6.1.1 A INFLUÊNCIA PARADIGMÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Consideramos que o conhecimento adquirido ao longo do tempo produz informações sobre a elaboração e influencia a execução didática do professor. Ao contextualizarmos a influência paradigmática, identificamos que a mesma interfere no processo de formação educacional.

O termo “paradigma” é definido por Thomas Kuhn (1962) como um “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceitos por todos os elementos de uma comunidade científica” apud (PACHECO, 1995, p.11).

Gage (1963) o utilizou como “modelos, comportamentos ou esquemas”, dizendo que “os paradigmas não são teorias, são maneiras de pensar ou padrões para investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias” apud (PACHECO, 1995, p.14).

Para Zeichner (1983, p.3), um paradigma constitui “uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação que moldam formas específicas na formação de professores”. Ao descrever alguns paradigmas, o autor os relaciona como: o tradicional, o condutista/comportamentalista, o personalista e o paradigma orientado para a indagação, ilustrado pelo quadro 3.

QUADRO 3 - Conferindo alguns paradigmas

Paradigmas	Descrição
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Para Zeichner (1983), o paradigma <i>tradicional</i> ou (tradição acadêmica) preocupa-se com uma formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Para Lerbert, citado pelo autor, a formação tradicional, por tradição, coloca a ênfase na organização do saber-fazer, [...] colocando a ênfase na experiência e na didática da transmissão oral.
Comportamentalista	<ul style="list-style-type: none"> • No paradigma <i>condutista/comportamentalista</i> ou (tradição de eficiência social), a formação de professores, segundo Pacheco e Flores (1999), fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno. O professor, segundo os autores, é encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas.
Personalista	<ul style="list-style-type: none"> • O paradigma <i>personalista</i> ou (tradição desenvolvimentalista) é apontado para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo, mais flexível do que nos paradigmas anteriores. A formação requer a participação ativa do sujeito que se está formando e se forma,

	com suas necessidades e preocupações.
Indagador	<ul style="list-style-type: none"> • O paradigma <i>orientado para a indagação</i> ou (tradição de reconstrução social) é concebido por Pacheco e Flores (1999) como alternativa aos paradigmas anteriores, porque as concepções de escola e de professor são consideradas como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana.

Nessa lógica, o professor-educador, ocupa um papel determinante no percurso de uma formação universitária que implica em um processo de conscientização de suas crenças, teorias implícitas, perspectivas, juízos de valor, conhecimento prático e dos dilemas que são estabelecidos na relação entre o pensamento e ação do professor tendo como consequência, a influência no desempenho profissional dos discentes, exercendo uma inferência direta nos significados políticos educacionais no momento da ação.

Nesse predomínio, destacamos a relevância dos procedimentos metodológicos Pérez Gómez (1992) assinala duas abordagens: a tradicional e a reflexiva. Segundo Pacheco e Flores (1999), são práticas que se complementam com três variantes de formação: formação progressiva, centrada no aluno; formação humanista e a formação personalizada

Grossman (1990), apud Pacheco e Flores (1999), ao estabelecer uma tipologia, comenta existem alguns componentes que se encontram caracterizados no conhecimento do professor:

- conhecimento pedagógico geral (princípios gerais do ensino, domínio de técnicas didáticas, entre outros);
- conhecimento do conteúdo (ou da matéria a ensinar);
- conhecimento didático do conteúdo (que delimita a sua profissionalidade que é resultante da simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático relativo ao “como” ensiná-la) e
- conhecimento do contexto (que se reporta ao onde e a quem se ensina).

Quaisquer que sejam os caracteres selecionados para a prática educativa, explica Freire (2002) que, de alguma forma, não deixam de ser diretivos, mas que, a partir do momento que o educador ou a educadora permite ao educando ampliar a capacidade criadora, formuladora e indagadora, a prática, segundo Pacheco e Flores (1999, tende a se estruturar consolidando: concepções, percepções e experiências pessoais, nas crenças, nas atitudes,

nas expectativas, entre outros aspectos que se predeterminam como princípios e regras na linha de ação docente.

Outro aspecto que norteia o processo pedagógico segundo Habermas apud Pacheco e Flores (1999, p.230), são as necessidades e os interesses humanos, reconhecendo-os como algo que a pessoa constrói, comentando que as mesmas são “orientações fundamentais da espécie humana, tendo como adquirido que o interesse pressupõe ou produz uma necessidade”. Conseqüentemente, o interesse está correlacionado às ações que fixam as condições de todo o conhecimento possível se inteirando entre o pensamento-ação com a reciprocidade na ação-processo.

O interesse emancipatório, segundo Pacheco e Flores (1999), encontra-se no empenho que é denominado como o sentido de validade, ou seja, o interesse emancipatório, segundo o autor, implica numa auto-reflexão, uma atitude que é orientada para uma responsabilidade e autonomia que se situa ao nível do desejo de independência, de conquista de liberdade individual e social que liberta o sujeito da dependência dos poderes hipostasiados.

Constatamos que o conceito se aproxima do conceito de *reflexão-na prática* de Schön (1983). Todavia, como já comentamos, o processo de objetivação e apropriação de saberes denotados na prática educativa são inseparáveis de todo processo humano, sendo então, também, decorrentes das manifestações sociais, políticas, econômicas, religiosas, familiares e escolares de forma intencional ou não-intencional, formal ou não-formal, escolar ou extra-escolar, pública ou privada, entre outros fatores apresentados por Libâneo (2000).

Lembramos, no entanto, que não basta comentar tal afirmação. Sua importância encontra-se na garantia de igualmente colocá-la em prática nas aulas e nas escolas, concretizando-as não somente nas finalidades educativas, mas também, efetivando-as na vida quotidiana. Essa alteridade passa, segundo nosso entender, por uma reordenação do espaço e do tempo nas relações humanas.

Ser professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo em busca da compreensão de um conjunto de fatores. Tais fatores possuem uma gama de variações tanto na aprendizagem quanto nas experiências aquisitivas ao longo das etapas formativas. E, ao complementarmos os comentários, destacamos que não se trata de um ato mecânico na

aplicação das destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente.

Embora reconhecendo que a simples teoria não transforma o mundo, consideramos que a mesma pode contribuir para sua modificação. E, nessa seqüência, estaremos identificando a proposição, a teoria e a ação do ProEEFA.

QUADRO 4 - Critérios para a participação no ProEEFA

1. Identificando a participação quanto	<ul style="list-style-type: none"> • aos aspectos motivacionais de <i>interesse</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para efeito de processo, de transmissão e assimilação dos conteúdos segundo Saviani (1985), os mesmos interferirão nas ações e estratégias de formação.
	<ul style="list-style-type: none"> • às <i>experiências</i> discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao considerarmos que todos possuem um conteúdo político, social, cultural e educacional, os mesmos são uma fonte estimuladora para a formação.
	<ul style="list-style-type: none"> • ao <i>conhecimento</i> teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento que para Shulman (1992), apud Infante; Silva; Alarcão, (1996), é uma combinação didático-pedagógico entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la e de torná-la compreensível. O mesmo se justifica pelo fato de que não se pede aos alunos que reconstruam o saber, se eles não realizam leituras e se esforcem na busca de elementos teóricos que os ajudem na resolução de problemas. Pois na medida em que se transmite o conhecimento e se estuda sobre um conteúdo específico da disciplina, o educando vai identificando as minúcias do contexto. Destacamos que a teoria não está subordinada à prática, ou a prática subordinada à teoria, mas é a integração de ambas que irão contribuir conjuntamente para a formação nas distintas dimensões.
	<ul style="list-style-type: none"> • às <i>experiências</i> práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A troca de conhecimento entre as atividades individuais e em grupo quanto a experiência amplia possibilidades para outros.
2. Esclarecendo a função participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Os educandos e educadores participantes são sujeitos, portanto, fazem parte do processo, sendo interventores e interlocutores do contexto. • Qualquer pessoa tem limites. Assim, devemos considerar o interesse em buscar conhecer e reconhecer as capacidades. • Todos apresentamos acertos e erros, enfatizando esse último pelo fato de que não temos uma cultura que permite “errar”, desestigmatizando a ausência da cultura do erro. 	
3. Compreender que a sistematização está diretamente relacionada	<ul style="list-style-type: none"> • ao aspecto histórico, político, social, cultural e educacional como fatores determinantes de possibilidades para o transformar paradigmático, mesmo que durante o processo, surjam conflitos e incertezas. • à predisposição interior. Assim, cada um delimitará tempo e espaço a ser concedido para o ProEEFA. • à reflexão, pois através dela será possível desenvolver e proporcionar diferentes formas para ampliar os conhecimentos. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • à modificação da ação. Mesmo tendo elaborado planos, a situação contextual poderá solicitar alterações.
--	---

Consideramos que a sistematização é um passo dinamizador de um movimento que se funda entre a educação e a realidade contextual. Lembramos que em toda sistematização encontram-se inseridos valores, crenças, expectativas, perspectivas e atitudes que, por sua vez, se apresentam na espisteme, nos paradigmas, e nos critérios adotados, que por sua vez se orientam e se definem com influência recíproca entre os objetivos, conteúdos e os princípios pedagógicos.

Os critérios acima propostos, estão projetados em possibilitar que o discente (futuro formador de opiniões) seja um formador sistemático de análise sobre a realidade, pela reflexão-ação enquanto possibilidade de enfrentamento situacional.

Outro objetivo se encontra em permitirmos que esse processo formativo possa valorizar o “*existir, pertencendo a...*”², conseqüentemente, gerar oportunidades para decidir e deliberar sobre suas próprias ações.

O procedimento assumido significa dizer que pretendemos estabelecer uma prática educativa que coloca em questão o ensino. O importante a ser ressaltado é que o conhecimento e os conteúdos devem se entregar à curiosidade de professores e alunos, pois como menciona Freire (2002, p.11), “uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam”.

Educar, em nosso entendimento, significa vivificar o sistema escolar, orientar para uma sociedade pluralista e aberta a diversas formas de acesso ao saber. Consideramos que para a busca da suplantação da reprodutividade atualmente encontrada é necessário a ênfase em uma educação que destaque em seu processo metodológico, uma análise crítica das evoluções científicas, tecnológicas, culturais, econômicas, ecológicas, demográficas e políticas.

Por meio dos critérios encaminhados vamos, a seguir, diagnosticar os resultados quanto aos procedimentos norteados.

² Grifo nosso

6.2 DIAGNOSTICANDO E REFLETINDO OS RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS

Ao verificarmos os motivos de interesse e por que permaneceram no PRoEEFA, separamos os relatos do D1 e D9:

O interesse foi pelo desconhecido, queria ver como era trabalhar com pessoas com deficiência. Aí fui participar da reunião para conhecer e ver como o projeto funcionava (D1).

[...] acabei ficando, porque vi a oportunidade de ver que ali tinha uma relação com todas as disciplinas, que nós tínhamos a oportunidade de estar crescendo na vida acadêmica e científica, porque colocávamos na prática, o que estávamos vendo na teoria. Por exemplo, várias questões que eram vistas em sala de aula, nós tínhamos no projeto possibilidades de desenvolver. Foi onde vi que neste projeto eu tinha condições de sair fora das paredes da universidade e da sala de aula (D9).

Outros onze discentes relataram ter interesse em: conhecer mais sobre as pessoas com deficiência; três desses complementam a informação destacando a importância em participar no voleibol; um acadêmico relatou ser por opção; um outro discente explica que foi ao acaso, como explana D9 “[...] ficar ativa da vida acadêmica, para obter mais conhecimento né, mais prática com uma visão maior sobre educação física”.

Quando questionamos sobre o interesse em participar do ProEEFA, entre os dezoito discentes que participaram dessa pesquisa:

- ◆ 8 discentes informaram que gostariam de participar de algum projeto, escolhendo o ProEEFA;
- ◆ 3 discentes mencionaram interesse, porque o mesmo tinha o voleibol para surdos, chamando-lhes a atenção;
- ◆ 2 deles comentaram que já conheciam pessoas com deficiência e gostariam de estar ampliando informações sobre o assunto;
- ◆ os demais discentes manifestaram interesse, comentando que gostariam de aprender e conviver com pessoas que possuíam algum tipo de deficiência.

O interesse em participar de alguma atividade proporciona um sentimento de ganho que se relaciona diretamente com o suprimento de determinada necessidade. No caso dos discentes, ampliar conhecimentos. Através da relevância apresentada, um aspecto deve ser considerado, que é torná-los partícipes. E, para que os mesmos possam se sentir partícipes, alguns procedimentos deverão ser encaminhados, tais como:

- ◆ interagir conhecimentos entre teoria e prática de forma conjunta com discente-discente e discente-docente;
- ◆ dinamizar as ações e produzir interação entre o meio universitário e a comunidade;
- ◆ utilizar procedimentos para o empreendimento da pesquisa;
- ◆ propagar os resultados, divulgando-os junto à comunidade científica.

As referências dos procedimentos têm como linguagem representativa os aspectos motivacionais, entendendo a motivação, como um “processo ativo, intencional e dirigido a uma meta (SAMULSKI, 1992, p.55)”. O estabelecimento desses elementos deve agir nos procedimentos ao encontro dos fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Conceito que nos remete como orientadores do comportamento e amplitude de interesse.

Cratty (1984) descreve que, quanto mais se aumenta a atratividade e os incentivos situacionais, maior será a intensidade da motivação, o que tornará a atividade muito mais gratificante. Destacamos que na relação efetuada, não se deve admitir o tédio e a ansiedade, pois os mesmos, segundo Miranda e Bara Filho (2002), são experiências que distanciam as pessoas do aspecto motivacional, comentando que a conexão relativa deve estar no desafio-tarefa para o favorecimento das habilidades e na ampliação das potencialidades, proporcionando o crescimento para a descoberta de si. E, quando refletimos sobre a ação do ProEEFA e sobre os depoimentos dos discentes, consideramos que o desafio-tarefa proporcionou a aquisição da autoconfiança, criatividade e satisfação em busca na amplitude do conhecimento.

FOTO 7 - Desafio - Tarefa no voleibol com surdos e ouvintes



FOTO 8 -Desafio - Tarefa em Atividades Recreativas



Diante da participação efetiva dos discentes e entre dos depoimentos, verificamos que as estratégias utilizadas possibilitaram efetivar a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Comenta Demo (2002, p.75) que, para aprender, “[...] é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar e refazer com mão própria”. Segundo Rein e White (1980) apud Schön (2000), a pesquisa não só está separada da prática profissional, como também, tem sido divergente das necessidades dos profissionais atuantes. Ao realizá-la, descreve Schon (2000), educando e educadores estarão constantemente se atualizando, ampliando e aprofundando seus conhecimentos entre a investigação e a ação. Sobre essa prática no ProEEFA, alguns relatos podem ser destacados:

[...] procurávamos sempre estar pesquisando, quando a gente não estava trabalhando na parte prática, você (a professora) estava sempre nos colocando na parte teórica, pesquisa, mandava ir para a biblioteca, é claro que a gente dizia: Ah! vamos descansar um pouco, mas você sempre colocava sobre a importância de ampliar o conhecimento (D2).

A gente sempre discutia, associava a teoria com a prática, porque a gente via a teoria, ia prá prática, voltava e discutia o que a gente tinha visto, questionávamos. Como experiência principalmente em apresentar trabalhos, e tinha uma segurança em estar apresentando, porque justamente era o que tínhamos vivido e estávamos vivendo, então não tinha como errar (D12).

Os pareceres identificam uma realidade vivida, mas, comenta Cachapuz (2002) que, atualmente está difícil desenvolver atitudes para a perseverança no estudo, responsabilidade pela sua aprendizagem, competências para aprendizagem cooperativa ou ainda, capacidade de iniciativa.

Mas, enquanto formadores, consideramos que é nosso dever profissional, proporcionar estratégias para uma nova relação educacional, para que assim, possamos possibilitar a ruptura de alguns modelos situacionais, como mencionam André e Ramalho apud Maciel, Silva, Bueno (2002).

Além do mais, proporcionar aos discentes um contato direto com a realidade ocasiona, de certa forma, a reflexão sobre a prática pedagógica para o estabelecimento nas relações com os aspectos históricos, políticos e sociais. Nesse aspecto, o grupo de estudo tem um papel fundamental para esse tipo de reflexão. A troca de experiência e o convívio com a realidade provocam uma amplitude de conhecimentos e um relacionar com o ensino, a pesquisa e a extensão. A ilustração abaixo concretiza um desses momentos do ProEEFA.

FOTO 9 - Grupos de estudos



A pesquisa, porém, não é apenas um dispositivo de informação, como a mesma é a produção de um conhecimento, deve ser compartilhado com outros profissionais. Torná-la aparente proporciona a possibilidade de análise de outros profissionais, provocando e fomentando outras reflexões no meio científico.

Quanto a essa efetivação, os relatos abaixo destacam que a pesquisa oportunizou:

[...] apresentação de painéis, temas livres, e isso foi importante porque foi meu primeiro contato com atividades científicas na Universidade, até porque a gente chega perdido e, no caso, teve uma orientação para esses aspectos (D11)

[...] foi através do projeto que comecei a mandar trabalhos pra fora, eu não tinha nem ideia de como montar, ou escrever um trabalho (D8).

Acredito que conseguimos por algum tempo organizar essa relação com o grupo de estudos e os trabalhos apresentados nos congressos. Já que estes eram sustentados pelas nossas atividades, como ainda é hoje. [...] no grupo o que percebi, era uma relação muito próxima, uma relação de construção do conhecimento, o professor coordenador que tinha um conhecimento mais amplo, mais sistematizado, auxiliava para que nós pudessemos construir nossas

ações de trabalho. A partir disto nosso conteúdo vinha sendo construído (D5).

[...] permaneci e fiquei até o final do curso no projeto, pelo método que se trabalhava, uma coisa democrática, visualizando o coletivo, as visões de grupo, a produção de textos, por exemplo, quando escolhíamos um texto todo mundo vai estar junto, mas cada um tem que contribuir com o texto, vamos ler, discutir, vamos produzir junto. Eu me lembro de uma vez, que cada um teve que produzir seu texto, e aí na hora de apresentar para o grupo foi muito engraçado porque parecia mesmo uma seqüência, foi muito gostoso, porque você sabe que teve uma coordenação, uma orientação e você participou mesmo para a produção daquele texto, dando possibilidade para cada um produzir. É diferente onde uma pessoa escreve e bota o nome de todo mundo do grupo. Ou então que escreve o mais inteligente do grupo ou o mais esperto, aí vai lá e faz, ou apresenta o trabalho e coloca o nome de todo mundo, essa foi uma forma de fazer, e isso era legal (D6).

Para demarcarmos o fato apresentado, ilustramos, com a Foto 7, a representatividade desses momentos.

FOTO 10 - Apresentação de alguns resultados em eventos científicos



Por meio das manifestações apresentadas, constatamos que a vontade, o interesse, a segurança e a interação surgem no grupo de discentes em forma de cooperação e no sentimento do “*posso fazer*” que foi invadindo gradativamente a vida de cada integrante.

A referência dessa afirmação se encontra de forma representativa no comentário de alguns discentes:

[...] eu tinha uma dificuldade muito grande de apresentação de trabalho, né. Quando no projeto a gente começou a apresentar trabalhos com temas livres, painéis, por aí, isso me deu uma maturidade muito grande, pelo fato de poder estar expondo um trabalho, para pessoas com um público totalmente diferente e também no caso, para a minha turma de sala de aula, isso fez com que quebrasse a insegurança, a ansiedade de estar expondo para um grupo um determinado assunto. [...] tinha professores de outras disciplinas em sala de aula, pediam pra gente apresentar alguns resultados do nosso projeto dentro de sala de aula (D2).

Olha, a bagagem que adquiri foi fundamental, porque quando chegava na hora de apresentar trabalhos em outras disciplinas, e até mesmo no curso, tínhamos certeza de que estávamos preparados para responder perguntas, tendo competência (D3).

Ao verificarmos alguns relatos, constatamos, também, que em função da aquisição do conhecimento, ocorre o início de um processo qualitativo de extroversão, que é, a saída do anonimato, conhecimento que subsidia o discente a uma postura sustentada pelo saber.

Ao direcionarmos nosso trabalho para a metodologia proposta, verificamos que as declarações se convertem para o *conhecimento-na-ação*. O pensamento crítico que surge nos leva à oportunidade de “reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas”, gerando um experimento imediato, segundo Schön (2000, p.33). O autor ainda menciona:

[...] pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor (p.34).

O ponto de vista abordado constitui-se em uma formação que constrói a realidade “com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros

modos de competência profissional” (SCHÖN, 2000, p.39). Salientamos que o estudo crítico é o estado da arte e que o mesmo nos instiga a seguir adiante.

Outra ação concretizada pelo ProEEFA foi a divulgação dos resultados obtidos, produzidos em decorrência das experiências alcançadas, estruturando-as cientificamente, pelas representações expressas em forma de resumos, apresentações para os participantes do projeto, relatos com resumos estendidos, artigos em periódicos e capítulos de livros. A foto 8 demarca um dos momentos de apresentação na quadra de voleibol para surdos e ouvintes.

FOTO 11 - Apresentando resultados de Pesquisa na quadra para surdos e ouvintes



Mas como identificar e decidir quando é chegado o momento em que o discente pode pesquisar? Ao aproximarmos uma análise sobre os conhecimentos adquiridos pela pesquisa, constatamos que entre as ações efetuadas, o tempo de participação não foi considerado como fator relevante para que os acadêmicos iniciassem o processo de pesquisa.

O fato foi constatado quando examinamos o processo encaminhado no ProEEFA, identificamos que, antes de os discentes iniciarem o projeto, os mesmos deveriam realizar uma anamnese sobre si mesmos, e outra anamnese sobre as pessoas que participariam do projeto, iniciando assim, um processo de pesquisa positivista e objetiva.

No decorrer do processo, utilizamos outras estratégias como, por exemplo, a análise de observação, tendo como aspecto fundamental, relacionar a teoria com a atividade prática e vice-versa. Aprender a observar, na opinião de Estrela (1984, p.62), poderá ajudar a “conhecer e identificar fenômenos, aprender relações seqüenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objetivamente informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente em face dos modelos existentes, realizar a síntese entre a teoria e a prática”, servindo como elemento regulador dos aspectos fundamentais e críticos nas tomadas de decisões.

Outra estratégia utilizada: após a observação, o discente participa do processo de aprendizagem que denominamos de aprendizagem participativa, pois participar, para Alarcão (1996c), serve como um desencadeador de saberes, pois obriga o discente a analisar, problematizar, recorrer, experimentar, conhecer e organizar a caminhada, construindo-se e desenvolvendo-se.

Relata Pacheco e Flores (1999) que essa vivência é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento de atitudes investigativas por parte do discente, futuro professor. A observação e participação, torna este discente mais consciente das situações de ensino, de si próprio e dos outros, permitindo-lhe desenvolver destrezas, atitudes, modos e processos de reflexão que conduzem a uma busca da investigação e consciencialização das dificuldades e das possíveis alternativas.

Para a concretização desses encaminhamentos, empregamos os recursos que se apresentam no quadro 5.

QUADRO 5 - Recursos utilizados para iniciação à pesquisa universitária

Objetivos das atividades de pesquisa
• Identificar e analisar os diferentes paradigmas de pesquisa.
• Constatar diferentes formas de pesquisa tanto qualitativa, quanto quantitativa.
• Analisar os resultados obtidos, relacionando as divergências e convergências do processo entre teoria e prática.
• Evidenciar possíveis problemas, fornecendo condições favoráveis em busca de soluções.
• Efetivar os resultados das pesquisas por relatos em simpósios, foros, congressos, publicações, entre outros.

Outro objetivo efetivado pelo ProEEFA foi a ampliação dos conhecimentos através de cursos e palestras com professores especialistas na área da Educação Física Adaptada e na Educação Especial. E, seguindo a idéia de demarcação dos fatos ocorridos, a foto 12 apresenta um desses momentos.

FOTO 12 - Ensino e Aprendizagem - Cursos e Palestras



Através do desenvolvimento do ProEEFA, identificamos a possibilidade de traçar cinco atividades que se subsidiam nos escritos de Elbaz (1983) apud Pacheco e Flores (1999), e que aqui, foram por nós adaptadas: situacional, pessoal, experiencial, social e teórica. Consideramos que atividade:

- a) Situacional é orientada para a situação, como é o caso da turma da escola e/ou do grupo em que se integra;
- b) Pessoal: o valor e o significado que o professor atribui ao seu trabalho;
- c) Experiencial: inclui perspectivas de tempo e de espaço que o professor vivenciou e tem vivenciado;
- d) Social: valores e conhecimentos partilhados;
- e) Teórica: contribuições sobre os conhecimentos específicos.

Por meio da experiência adquirida no ProEEFA, diagnosticamos, também, a essencialidade da mediação pedagógica, em função das diferenças e dificuldades que foram empreendidas

no decurso dos encaminhamentos. Para tanto, consideramos relevante atribuir significados para essa ação pedagógica.

6.2.1 A ESSENCIALIDADE DA MEDIAÇÃO NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Estamos considerando que a escola não é uma cultura acabada, portanto, uma estrutura de acolhimento de novos saberes, de gestão de formação contínua e de recursos diversificados que deverão proporcionar aos discentes a condução para uma transformação nas relações sociais com o saber da academia.

Ao compararmos a educação a um sistema, estamos analisando a responsabilidade do Estado, na administração educativa, na legitimação da escola como organização burocrática, no papel do professor como transmissor de conhecimentos, no sucesso dos alunos com êxito profissional e nos currículos como programas elaborados para facilitar conhecimentos, com controle nas avaliações de progressos (PACHECO, 1995).

Nesse contexto, o caráter intervencionista da prática social (no qual o professor é um agente social *mediador*, também mediatizado pelos outros agentes), está encaminhado para a produção direta e intencional nos educandos. Conseqüentemente, professor e aluno que possuem realidades diferentes devem procurar se encontrar como agentes relacionais sociais de produção. Nesse conjunto situacional, o professor atua dispondo-se a estabelecer uma analogia dialógica entre os conhecimentos culturais e científicos.

Para conhecermos um pouco mais sobre mediação, recorreremos ao conceito descrito por Scalcon (2002), afirmando que a mediação é uma ação que aciona o desenvolvimento mental, pois a natureza sistemática dos conhecimentos no curso de sua apropriação exige uma atividade reflexiva do pensamento, o que contribui segundo a autora para a emancipação do homem.

Ao expor a conceituação, a autora destaca, também, que é por meio da apropriação do saber com a conseqüente reelaboração que é possível contribuir para a formação de um adulto crítico, criativo e interativo. Lembrando que “os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado (ensino-aprendizagem), como o ensino que se adianta ao desenvolvimento do educando” (SCALCON, 2002, p.118).

A atuação do educador como mediador pauta-se nos problemas mais próximos da realidade entre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo do ensino informando diferentes estratégias para a prática pedagógica que não regulamenta os valores como eternos e absolutos.

Mas essa alteração educacional somente ocorrerá, segundo Thurler (1994, p.33), quando os professores pensarem e fizerem da educação a vinculadora da diversidade humana com estratégias que “[...] devem, por um lado, favorecer a mudança das atitudes e das práticas dos professores, e, por outro, melhorar o funcionamento dos lugares de trabalho, nos quais eles trabalham e interagem”.

Para tanto, é necessário que se reconstrua a representação do seu estatuto organizacional quanto às expectativas e projetos enquanto educador principalmente quanto a relação na valorização das experiências discentes. Esse orientar não significa “afrouxar” a performance nas exigências, muito pelo contrário, neste tipo de estratégia, segundo o autor citado, são defendidos parâmetros de performances explícitas na negociação oportunizando a participação de todos.

A organização proposta implica necessariamente, considerar o contexto cultural, a localidade regional, a nacionalidade regional, nacional ou mundial da qual emergem os educandos, (FREIRE, 2002). Mas, essa preparação e transformação não se faz sem ousadia no campo do conhecimento e da produção. Até porque, a diversidade se encontra enraizada numa coletividade que dispõe às diferentes culturas a participação democrática na vida política; a solidariedade para com os menos favorecidos; a integração das pessoas com deficiência; o respeito ao meio ambiente; a defesa dos direitos humanos; a rejeição das discriminações de todo o gênero num movimento empreendedor para o gozo do cidadão que possui deveres e direito.

Ao buscarmos possibilidades para exercer as funções requeridas em busca de diferentes valores educacionais, nos defrontamos com facilidades e dificuldades. E, como procuramos soluções para os problemas que foram surgindo ao longo do processo, estaremos na seqüência relatando sobre as dificuldades e facilidades mencionadas pelos discentes.

6.3 FACILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DISCENTES DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Entre as dificuldades apresentadas, destacamos:

Fiquei pensando... “Meu Deus”, como vou conseguir entrar no mundo deles. Estava no segundo ano de curso, e não tinha experiência nenhuma com surdos. Mas na época você conversou comigo, que eu poderia me soltar e isso me ajudou muito, comecei a fazer amizade com eles. E eu acabei adquirindo a confiança deles, isso para mim e para minha vida pessoal e, agora, profissional foi muito importante (D2).

O D16 também viveu experiência semelhante:

A princípio um pouco de medo, em não saber como estar me relacionando com eles, às vezes medo de falar alguma bobeira.

O D4 teve também [...]dificuldades iniciais com a comunicação com os surdos”.

Observa o D2, de forma mais extensa, que:

Como eu já coloquei, a minha primeira dificuldade foi no contato com os alunos surdos. Outra questão foi na questão familiar, né, a dificuldade de ter um contato com os pais dos surdos, a gente fazer algumas pesquisas, ou ter um contato com os pais era muito difícil, até para ver se a atividade estava influenciando ou não nas crianças que participavam do projeto, então, isso aí foi difícil. Nós não sentíamos segurança em estar chegando e fazendo perguntas para os pais. Outra coisa foi a insegurança de estar apresentando trabalhos, como já coloquei anteriormente, até estar quebrando essa barreira, e eu precisava quebrar isso dentro de mim. Bom, acho até que as dificuldades foram muito poucas, até porque a gente sempre foi muito bem orientado, a gente sempre tinha grupos de estudos.

Diante dos relatos apresentados, constatamos que o medo e a insegurança se destacam como os mais presentes. Tais sentimentos conduzem à ansiedade que, segundo Zago (2004, p.01) “é uma sensação ou sentimento decorrente da excessiva excitação do sistema nervoso

central conseqüente à interpretação de uma situação de perigo”, ou da nova situação que se colocava aos discentes de maneira desafiadora.

O perigo eminente apresentado traz consigo alguns desequilíbrios emocionais, tais como o sentimento da perda de status, conforto, poder econômico, afetos, amizades, privilégios, vantagens e a possibilidade de concretizar seus interesses, fatores que segundo o autor citado gera um estado ansioso. Nesses momentos, o professor-educador necessita desencadear estratégias de reestruturação e buscar compreender que esta reação é a forma que o discente tem, naquele momento, de expressar e conceber a ocasião apresentada. Portanto, há necessidade de incluir o assunto surgido pelo contexto, com a oportunidade de seqüenciar o momento com a reflexão e análise sobre o objeto apresentado.

Quando alguém aprende uma prática e é iniciado nas tradições de uma comunidade, os mesmos, segundo Schön (2000), aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens, seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões. Explicitar as dificuldades apresentadas significa construir novas compreensões e visualizar outras formas de interpretar os problemas.

Outra dificuldade apresentada durante o percurso do ProEEFA foi quanto às relações de grupo. O fato aconteceu, principalmente, quando os discentes do projeto ficaram no último ano, sem orientação direta, pois já tínhamos saído para cursar o doutorado e os discentes não queriam que o ProEEFA encerrasse. Entre os relatos, evidenciamos os comentários:

Dificuldade nas relações pessoais do próprio grupo, falta de comunicação dentro do grupo, porque precisa de uma orientação, principalmente quando tentamos tocar sozinhos (D7).

Principalmente de relacionamento, com as pessoas do grupo, porque quando a gente entrou, a D7 e D9, e eu começamos a ter alguns problemas, porque a gente queria participar das coisas, a gente ficava por fora, olha sem um professor orientando não dá (D8).

A maior dificuldade foi quando você saiu, era difícil quanto ao conteúdo e difícil em saber como lidar com as crianças, sem orientação fica difícil (D11).

Os discentes considerados mais antigos, (terceiro ano no ProEEFA) se situam nesse período como instrutores. Momento em que ainda eles não sabem exatamente. Como os demais acadêmicos devem participar. Intuitivamente olham, sabem que precisam resolver, mas constataam que é difícil encontrar soluções para a circunstância. O diálogo, nessa fase, é uma possibilidade do encontro para a resolução do problema, o qual incidirá no encontro de respostas. Isso nos parece distante, porque temos de fazer uso de ações, bem como de palavras que dependerão de uma reflexão recíproca. Mas, o importante é que os estudantes tentaram e foram capazes durante um ano de fazê-lo, buscando diagnosticar suas próprias estratégias de comunicação.

Os discentes, também, tiveram de superar outra influência coercitiva, a instituição. Como os mesmos decidiram continuar com o ProEEFA, sem a coordenação de um professor, alguns problemas institucionais surgiram. Primeiro, o projeto legalmente teve de ser suspenso por vias legais; segundo, não existindo legalmente, os discentes encontraram dificuldades em continuar com o espaço e horários que estavam sendo já ocupados por quatro anos. Um dos exemplos comentados foi pelo D5, que menciona:

[...] ficamos 1 ano trabalhando com os surdos com o projeto, na Universidade fechado, por não ter um professor que o assumisse enquanto coordenador. Essa situação ficou assim pela necessidade de se fechar o projeto já que a coordenadora estaria saindo para doutorado. Mesmo não sendo mais “oficialmente” considerado em andamento, as atividades continuaram sem muitos problemas, a não ser que, como não era mais “oficial”, tivemos algumas “lutas” para garantirmos o local fixo das atividades na Universidade.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, identificamos, no grupo, o chamado estado de prontidão, ou seja, os mesmos estavam sempre à disposição do projeto, colaboravam na medida do possível em busca da cooperação de grupo, principalmente, no auxílio aos discentes iniciantes no ProEEFA.

Sobre a dificuldade e auxílio, o D9 afirma que:

Como era caloura, era mesmo (a dificuldade) do como fazer, como agir perante os alunos e ao grupo em que participávamos, e assim as dificuldades de linguagem dos surdos. E como falo muito ligeiro, aprendi a como

agir durante uma aula, ficava mais atenta às ações de ficar olhando de frente, dando uma pausa na minha fala, ou seja, dando outras formas de estar transmitindo o conhecimento. Técnicas, também, de estar trabalhando no Voleibol, porque não era minha área.

Houve a cultura da colaboração caracterizada pela ajuda, pelo apoio, pela confiança e franqueza que devem ser manifestas, praticamente, em todos os momentos. Tais atitudes devem estar contidas nos pequenos gestos, nos olhares que traduzem a simpatia e a compreensão, nas palavras gentis, na maneira de festejar os progressos conquistados, na aceitação das diferenças, na partilha das discussões de idéias, segundo Hargreaves e Fullan, apud Thurler e Perrenoud (1994). Os autores lembram que o insucesso e a insegurança não devem ser escondidos, nem defendidos, mas partilhados e discutidos com o fim de obter ajuda e apoio.

A cultura da colaboração não resulta de uma expressão espontânea dos sentimentos, mas deve ser criada e preservada com a ajuda externa. Na foto 10, registramos um dos momentos em que se desenvolve uma atividade colaborativa.

FOTO 13 - Atividades Colaborativas



Outro indicador encontrado entre os depoimentos dos discentes, sobre facilidades e dificuldades, relaciona-se ao processo de inter-relação:

[...] a afinidade entre nós acho que é fundamental, principalmente, para continuar no projeto, tinha orientação, nós discutíamos muito sobre as diferenças as deficiências e tínhamos um bom relacionamento (D12).

Consideramos que a inter-relação entre professor /aluno e aluno/ professor é importante para enunciar atributos de afinidades. Demo (2002) descreve que o professor precisa se redefinir, não mais pela aula, mas pelo compromisso com a aprendizagem do aluno. Enfatizando que, “aula qualquer um dá”, mas, quem ensina de verdade, ganha seu lugar próprio como orientador. O autor recomenda que a aula em si, jamais deve ser o cerne didático da aprendizagem.

O valor do conteúdo da disciplina, segundo Lenoir (1995) apud Fazenda (2000), encontra seu lugar de referência e difusão a partir do momento em que a conhecemos e a compreendemos em todos os seus propósitos e determinações.

Através desse processo de inter-relação afetiva, assim como de relação com o conteúdo, constatamos que substanciamos algumas peculiaridades para o direcionamento do ProEEFA:

- 1º) O processo educacional foi encaminhado através da flexibilização que proporcionou definir e redefinir, na medida do possível, os objetivos propostos . Portanto, podem e devem ser modificados de acordo com as necessidades do meio;
- 2º) Para obtermos a unidade teoria-prática, há necessidade de debates com componentes gerais e específicos da área.

Quanto à ocorrência desses pressupostos, o D6 relatou: “gostei dos encaminhamentos que o projeto dava. Acho a proximidade que se dava em teoria e prática, com relação às ações teóricas, estudos, produção de textos, da pesquisa, até enquanto uma das finalidades da universidade, mas que poucas pessoas desenvolvem, que o outro lado que é a parceria entre os grupos de estudos, e o processo pedagógico. Você tem como fazer isso durante o projeto, é uma coisa

concreta e rápida, porque você passa a ter o *feedback* já em seguida daquilo que você aplica. Nas reuniões, estuda e, logo em seguida, já vai para a prática, volta e já faz avaliação e já vai para a prática transformando de novo. Então, acho que isso é que foi bacana”.

[...] vi a oportunidade de ver que ali tinha uma relação com todas as disciplinas que nós tínhamos, a oportunidade de estar crescendo na vida acadêmica e científica, porque colocávamos na prática o que estávamos vendo na teoria. Por exemplo, várias questões que eram vistas em sala de aula, nós tínhamos no projeto possibilidades de desenvolver. Foi onde vi que neste projeto eu tinha condições de sair fora das paredes da universidade e da sala de aula. Explanando [...] acho que o melhor de tudo era a prática e a teoria [...] até porque, a gente via realmente se o que estava no papel na prática seria possível realizar, e se era condizente, porque tinha algumas coisas que a gente lia, que na prática a gente via que não dava, até pela dificuldade dos alunos serem diferentes uns dos outros. Eu acho que embora distintas, precisam caminhar juntas, entendeu? Muitas coisas que eu estudei na minha época acadêmica, até hoje não consegui colocar em prática.[...] Hoje, por exemplo, trabalho na área de qualidade de vida e muitas coisas que estudei em sala, não dá nem para utilizar. Embora tenho estudado muito sobre educação infantil e sendo totalmente opostas, não ocupo nada. Agora no projeto embora não trabalhando atualmente na área da deficiência, aprendi muitas coisas. Por exemplo, quando pegávamos atividades em livros de recreação, a gente com a sua orientação, era possível transferir para as crianças, e isso consigo fazer agora, adaptando atividades. E até quando fomos dar cursos na Educação, umas das partes do projeto, a gente conseguia passar muitas coisas, muitas atividades para elas de como desenvolver atividades com todas as crianças, sabendo que muitas atividades poderiam, ou não dar certo, até porque são crianças diferentes (D1).

FOTO 14 - Vivência com atividades inclusivas



Essa situação prática de ação tem como principal objetivo, segundo Alarcão (1996a), uma iniciação à profissão com alternativas possíveis para agir em situações, com o repensar as suas estratégias de ensino, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Mas o fascinante de ser professor, segundo Jannuzzi (2003, p.2) é “essa busca constante, essa testagem contínua de nós mesmos em vista da dificuldade que cada aluno nos traz como desafio. É sempre o aprofundamento da compreensão mais ampla do problema, mais crítica da realidade, uma nova maneira de entender os fatos, as idéias, uma nova ação mental”.

Embora os procedimentos e encaminhamentos efetuados no ProEEFA tenham sido subsidiados por algumas concepções educacionais, desvelamos que entre os mesmos, existem aspectos norteadores essenciais para uma formação universitária. Possibilidades que estaremos exteriorizando a seguir no capítulo VI.

(...) o sujeito
simultaneamente
se constrói e se liberta
(DANTAS, 1992, p.107).

CAPÍTULO VII - NORTEADORES DE UMA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: resultados obtidos no ProEEFA

Ao interpretarmos a forma por meio da qual desempenhamos o ProEEFA, constatamos, através da reflexão sobre a ação que, a ocorrência de alguns fatos adotados foram importantes durante o processo de execução. Os resultados entre essa reflexão e as percepções destacadas pelos discentes participantes do projeto fizeram com que fosse possível evidenciar alguns aspectos norteadores para um processo de formação universitária.

Entre os diversos fenômenos identificados, constatamos que a formação profissional universitária, quer na preparação científico-pedagógica, quer na produção teórico-prática, deve ser estimulada por atitudes críticas que estejam apoiadas no referencial de uma ação reflexiva.

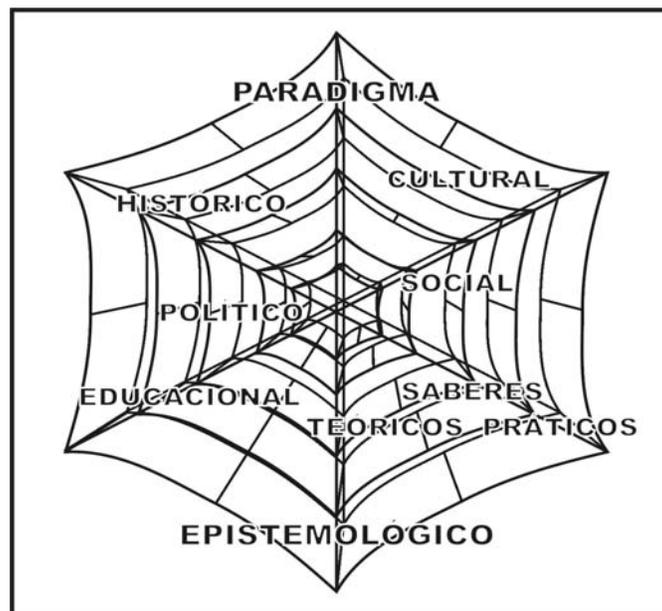
Por meio dos componentes evidenciados enfatizaremos: a representatividade educacional; alguns componentes de interação para um processo formativo educacional tendo como elemento a competência, motivação, cooperação, autonomia e o diálogo como constituintes metodológicos de ação pedagógica.

7.1 ALGUNS PARÂMETROS SOBRE A REPRESENTATIVIDADE EDUCACIONAL

Para explicitarmos o significado e os valores representativos educacionais, esclarecemos que consideramos o processo educacional como uma ação *orgânica indissociável*, ou seja, que qualquer metodologia, técnica ou procedimentos mencionados se movimentam e se fundamentam a todo instante numa aproximação constante, conforme analogia apresentada na figura 3. Padrões de valores que, segundo Pacheco e Flores (1999) deveriam ser preocupações dominantes para a formação.

Ao ilustramos essa representatividade, utilizamos como exemplo uma teia. O modelo se justifica, na medida em que, ao gerarmos um estímulo em um dos fios dessa, conseqüentemente, estaremos alterando a teia como um todo.

FIGURA 3 - Analogia representativa da indissociabilidade educacional



A articulação tem o intuito de direcionar educando e educador a compreender que as ações se constituem em paradigmas que se interligam constantemente, portanto, necessitando ser contextualizadas e analisadas a cada instante ao longo de qualquer processo educacional.

Quando da análise dos critérios estabelecidos no ProEEFA, constatamos alguns indicadores para uma formação universitária. Ressaltamos que embora o processo de definição, o

registro e a centralização de algumas referências sejam, neste trabalho, apresentados separadamente, eles ocorrem de forma indissociável.

Por meio das constatações, identificamos que, para qualquer projeto de ação educativa universitária, os discentes não precisam necessariamente ter frequentado alguns anos no curso. A representatividade efetuada no ProEEFA nos possibilita afirmar que as ações pedagógicas já podem se iniciar desde o primeiro ano de curso.

Entretanto, essa atuação só é possível a partir do momento que o acadêmico está disposto a ampliar seus conhecimentos, ou seja, esteja **predisposto a**, pois, através dessa determinação é que ocorrerá o processo de interação entre o objetivo proposto e o executado. A necessidade dessa disposição se justifica por três componentes:

- Necessidade para adquirir ou ampliar conhecimento na área específica - conteúdo;
- Predisposição de tempo para elaborar, executar, discutir e pesquisar as propostas pedagógicas e;
- compartilhar conhecimentos.

Por meio da disposição, os discentes participaram de leituras individuais, em duplas e em grupos que, após estudos, eram debatidas e discutidas em reuniões. O objetivo consistia em identificar as aproximações e distanciamentos entre a teoria e o desenvolvimento prático vivido, fato que se constata entre os depoimentos dos discentes.

Como consideramos que não se aprende somente fazendo mas “[...] também refletindo, à luz do que já se sabe, com vista à ação renovada” (INFANTE; SILVA; ALARCÃO, 1996, p.167) e que, para renovar é necessário compreender a prática pedagógica, pois é nesse momento que a teoria tira lições da prática e a prática tira lições da teoria, (RAYS, apud SCALCON, 2002), utilizamos os estudos teóricos de forma concomitante com as atividades práticas. Contudo, as propostas tendiam a ser mediatizadas pelas representações, análises e pelas decisões participativas. Até porque, durante o processo educacional, os discentes confrontaram e partilharam seus pensamentos em busca de um interesse comum: empenhar-se para conseguir soluções.

Destacamos que, por esses e outros motivos, não é fácil agirmos com tantas associações pedagógicas. O fato é que agimos e pensamos, freqüentemente, dentro da racionalidade técnica, pois delegar tarefas é um processo mais fácil do que proporcionar às pessoas meio possibilidade de reflexão.

A teoria partilhada, segundo Thurler (1994), constitui-se em um instrumento de trabalho que permite situar mais facilmente as dificuldades e os sucessos com a possibilidade de: fazer balanços; analisar os obstáculos e os progressos; determinar e assim permitir regulações e planificar o projeto a curto e a médio prazo. Além disso, continua o autor:

[...] permite-nos ainda não nos perdermos e constitui um formidável meio de higiene mental, na medida em que permite, por exemplo, em certos momentos, evitar a obsessão pedagógica, em situações em que valeria mais deixar o aluno tranqüilo durante algum tempo e refletir [...] (THURLER, 1994, p.77).

A finalidade é proporcionar permanentes modificações para algo diferente tanto quantitativo, quanto qualitativamente. As sucessivas alterações que surgiram entre o processo teórico e prático durante os procedimentos, relacionavam-se, constantemente, sendo praticamente, impossível separarmos mecanicamente um momento do outro, determinando que a aprendizagem deve ser considerada como um elemento de possibilidades para diferentes pensamentos e para a reorganização de conceitos. Proporcionar mudança não significa que cada um dos atores deva, de forma obsessiva, fazer-se representar.

Analisando a teoria do agir comunicacional, verificamos que houve uma relação intersubjetiva entre os discentes. A constatação pôde ser analisada entre os depoimentos já que quando socializados por meio de discussão com troca de idéias entre os sujeitos, proporcionaram uma ação para o processo de responsabilidade pedagógica e desempenho de um conjunto mútuo. Este procedimento, como lembra Beck (1991) apud Thurler (1994) leva à consciência dos próprios processos como conseqüência do encorajar para a realização de importantes formas atitudinais de comportamento.

A diferença entre o aprender e decidir de forma conjunta é estarmos valorizando a diversidade de conhecimentos existentes, descobrindo vínculos que estruturam uma dinamicidade na cultura interativa. Esse estabelecimento requer interagir pessoas e idéias

com trocas contínuas das experiências. A troca permite que possamos construir, por livre arbítrio, uma contextualização de confiança como agentes partícipes do processo.

Entre os parâmetros norteadores destacaremos, a seguir, a competência, a motivação, a cooperação, a autonomia e o diálogo como componentes desse processo interativo.

7.2 COMPONENTES DE INTERAÇÃO PARA UM PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL

Atribuindo novamente a importância paradigmática, enfatizamos que, ao planificar e concretizar uma estratégia de ação no ensino superior, há relevância em relevar padrões de valores e os princípios filosóficos como elementos reguladores e mediadores de todo encadeamento conjuntural pedagógico. Inicialmente estaremos discorrendo sobre a competência.

FIGURA 4 - Componentes de interação para o processo formativo



7.2.1 COMPREENDENDO OS PRINCÍPIOS DA COMPETÊNCIA

Entendemos que o professor, formador, necessita se propor a ser um indivíduo ativo e enraizado tanto na vida cultural, quanto na social, caracterizando-se como mediador de seu trabalho profissional. Para essa aquisição é importante que o educador empreenda uma competência na tomada de decisões para: ampliar o relacionamento humano e

social com atividade de cooperação e; possibilitar a reflexão filosófica através da aquisição de conhecimentos sobre os valores pluralistas sociais.

Utilizando os escritos de Pinto (1989) sobre competência, estaremos empregando os argumentos de Estrela, Marmoz, Imbernón e Mialaret que se encontram apresentados nos registros do autor.

Descreve Estrela, relatado por Pinto (1989), que o conceito de competência ultrapassa a noção comportamentalista do termo, destacando que o mesmo é o conjunto de conhecimentos do saber-fazer e das atitudes a serem desenvolvidas pelo professor em situação de ensino. Segundo o autor, a competência pedagógica se integra aos saberes do saber-fazer, saber-estar e saber-ser.

Marmoz (1982) apud Pinto (1989, p.81) faz referência ao fato de que a competência está relacionada à sala de aula, à escola, à relação escola/comunidade, à comunidade, enfocando a importância de saber observar e compreender as atividades, inter-relacionando o conhecer-se a si próprio com o sistema escolar, o saber pesquisar e ter uma produção social. E, para ilustrar, utilizamos a foto15, que apresenta com que competência os discentes elaboraram as atividades recreativas para pessoas com deficiência.

FOTO 15 - Competência de criatividade para adaptação



Imbernón (1989) apud Pinto (1989) menciona que a competência está relacionada ao: “conhecer os alunos, saber selecionar as estratégias de intervenção e avaliação em seus aspectos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, isto porque, se conhecermos o sistema educativo, teremos como efetivar críticas desse sistema” (PINTO, 1989, p.22), destacando que para isso, há necessidade de conhecermos a realidade cultural. A competência ainda nos escritos do autor, é entendida como processo e resultado de estudos realizados num domínio particular contribuindo para a formação da cultura geral.

Devalay (1996), apud Pacheco e Flores (1999, p.23), escreve que o professor deve possuir quatro competências que são: “domínio do conhecimento dos saberes a ensinar e da epistemologia da disciplina correspondente; domínio do conhecimento didático necessário à concepção de uma aprendizagem; domínio da concepção da ação pedagógica; e domínio de competências pedagógicas”.

Para Schön (1983), a competência profissional de um professor deriva do saber-na-ação com uma perspectiva na racionalidade técnica que é observada pela sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica do saber-fazer; ou, pela “arte profissional”, conceituando de epistemologia da prática que se contrapõe à racionalidade técnica.

Como o conceito de competência é bastante polêmico, apenas encaminhamos algumas considerações que foram norteadoras no processo regido no Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada. Após a explanação, identificaremos, a seguir, os aspectos de motivação, cooperação, autonomia e diálogo.

7.2.2 A MOTIVAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE INTERAÇÃO

O ato de estudar, de ensinar, de aprender e de conhecer é difícil e exigente, mas, prazeroso, principalmente, para quem está motivado. Georges Snyders, apud Freire (2002), comenta ser importante que educandos e educadores descubram e sintam a alegria que neles estão embutidos pois essa condição de exaltação tem como dispositivo a entrega.

Pacheco (1995) comenta que, sem motivação não ocorrerá o empenho, dispositivo fundamental e interveniente principalmente para a concretização das proposições apresentadas. O fato é explicado pelo autor, porque inúmeros são os profissionais na área educacional que decidem e agem apenas pelo instinto do atendimento burocrático.

A palavra motivo veio do latim *motivum*, que para Magill (1984), significa *uma causa que põe em movimento* e pode ser definida como um impulso que faz com que se aja de certa forma. Explica o autor que, em qualquer atividade que utilizarmos a motivação como meio, freqüentemente, atingiremos o sucesso.

Al Huang e Linch (1992) apud Miranda e Bara Filho (2002, p.33) relatam não existir nenhuma mágica para motivação, comentando que necessitamos apenas identificar tudo o que amamos e tudo que nos preenche a vida. Conseqüentemente, sendo a perspectiva do otimismo a recompensa por toda e qualquer atividade vivida. Comenta que a motivação é o resultado do amor pelo que se faz e que, sem esse amor, a atividade torna-se difícil, e, caso não o tenhamos, o trabalho passa a ser uma obrigação. Assim, quando a pessoa não encontra, a motivação, tende a manter-se na inércia.

Descreve Cratty (1984) que diversas são as razões e os motivos pelos quais escolhemos desenvolver ou não desenvolver determinadas atividades. E, para que determinada ação, segundo Weinberg e Gould (2001) possa ser utilizada, necessitamos de um processo de definição, direção e intensidade que estarão indo ao encontro dos esforços pelo qual decidimos optar.

Maslow (1972) e Samulski (2002), relatam que o que determinará a ação será a forma como nos comportamos ante um determinado objeto. Descrevem, ainda, que a motivação pode ser definida como a totalidade dos fatores que determinarão os procedimentos atitudinais. Para Murray (1986) motivação é, também, um fator interno que dá início, dirige e integra as reações circunstanciais.

Ao confirmar as descrições acima comentadas, Davidoff (1983) relata que o resultado é a consequência de uma necessidade que ativa ou desperta o comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade ativante. Ressalta que, embora ocorram de formas diferentes, cada um de nós deve descobrir o que nos motiva e de que forma outras pessoas são motivadas, em nosso caso, os acadêmicos.

Embora constatando diferentes definições sobre motivação, consideramos que os motivos são impulsos que levam à execução de tarefas e que a motivação seria a vontade individual de executar a atividade.

Alguns fatores são considerados relevantes e contribuintes para o aumento ou redução da motivação no ser humano. Samulski (1992) e Cratty (1984) os classificam de: motivação intrínseca (advindos do interior da própria pessoa) e motivação extrínseca (advindos do meio em que vivemos), sendo as mesmas agentes e orientadores do comportamento. A motivação intrínseca representa a vontade interior de realizações de determinadas tarefas e que não dependem, exclusivamente, de fatores motivacionais externos, embora a motivação extrínseca colabore com a manutenção ou modificação do comportamento.

Para Murray (1986), um motivo é considerado um fator interno quando o mesmo dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Comenta que uma pessoa pode então ser motivada em qualquer momento, por uma variedade de fatores internos e externos. Destaca, ainda que a força de cada motivo e o padrão de motivos é que influenciarão a maneira como expressaremos e agiremos entre os acontecimentos.

A hierarquia dos motivos é classificada por Samulski (2002), como: motivos importantes (primários) e motivos subordinados (secundários), diferenciando-os em quatro diferentes níveis. O primeiro é o do organismo: os motivos que estão relacionados com esse nível podem ser chamados de motivos fisiológicos ou vitais. A esses, segundo o autor, pertencem

os motivos da saúde ou de terem boas capacidades efetivas, tanto físicas, como psíquicas. Explica que, no nível da personalidade, encontram-se os motivos pessoais, principalmente, os motivos de êxito, de rendimento e de auto-realização. E no terceiro nível, aparecem os motivos sociais, os quais pertencem o motivo de reconhecimento social e o motivo do poder. E, por fim, no quarto nível, encontram-se os motivos éticos e estéticos.

A motivação, em nosso ponto de vista, encontra-se numa relação de desafio-tarefa, tarefa-desafio. Portanto, devemos procurar favorecer seu crescimento e a sua descoberta através de experiências. Segundo Miranda e Bara Filho (2002), o desejo de nos sentirmos satisfeitos leva a ampliar nossas aptidões, ou a descobrir novas oportunidades. Lembram as autoras que, em muitas situações, crianças, jovens e adultos necessitam de incentivos e modelos externos para iniciar e concluir uma atividade e para isso há necessidade de contribuirmos com diferentes fatores motivacionais.

Isto porque, conforme as autoras, a maioria das pessoas adapta seu conceito de motivação centrada no traço (também chamada de visão centrada no participante), que sustenta o comportamento motivado e dá a primeira característica individual centrada na situação e na interação entre indivíduo-situação.

Lembramos que essa interação somente ocorrerá quando exercermos mutuamente um intercâmbio nas atitudes, nas atividades e nos sentimentos colaboracionistas.

7.2.3 RELAÇÃO DE CONSISTÊNCIA INTERATIVA ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO

A cooperação, segundo Fazenda (2000), só será possível quando ocorrer numa integração à interação. Ressalta que essa interação só será possível, quando entre outros atributos, adquirir-se a consciência do projeto a ser desenvolvido e que:

A consciência nasce de uma autoconsciência trabalhada e definida com a interdisciplinaridade individual. A autoconsciência revela uma vontade que, quando manifestada, gera cooperação e interação e, conseqüentemente, movimento (FAZENDA, 2000, p.246).

As relações de cooperação devem ser simétricas, portanto, regidas pela reciprocidade. São relações que pedem mútuo acordo. La Taille (1992a) menciona que somente por meio da cooperação com respeito mútuo é que será possível atingir a moral.

A idéia de cooperação, logicamente, encontra-se oposta à de coação que traz como consequência uma situação de opressão e que, segundo Freire (2002), não liberta os oprimidos, mas é um passo dado para a superação na luta pela transformação e mudança de uma realidade.

Para o autor a coação fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um *método* (uma forma) que se renovará segundo La Taille (1992a), a cada experiência. A relação de cooperação representa a discussão, a troca de pontos de vista, apresentado por La Taille (1992b), como algo de sociabilização, ou seja, uma relação interindividual para a promoção do desenvolvimento humano. O autor complementa entre seus escritos, destacando uma frase de Piaget, comentando que, “quando discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras etc, mas comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus” (p.67).

Embora as relações de coação e de cooperação aconteçam em qualquer sociedade, notadamente entre adultos, a cooperação não é um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. Quando assumimos a coação como forma de padronização do comportamento, podemos esperar situações por vezes, penosas. Mas ao admitirmos um compromisso cooperativo, o mesmo nos possibilitará encontrar o respeito mútuo em busca do exercício da democracia educativa.

Uma vez que qualquer relação interpessoal pressupõe regras, devemos nesta dimensão ética, conceber e integrar as regras ao desígnio do próprio processo de valor e desenvolvimento nos direitos humanos. Valor que pressupõe uma autonomia. Mas, a que autonomia estamos nos referindo?

7.2.4 CONSIDERANDO A AUTONOMIA COMO ELEMENTO CONSTITUINTE

A autonomia pela participação é indispensável ao indivíduo na elaboração de novas formas de pensar e novos conhecimentos. Somente as relações sociais, segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.113), é que permitirão “o livre intercâmbio de pontos de vista a autonomia”. Ressaltam os autores que, se a liberdade do indivíduo for o reconhecimento consciente de leis, como aquelas que regem o universo físico, comenta Durkheim, que é preciso convir que tal heteronomia encolhe consideravelmente a própria idéia de liberdade, chegando até a negar sua própria possibilidade, conseqüentemente, fica prejudicada também a idéia de responsabilidade. Isto nos preocupa, porque ao pretendermos “padronizar” o comportamento, a idéia de autonomia tornar-se-á totalmente impossível de ser realizada.

Piaget, citado por La Taille, Dantas e Oliveira (1992), diz que não podemos mais reduzir pontos de vista e diferenças com modelos a serem imitados por todos e que, não vivemos mais num mundo onde se dava unidade à sociedade, ressaltando que os indicativos agora, devem considerar o ponto de vista do outro, respeitando, acordando, negociando mas, principalmente, admitindo e permitindo as diferenças individuais.

O conviver com a pluralidade de opiniões e crenças nos proporciona ampliar os relacionamentos com pessoas de religiões diversas, de formação diversa e de culturas diversas. O que reflete, contrariamente, ao que La Taille (1992a) escreve quando comenta que o indivíduo não tem alternativa, quando em uma relação de dois ou vários indivíduos na qual se tem a autoridade de poder. Refere-se aos “mandos”, na linguagem popular se referindo a expressão “falou, tá falado”, o mesmo, está sendo coagido, tendo pouca ou nenhuma participação racional na produção e divulgação das idéias, limitando-se a repetir o que lhe impuseram e que é desta forma que a pessoa, segundo o autor citado, acaba por se tornar um divulgador dessas idéias, ou seja, ensina aos outros da mesma forma coercitiva como as recebeu.

Sem diálogo, um fala e o outro se limita a ouvir e a memorizar, aceitando as “verdades” impostas sem fazer o esforço de verificar em que perspectivas foram elaboradas, isto porque não se atribui às pessoas a tarefa de elaboração racional e de crítica. A autonomia, para o autor, significa ser capaz de situar-se na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.

Destacamos um outro componente para o processo de formação universitária que é o diálogo, elemento que integraliza nossas constatações.

7.2.5 O DIÁLOGO COMO MEIO OPERACIONAL

A proposição dialógica está evidenciada para destacar a representatividade de troca e crescimento, tanto do educando, quanto do educador com a preservação da identidade de cada pessoa. Conforme descreve Freire (2002), o diálogo não nivela, não reduz um ao outro:

Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2002, p.118).

Destaca que não haverá diálogo se o professor ou professora, não se utilizar de uma relação dialógica, e que essa relação dialógica não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela se funda e se completa no outro.

Para que isso seja possível, o pensamento crítico e inquieto do educador ou educadora, segundo o autor, não deverá frear a capacidade do educando de pensar ou começar a pensar, pois, quando o pensamento crítico se entrega à curiosidade, há geração de novas idéias.

O processo de criação, recriação, interpretação e reinterpretação da informação, dos conceitos e dos significados, segundo Oliveira (1992), acontece quando tomamos posse cultural, passamos a utilizá-los como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo.

Como a palavra é antes de qualquer coisa um ato de pensamento na condição de diálogo com o outro. A troca de idéias, conceitos e opiniões tende a constituir-se numa função de auxiliar, tanto das vivências, quanto das formas afetivas do contexto.

O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que caminha sem direção, e ao acaso, entre professores e educandos. Esse diálogo pedagógico é denominado por Freire (2002) como implicador substancial, tanto do conteúdo, quanto dos fatos ocorrentes que se encontram ao redor deste.

Mas, para que o diálogo seja significativo no ensino, é necessário que esta interlocução revele identificações interacionais que possam complementar uma ação mútua, encadeando

um vínculo de relacionamento. Um dos instrumentos para a efetivação deste tipo de diálogo, segundo Onofre (1991), encontra-se em nos sentirmos parte integrante do processo, o que implica, uma reestruturação na sistematização quanto a autopercepção, principalmente quando nos apreciamos como parte de tal processo.

Nessa avaliação é importante compreendermos que há pluralidade nas relações, e que nessa admissão da adversidade humana, encontraremos uma multiplicidade de procedimentos exercidos com possibilidades de troca.

Destacamos que “O homem não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1983, p.39).

O homem, e somente ele, será capaz de transcender a dominação, para a libertação do agir com alteridade. Como componente de interação do meio educacional constituindo-se em uma fonte de interesse na formação universitária.

Descreve Jovchelovitch (1998, p.69) que é nessa “construção das relações que se estabelece alteridade do mundo: o *eu* que conhece o *outro* com um sistema de relações e perspectivas independentes, que constituem a objetividade de sua realidade subjetiva”. Para o autor, é nesse espaço que o *eu* se move.

A alteridade envolve construção e cooperação, ao mesmo tempo, que pressupõe como condição sua própria existência ao entendimento de um sistema de diferenciações e um compromisso para o relacionar-se com as diferenças. A suplantação de tais adversidades ao longo do percurso educacional constitui o próximo tema que abordaremos.

7.3 SUPERANDO AS ADVERSIDADES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO REFLEXIVO

Para Freire (2002), as mulheres e os homens encontram, em sua vida pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites”, discutindo que os homens e as mulheres têm diversas atitudes diante dessas “situações-limites”, por vezes percebendo-as como um obstáculo que *não podem* transpor,

outras como algo que *não querem* transpor, ou ainda, como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido empenhando-se na sua superação.

As ações necessárias para romper as “situações-limites” são denominadas por Freire de “atos-limites”, e são esses atos limites, segundo o autor, que irão requerer dos indivíduos um defrontar e uma superação dos paradigmas pré-existentes.

No sentido de tornar o professor reflexivo, temos que identificar a relação dialógica, sendo encorajados a refletir, resultando em uma estrutura de opiniões e discussões. O confronto do próprio professor, além de proporcionar uma reflexão sobre o que acontece na sala de aula, por exemplo, pode ser, também, fonte de conflito entre as atitudes, as filosofias de ensino, as teorias que se julgam seguidas e o comportamento efetivamente adotado, proporcionando a descoberta do eu (indivíduo/professor). Ao mesmo tempo que o fato pode ser traumatizante, já que irá ocorrer a conscientização de uma nova realidade, o mesmo proporcionará um encontro das imagens até aí construídas (RAMOS e GONÇALVES, 1996).

Mas é importante atentar para a questão de como é que os professores se tornarão abertamente críticos em relação ao seu atuar pedagógico, capazes e interessados em partilhar as suas preocupações profissionais com outros colegas? A reflexão de caráter colaborativo e não avaliativo parece constituir a resposta encontrada para a implementação deste tipo de trabalho, sendo capazes, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.100), de “criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam”.

No que diz respeito à supervisão e avaliação, uma das controvérsias ressaltadas por Zeichner (1993) é a má vontade de discutir questões controversas ou em oferecer *feedback*, com medo de perturbar o delicado equilíbrio, negando freqüentemente aos educando, futuros educadores, o acesso ao pensamento e raciocínio que estão na base das ações dos seus professores.

Os professores devem ser, saber e ser capazes de trabalhar, com êxito, junto de alunos diferentes entre si com diferentes estratégias para prepará-los para a diversidade e diferentes concepções da aprendizagem e desenvolvimento associadas às estratégias de formação dos professores.

Zeichner (1993, p.75) comenta que pouca importância tem sido concedida às questões “da desigualdade social e educativa e às idéias sobre a preparação dos professores para ensinarem uma população estudantil cada vez mais diversa”. Apesar da definição de diversidade ser ampla e abrangente, a “utilização dos termos *diversidade e alunos diferentes* entre si incide, sobretudo, nas diferenças sociais, étnicas, culturais e lingüísticas” (ZEICHNER, 1993, p.74).

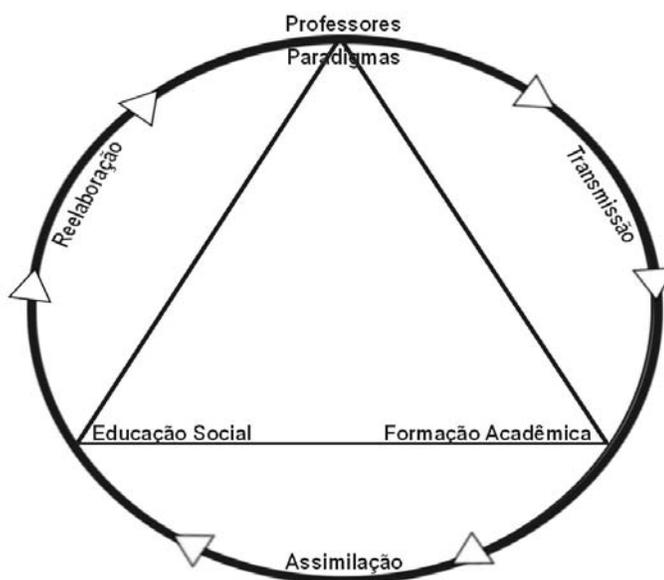
A atenção dada ao problema da formação de professores para ensinar um grupo de alunos diferentes entre si não é nova na política de formação de professores. A reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro. “Estas e outras questões têm de ser encaradas de uma forma concreta, à medida que vão surgindo dentro do contexto imediato do trabalho do professor, e não, como muitas vezes acontece, através de uma linguagem vaga e abstrata, afastada do mundo do professor” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Consideramos que a prática do ensino reflexivo é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, sendo esse um compromisso de valor estratégico e importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social.

Ramos e Gonçalves (1996, p.134) afirmam que talvez que conduz à conscientização dessa mudança pode:

afigurar-se complexo, talvez até caótico, fragmentário e inconsistente, face à diversidade das realidades educativas, mas admite-se, indubitavelmente, que não há reforma educativa que se realize, ou melhor, se ponha efetivamente em prática, sem o comprometimento empenhado de todos os agentes necessariamente envolvidos no processo

Ao professor caberá, então, refletir tendo em vista a compreensão e, posteriormente, a intervenção na orientação da realidade em que trabalha, promovendo um tipo de saber da realidade educativa e do quotidiano do professor, onde teoria e prática se encontram em estreita articulação. Como representatividade figurativa dos norteadores destacados, apresentamos a figura 4.

FIGURA 4 - Norteadores de uma formação universitária

Devemos destacar que, entre os aspectos norteadores de uma formação universitária, os professores-educadores possuem padrões de valores que são adquiridos por meio de um processo histórico-social. Esses paradigmas são transmitidos e assimilados ao longo do processo educacional; em meio à reflexão sócio-pedagógico há possibilidade de reelaborarmos o processo de formação.

No movimento deste processo, discentes e docentes se inter-relacionam indissociavelmente; teoria e prática estão em constante integração com a capacidade, motivação, cooperações, diálogo e autonomia. Esses fatores são indispensáveis no meio educacional para que possamos elaborar novas formas de pensar, agir, conhecer, reconhecer e transformar as leis que regem o universo físico.

[...] cada pessoa
possui uma rede de construtos finitos
que lhe conferem a sua natureza particular
de enfrentar a realidade,
de a compreender
e de revalorizar
(PACHECO, 1995, p.52)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os traços desenhados e exercidos pela ação do Projeto de Ações Educativas na Educação Física Adaptada (ProEEFA) explicitam uma posição e uma preferência encontrada para especificar os conceitos científicos de uma metodologia educacional universitária.

Ao investigarmos os fenômenos representativos da Educação Física e da Educação Física Adaptada constatamos que várias produções na área originaram alguns equívocos profissionais. A exposição cronológica permitiu que levantássemos questionamentos e refletíssemos sobre a ótica da realidade para o período em que os fatos aconteceram. Também foi possível confirmar que, nas ciências, não existem verdades eternas, pois alguns conhecimentos se mostram, hoje, superados e exigem novas reflexões.

A recuperação histórica permitiu que refletíssemos sobre causas e conseqüências políticas, sociais, culturais e educacionais da ação pedagógica. Procuramos alicerçar a tese com leituras que nos permitissem considerar uma posição ideológica na não-limitação, mas na possibilidade de um mergulhar num clima silencioso para uma prática, não tão igualmente silenciosa.

Consideramos que somente assinalar caminhos não dimensiona para a real parcela de consolidação de uma proposta metodológica. Assim, por intermédio da realidade vivida, foi possível evidenciar algumas formas de operacionalizar ações para professores do ensino superior, principalmente na Educação Física Adaptada. E como epistêmico, ou seja, sujeito do conhecimento, registraremos alguns procedimentos metodológicos originados durante o processo para a formação universitária no Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada.

Ao expormos os fundamentos adquiridos, destacamos que:

- o espaço universitário tem a função de instrumentalizar acadêmicos para participar da vida social, política, cultural, pedagógica e econômica como cidadãos;
- os recursos empregados para essa dinamicidade precisam ser uma constante, e que, os novos elementos acrescentados devem desenvolver-se por entre as peculiaridades da totalidade pelas quais os fenômenos acontecem;
- o professor é um educador para a vida, portanto, o profissional do curso de Educação Física é um agente que transforma interesses e aspirações;
- o educador é um mediador que ensina, subsidia e permite que todos os discentes possam, em direitos de igualdade, viver sua dimensão intelectual, sensorial, afetiva e gestual para a promoção de uma reflexão crítica sobre suas ações.

Constatamos que temos a necessidade de exercer uma prática mútua de interdependência, pela qual, somos agenciadores e agentes tanto do ato pedagógico, quanto da ação projetada para a qualidade da formação. É imprescindível, portanto, termos a aspiração de querer transformar. Nesse empreendimento, identificamos que:

- A motivação é um dos meios de ação para alcançarmos uma transformação paradigmática e a mesma proporciona a obtenção de diferentes possibilidades na extensão de tornarmo-nos audazes diante de um desafio, não esgotando nossas ações em si mesmas.
- A aquisição de atitudes e saberes necessita de ser desenvolvida com alternativas decorrentes da perspectiva da diversidade humana, a fim de que, cada indivíduo possa encontrar-se integrado ao sistema, tendo a oportunidade de justapor-se multiculturalmente conforme a raça, a língua materna, a religião, o gênero, as características específicas, a idade, entre outros fatores que se apresentam significativos diante do processo educacional.
- O conviver com a pluralidade de opiniões e crenças proporciona ampliar relacionamentos.

- O período de encontro não evidencia *reduzir* pontos de vista, mas amplia possibilidades de convivermos num mundo onde a diversidade é o indicativo de respeito ao outro.

A representatividade evidenciada na formação universitária implica no diálogo. E, para que possamos obter, de fato, essa efetivação é necessário que reestruturemos a sistematização de nosso ensino, para a autopercepção educacional que transcende a dominação, para o agir com alteridade, ou seja, o *eu* que conhece o *outro* entre o sistema de relações com o propósito de movimentarmo-nos para a liberdade de expressão no espaço em que nos encontramos.

Outra identificação realizada parte dos depoimentos. Constatamos que os encaminhamentos ocorridos delinearam uma produção que se fundamenta na ação de uma prática reflexiva com a finalidade de promover acadêmicos, futuros profissionais, a contextualizarem suas próprias perspectivas da atividade ocupacional. Embora os registros apresentados pela tese venham militando no otimismo sobre a possibilidade de mudar, compreendemos que esbarramos em diferentes mecanismos, por exemplo, nos que atuam em defesa do continuísmo na tradição educacional. Mas, como o intuito se encontra em, ao menos, amenizar esse processo, procuramos dimensionar novas perspectivas, não ficando acomodados, obstruindo caminhos, mas em ação, para a elaboração de diferentes percursos científicos-pedagógicos.

Destacamos que o objetivo se encontra em estreitar a distância entre uma postura passiva, para aquela que desvela *o ser* em direção ao movimento, para a produção de algo que revise o ato pedagógico ao encontro da essencialidade científica.

A questão não se localiza em negar a diretividade da educação, mas em assumirmos a coerência de uma prática educativa, cuja ação dimensione os sujeitos a considerar que impossivelmente são neutros. Com certeza, estamos expostos a riscos, mas se nos mantivermos distantes e indiferentes às ocorrências dos fatos, estaremos apenas *passando* pela história e, definitivamente, sendo manipulados.

Ao avaliarmos a caminhada em nossa prática pedagógica, constatamos a necessidade de um encontro com a pesquisa como meio de examinar e confirmar a viabilidade ou a inviabilidade de determinados acontecimentos da educação, com a possibilidade de

identificarmos a leitura de mundo dos professores que vão aprender e os que irão ensinar em cada período.

Destacamos que a caminhada é longa e vamos dizer “difícil”, mas indispensável para que a contradição possa surgir, até porque, ninguém caminha sem que, primeiramente, aprenda a fazê-lo. O processo aqui apresentado e compreendido como uma forma de competência pode ser construído, a partir do momento que se diz, faz, vive e se refaz legitimando seu próprio discurso.

A ousadia encontra-se nas múltiplas direções políticas e sociais que damos às nossas significações e nas possibilidades de ação, considerando que o ensino nunca é neutro. A superação reprodutiva deve se deparar com a adoção de uma postura crítica não simplesmente contemplativa, mas transformadora.

O estudo nos apresenta avanços qualitativos para a formação universitária, e isso, nos desafia a continuar nessa empreitada, mas, expressamos uma preocupação, principalmente, quanto à construção de saberes, pois ao desenvolvermos diferentes ações metodológicas, estaremos concebendo significados e, ao nos apropriarmos de uma elaboração quanto às representações, estaremos, de forma direta ou indireta, inundando os sujeitos de paradigmas, padrões esses, que serão transmitidos a outros educandos.

O desafio se encontra com a epistemologia do sujeito e, para que possamos verter novos olhares, necessitamos de estar constantemente refletindo sobre nossas ações. Como Paulo Freire, não esperamos que o mundo mude radicalmente, mas consideramos importante e, necessário, fazer parte do processo de transformação, lembrando-nos que ensinar não é a pura transparência do perfil do conteúdo, mas uma imersão em diferentes campos paradigmáticos em busca da superação. Educar, enfim, significa pôr-se a caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R. C. & DANIEL, A. N. & CUBBIN, J. A. Mc. & RULLMAN, L. *Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico*. Tradução de Ângela G. Marx. São Paulo: Manole, 3.ed., 1985.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996a. p.11-39.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora, 1996b. p.173-188

AMANAJÁS, R. A. Atividades físicas e esportivas para portadores de deficiência: qual a proposta nacional? In: *III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: Universidade de São Paulo, EEFUSP/CEPEUSP, 1990. p.42.

AMARAL, M. J. & MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora, 1996. p.100

ANDRÉ, M. E. D. A. A integração ensino-pesquisa no trabalho docente: o papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: VII Endipe: *Anais das conferências, das mesas-redondas e dos simpósios*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1994. p.291-296.

ARAÚJO, P. F. de. *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desporto / INDESP, 1998.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cadernos Cedes 48: Corpo e Educação*. Campinas, S.P.: CEDES, 1999. p.69-88

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2(7), 1986. p.62-68.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo: Campinas. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. v.22, n.1, 2000. p.53-63

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.14, n.3, 1993. p.111-118.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. In: *Revista da Educação Física*. v.1, n.0. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 1989. p.28-33

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parecer nº215/87*. Conselho Federal de Educação. 1987.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.3, de 16 de outubro de 1987. Revoga a resolução n. 09/69.

BRASIL. DECRETO n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Capítulo I – Das Disposições Gerais. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/deficiente/d3298.html>. Brasília: Distrito Federal. Acesso em 24 jul.2000.

BRASIL. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*. N.º 9394/96 de 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer n.215/87 do Conselho Federal de Educação*. Brasília, 11 de março de 1987.

BRASIL. Ministério da Educação *PORTARIA N.º 1.679*, de 2 de Dezembro de 1999. Diário Oficial: Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Reformulação do Esporte Disponível em <http://www.wsefex.ensino.eb.br/> Acesso em 15 Dez. 2004.

BRASIL. Oficial da União, 3 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.mbonline.com.br/cedipod/edu1679.htm>. Acesso em: 24 jul. 2000.

BRASIL. *Projeto de lei n.330, de 1995*. Apresentado pelo Sr. Eduardo Mascarenhas dispõe sobre a regulamentação dos profissionais de educação física e cria seus respectivos Conselhos Federal e Regional.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUARQUE, C. *Uma idéia de universidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

BUENO, J. G. F. *A educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Lizete Shizue Bomura Maciel e Alexandre Shigunov Neto (org.). Campinas: Papirus, 2002. p.116-136

CANFIELD, J. T. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.). *Educação Física e esportes na universidade*. Brasília: MEC, 1988.

CARDOSO, A. M. & PEIXOTO, A. M. & SERRANO, M. C. & MOREIRA, P.. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (org). Porto: Porto Editora, 1996. p.65-83

CARMO, A. A. do. *Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina*. 2.ed. Brasília: Escopo, 1991.

- CARMO, A. A. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- CASTELANI FILHO, L. A. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papirus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, L. *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. Tese, (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 1999.
- CASTELLANI, FILHO. L. A (des)caracterização profissional filosófica da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 4(3); 95-101, 1983.
- CIDADE, R. E. A. & FREITAS, P. S. de. *Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- COMITÉ OLÍMPICO ESPAÑOL. Esportes para minusválido físico, psíquico y sensoriales. Espanha, 1994. 405p.
- CORREIRA, M. M. & NABEIRO, M. N. & GAMA, R. I. R. Brito & PEDRINELLI, V. J. Da ginástica médica à Educação Física Adaptada: evolução conceitual. In: *III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: Universidade de São Paulo, EEFUSP/CEPEUSP, 1990. p.42
- CRATTY, B. J. *Psicologia no esporte*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- CRUICKSHANK, W. M E JOHNSON, G. O. *Educação de excepcionais*. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1982.
- CRUICKSHANK, W. M. & JOHNSON, G. O. *A Educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- DANTAS, H. A questão da Falseabilidade. In: LA TAILLE, Y. de & OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 113-115
- DAVIDOFF, L. *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- DEACON, R. & PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.149-151
- DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Lizete Shizue Bomura Maciel & Alexandre Shigunov Neto (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. p.74-76
- ESCOBAR, M. O. *Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*. Secretaria de Educação/Governo do Estado de Pernambuco, 1990.
- FARIA Jr. A. G. de. *A contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento do corpo de conhecimentos da Educação Física (1975-1984)*. Rio de Janeiro: 1987. [mimeo].

FAZENDA, I. C. A. O sentido da ambigüidade numa didática interdisciplinar. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. PIMENTA, S. G. (Org.). São Paulo: Cortez, 2000. p.241-255.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1993.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de especial no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Unimep. v.1, n.1, 1992. p.32

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1981.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia B. de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física da licenciatura no Brasil: aspectos legais, institucionais e curriculares*. São Paulo: Loyola, 1988.

HABERMAS, J. *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard, 1979. In: PACHECO, José & FLORES, Maria Assunção. *Formação e Avaliação de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> Acesso em agosto de 2004 e 02 de dezembro de 2004.

<http://www.efmuzambinho.org.br>. Acesso em agosto de 2004.

<http://www.universiabrasil.net>. Acesso em agosto de 2004.

<http://www.usp.br>. Acesso em outubro de 2004.

INFANTE, M. J. & SILVA, M. S. & ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (organizadora). Portugal: Porto Editora, 1996. p.153-167

JANNUZZI, G. S. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. M. *Educação, escolarização e inclusão*. [trabalho apresentado], Seminário da SOBAMA. Uberlândia: Minas Gerais, 1997.

JANNUZZI, G. S. M. *Formação do professor para a Educação Especial*. [Palestra], *Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada*. São Paulo: São Carlos, SESC. Março, 2003.

- JOVCHELOVITCH, S. Re(descobrimos) o outro. In: ARRUDA, A. (org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1998. p.69-82
- KUNZ, D. *Educação Física: concepções e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LA TAILLE, Y. de & OLIVEIRA, M. K. de & DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de & OLIVEIRA, Martha Kohl de & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a. p.58-71
- LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de & OLIVEIRA, M. K. de & DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b. p.17-21
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (organizadora). Portugal: Porto Editora, 1996. p.45-59
- LIBANEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNIO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* PIMENTA, Selma Garrido (org.), 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.98-113
- LIMA, S. M. T. Educação Física Adaptada nas instituições de atendimento à pessoa portadora de deficiência em Maringá. In: *Educação Física e a pessoa portadora de "deficiência": contribuição à produção do conhecimento*. Organizadores: CARMO, A. A. & SILVA, R. V. de S. e. Série Especialização e Monografia 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995. p.317-356
- MACIEL, L. S. B. & SILVA, E. M. C. H. & BUENO, S. da S.. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. MACIEL L. S. B. & SHIGUNOV NETO, A.(org.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Bliicher, 1984.
- MARINHO, I. P. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1952.
- MARINHO, I. P. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Editora Cia. Brasil, 1980.
- MARINHO, I. P. *Os clássicos e a educação física*. Rio de Janeiro: Educação, 1945.
- MASLOW, A. H. Introdução à psicologia do ser. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda. Coleção alma, 1972.

- MATTOS, E. de. Natação para deficientes físicos: implicações e aplicações. In: *Anais do IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: USP/EEFUSP, 1992. p.113
- MATTOS, E. Esportes adaptados para portadores de deficiência física: implicações e aplicações. In: *III Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: USP/EEFUSP, 1990. p.84-88.
- MAUERBERG, E. A disciplina Educação Física Adaptada nos currículos de formação profissional. In: *IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: USP/EEFUSP, 1992. p.60-62
- McLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.93-97
- MEDINA, J. P. S. Reflexões para uma política brasileira do corpo. In: OLIVEIRA, V. M. *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p.55-66.
- MEDINA, J. P. S.. *A educação física cuida do corpo...e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, Espanha, 1994.
- MIRANDA, R. & BARA FILHO, M. G. Motivação e flow-feeling: a teoria da experiência máxima para a dança em cadeira de rodas. In: *Interfaces da dança para pessoas com deficiência*. Eliana L. Ferreira, Maria Beatriz R. Ferreira, Vera Ap. M. Forti (org.) Campinas: CBDCCR, 2002. p.33-47
- MURRAY, E. J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: Pedagógica e Universitária: EDUSP, 1974.
- NASCIMENTO, J. V. do. Nova Proposta Curricular do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. *Revista da Educação Física – DEF/UEM*. Maringá, v.1, 1991.p.4-9
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.
- NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992b.
- NÓVOA, A. Nota de Apresentação In: ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- OLIVEIRA, A. B. de. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Dissertação [Mestrado]. Educação Física, Santa Maria, UFSM, 1983b.

- OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de & OLIVEIRA, Martha Kohl de & DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p.23-33
- OLIVEIRA, V. M. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983a.
- ONOFRE, M. S.. Elementos para a reflexão sobre formação de professores de Educação Física. In: Sociedade Portuguesa: Boletim de Educação Física, percursos e discursos da formação. n.1. Portugal, 1991. p.75-95.
- ONU. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, Espanha, 1994.
- PACHECO, J. & FLORES, M. A.. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, J. A. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAIVA, E. V. de A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, EDIL V. DE. (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p.47-64
- PAIVA, E. V. de. (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEDRINELLI, V. J. *Curso de extensão universitária em Educação Física Adaptada: a criança portadora de D.M, D.A., D.V, D.F, e a prática de atividade física*. EEFUSP. [Apostila], 1991. p.9.
- PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação Física e Desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p.7-10
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PETTENGILL, N. G. A Educação Física e os Desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. In: *Educação Física e a pessoa portadora de “deficiência”: contribuição à produção do conhecimento*. Apolônio Abadio do Carmo & Rossana Valéria de Souza e Silva (org.). Uberlândia: Impresso Gráfica, 1997. p.269-339
- PETTENGILL, N. G. Política Nacional do Esporte para pessoas portadoras de deficiência. In: *Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência*. Brasília: SESI-DN, Ministério do Esporte e Turismo, 2001.
- PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* PIMENTA, Selma Garrido (Org.), 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.22-28

- PINTO, Z. *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Dissertação apresentada às provas de aptidão científica no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto, 1989.
- RAMOS, M. A. & GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Isabel Alarcão (organizadora). Portugal: Porto Editora, 1996. p.125-145
- RIBEIRO, A. O Instituto Benjamin Constant e os nossos cegos. In: *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro. AnoV, v.III, n.2, 1942. p.60-79
- RIBEIRO, S. M. *A disciplina Educação Física Adaptada nas Universidades Estaduais do Paraná: legalidade e improvisação*. Dissertação [Mestrado]: Piracicaba, 1995. 144p.
- RODRIGUES, G. M. *Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras*. Tese [Doutorado], Campinas, 2002.
- RODRIGUES, N. *Por uma escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. P.24 e 37. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, 1984.
- ROSADAS, S. C. de *Educação Física Especial para Deficientes*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1986.
- SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAMULSKI, D. M. *Psicologia do esporte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/ UFMG, 1992.
- SAMULSKI, D. M.. *Psicologia do Esporte: Manual para a Educação Física, Psicologia e Fisioterapia*. 1ed. São Paulo: Editora Manole, 2002.
- SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.
- SANTIN, Si. *Educação Física outros caminhos*. Porto Alegre: EST, 1990.
- SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Lizete Shizue Bomura Maciel & Alexandre Shigunov Neto (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-91.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.
- SEAMAN, J. A. & DePAUW, K. P. *The new Adapted Physical Education: a developmental approach*. Palo alto: Mayfield Publishing, 1982.
- SILVA, O. M. *A epopéia ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.
- SILVA, R. V. DE S. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações metodológicas*. Tese [Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1997. 279p.
- SOARES, C. L. & TAFFAREL, C. N. Z. & ESCOBAR, M. O. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XX. In: *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Wagner Wey Moreira (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.
- SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista Educação Física*. São Paulo: supl.2, 1996. p.6-12
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- TANI, G. & MANOEL, E. de J. & KOKUBUN, E. et al. de *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1992, p. 100-132.
- THURLER, M. G.. Levar os professores a uma construção ativa da mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação. In: THURLER, M. G. & PERRENOUD, P. *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Editora Escolar, 1994.
- TUBINO, M. J. G. & FERREIRA, V. L. C. & CAPINUSSU, J. M. *Homo Sportivus: Coleção especial de Educação Física e Desportos*. Rio de Janeiro: Palestra Edições Desportivas.v.02, 1984.
- TUBINO, M. J. G. *As dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- WINNICK, J. P. *Adapted physical education and sport*. Illinois, Champaign: Human Kinetics Books, 1990.

WINNICK, J. P. *Educação Física e Esportes Adaptados*. Tradução: Fernando Augusto Lopes, São Paulo: Manole, 2004.

ZAGO, R. disponível em http://www1.uol.com.br/cyberdiet/colunas/030_psy_ansioso.htm, acesso em 05 de Outubro de 2004.

ZEICHNER, K. *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Alternative Paradigmes of Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 14, [3/3], 1983. p.3-9.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p.115-138.

ANEXO 01

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D1

1) Como ficou sabendo do projeto?

Fiquei sabendo através de cartazes espalhados pela universidade, logo no primeiro ano .

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Foi por interesse do desconhecido, queria ver como era trabalhar com pessoas com deficiência. Aí fui participar da reunião para conhecer e ver como o projeto funcionava, daí fiquei.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Permaneci quatro anos no projeto, ou seja, durante todo o ano de Universidade e acabei ficando porque vi a oportunidade de ver ali tinha uma relação com todas as disciplinas que nós tínhamos, tínhamos a oportunidade de estar crescendo na vida acadêmica e científica, porque colocávamos na prática o que estávamos vendo na teoria. Por exemplo várias questões que eram vistas em sala de aula, nós tínhamos no projeto possibilidades de desenvolver. Foi onde vi que neste projeto eu tinha condições de sair fora das paredes da universidade e da sala de aula.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Bom, teve um monte. Em conversas com algumas pessoas, posso dizer que esse projeto é me deu base para trabalhar como professor de Educação Física, porque o que a gente aprende em sala de aula, realmente não é suficiente. Aprendi a ter uma autonomia, mais segurança em montar trabalhos que os professores davam prá gente, questão de participação em eventos tanto de desenvolver atividades, quanto de eventos científicos, pesquisas, participação em congressos. Tem pessoas que eu conheço que está fazendo especialização e mestrado, que não tem experiência nenhuma de como fazer um resumo para trabalho científico, pela primeira vez está fazendo. E nós, tivemos oportunidade de fazer um monte de trabalhos, apresentar trabalhos em forma de resumos, temas livres, vários trabalhos que nos deu oportunidade de ter contato com professores de diferentes áreas e diferentes estados. Podermos organizar cursos, ministrar as vivências corporais. Só não participei mais porque você foi fazer doutorado.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

A principal dificuldade foi somente inicial, que é o de comunicação com os surdos, mas na medida em que íamos estudando e conhecendo o grupo, nós resolvíamos os problemas. Mas acho que a principal dificuldade foi somente inicial, o de comunicação.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Hoje eu vejo que poderíamos ter estudado mais, mas enquanto acadêmico, nós tivemos muitas relações entre a teoria e prática, até com relação a disciplina de organização, quando tínhamos que organizar eventos, cursos, nós fazíamos uma relação, na disciplina de recreação, mas na época não fazia esse gancho, hoje com certeza visualizo essa multidisciplinaridade. Foi importante a participação.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador no projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Achei a coordenação foi importante, porque você dava “os cliques”, para percebermos certas coisas. Com relação a oportunidades, acho que nos era oportunizado a questão da autonomia. Até estava conversando na Unicamp, a questão da autonomia, mas era uma autonomia de estar preparando e discutindo sobre questões de textos, de aulas, para ver como era, como não era, mas você dava dicas de como montar as aulas, os trabalhos, embora discutíssemos as dicas, até pela experiência, mas você estava sempre junto, na montagem, quando íamos apresentar os trabalhos. Quantas e quantas vezes ficamos fora de horário, fora de reunião, no carro, a diferença está aí. A gente vê outros projetos que acontece e os alunos simplesmente vão dão aula e pronto, somente o acadêmico vai e pronto.

Essa experiência profissional é muito importante da forma como esse projeto é direcionado.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Prá mim foi muito importante, porque enquanto profissional, até hoje vejo o quanto isso foi importante. Houve um crescimento pessoal, acrescentando principalmente quando quebra o paradigma em trabalhar com as diferenças, e fora a oportunidade de coordenar um evento, conhecer outras pessoas da área, houve uma contribuição na vida acadêmica e pessoal. Tenho certeza que se tivesse somente ficado com as disciplinas isso não teria acontecido.

9) Caso você já tenha formado, que relação você faz, entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?

Estou trabalhando com pessoas com deficiência na APAE, e a maioria das atividades que desenvolvo eu relaciono sempre com o que nós fazíamos e ou planejávamos, porque nós montávamos muitas aulas, muitas atividades. Procuo fazer pesquisa, porque aprendi como fazer. E adquirir mais segurança no contexto do trabalho e não somente aceitando o que está posto, mas discutir, dando oportunidade de ver o que está acontecendo e o por quê. Até porque nem sempre o que era proposto para nós era aceito pelo grupo, nós discutíamos, e isso nós fazíamos também com os alunos que trabalhávamos, conversávamos com eles, nós abríamos espaço para eles falarem. Um fato que me lembro foi até de relação com alguns acadêmicos, quando determinado acadêmico ia dar aula e eles viam um pouco do desinteresse do aluno eles diziam que não queriam. De repente poderia ser pessoal, então íamos para reunião para discutir.

10) O que você sugere como modificação do projeto?

Agora vejo que poderíamos estar estudando mais, isso vejo agora que saí, na época acho que era suficiente, até porque nós temos muitas disciplinas. E nós sentimos falta quando você e a Alda saíram do projeto. Esse tipo de orientação faz falta. Quando fica somente os acadêmicos desestrutura muito.

11) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Gostaria de agradecer muito, porque acho que foi uma experiência muito importante e válida, hoje a gente vê como foi importante, principalmente quando a gente conhece outras pessoas com curso de especialização e mestrado que não tem a bagagem que nós temos.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D2

1) Como ficou sabendo do projeto?

Na época fiquei sabendo através de informativos na Uem, e na época a Prof. Alda me convidou, não era para eu entrar na natação para deficientes, era para entrar no Voleibol, mas como fui falar contigo, Coordenadora do projeto na época, acabei optando pela natação.

Mas foi através da divulgação da coordenadora do projeto e de cartazes colocados na Universidade, convidando os alunos a participar do projeto. E acho de fundamental importância, pelo fato de dar um crescimento muito grande, e foi o que me deu um crescimento muito grande, ajudou no meu crescimento profissional muito grande.

2) Qual foi o interesse inicial em participar do Projeto?

Meu interesse inicial, foi poder conviver com pessoas com outro tipo de dificuldade, no caso nosso específico de meu projeto da natação com surdos. Tem muitos projetos que a Universidade desenvolve, com outros tipos de atividades, mas como a área de Educação Especial era uma coisa diferente para mim. E logo no primeiro ano da faculdade tivemos uma atividade com as crianças da APAE, e aquilo me chamou a atenção, e que me incentivou muito. Ver a forma deles competir, era o Atletismo com a Prof. Maria, ela sempre faz as competições com a APAE, e nesses estágios, a gente podia ver a força de vontade deles, e que era muito grande, a alegria de ter uma medalha no peito era muito grande, então mexeu muito comigo. Aí eu disse, não tenho que fazer alguma coisa nessa área, na Educação Especial.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Eu fiquei no projeto três anos, e eu fiquei porque foi uma coisa que me cativou muito, o primeiro contato que tive, no primeiro dia do projeto foi muito frustrante, até comentei com você, foi muito frustrante, porque nós passamos uma atividade para eles e fui participar com eles para tentar me enturmar, mas fiquei que nem um bobinho no meio da atividade, pelo fato de que parecia que eu não pertencia no meio deles, eu procurei ficar o tempo todo com eles na água, mas acho que peguei uma ou duas vezes na bola dentro d'água, percebi que eles combinavam as coisas entre eles, então aquilo me deixou um pouco frustrado. Fiquei pensando "Meu Deus", como vou conseguir entrar no mundo

deles. Estava no segundo ano de curso, e não tinha experiência nenhuma com surdos. Mas na época você conversou comigo, que eu poderia me soltar e isso me ajudou muito, comecei a fazer amizade com eles. E eu acabei adquirindo a confiança deles, isso para mim e para minha vida pessoal e agora profissional foi muito importante.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Os aspectos mais relevantes foram os aspectos, primeiro de tudo, no meu crescimento acadêmico, foi assim fantástico. Um exemplo em sala de aula eu tinha uma dificuldade muito grande de apresentação de trabalho, né. Quando no projeto a gente começou a apresentar trabalhos com temas livres, painéis, por aí, isso me deu uma maturidade muito grande, deu uma maturidade muito grande pelo fato de poder estar expondo um trabalho, para pessoas com um público totalmente diferente e também no caso para a minha turma de sala de aula, isso fez com que quebrasse a insegurança, a ansiedade de estar expondo para um grupo um determinado assunto. Isso para mim foi o primeiro ponto do meu crescimento no projeto, e ele começou a dar uma vivência muito grande, no caso do que eu iria fazer no meu projeto de monografia para conclusão de curso, também, foi onde comecei a fazer uma correlação do grupo do projeto que participava com o tema de minha monografia, partindo para um projeto de monografia do projeto de graduação. E também as pessoas que passei a conhecer, o respeito que as pessoas passaram a ter por mim, é um respeito diferente, por exemplo professores que vem de outros estados da Educação Especial, que vinham dar curso para nós e conheciam o projeto, viam o que fazíamos no projeto, viam a seriedade com nós fazíamos o projeto, os resultados que nós obtínhamos no projeto, então eles passavam a nos respeitar, e não somente deles, mas principalmente dos professores do departamento nosso, dos professores de Educação Física. As pessoas que participavam do projeto, é claro, tinha muitos outros projetos no nosso departamento, mas esse tinha algo especial, até pelos resultados que nós apresentávamos, tinha professores de outras disciplinas em sala de aula, pediam prá gente apresentar alguns resultados do nosso projeto dentro de sala de aula. Então prá você ver como era valorizado nosso projeto dentro do próprio departamento, do departamento nosso. Os professores passavam a ter um respeito muito grande também pela gente, até porque eles sabiam que nós estudávamos e muito. Eles tratavam nós diferentes, a gente percebia isso. Por exemplo, quando a gente escolhia sobre um desenvolvimento de um tema, por exemplo no projeto a gente percebia que eles se interessavam, eles perguntavam, eles sentiam que era um projeto realizado com muita seriedade.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Como eu já coloquei a minha primeira dificuldade, foi no contato com os alunos surdos. Outra questão foi na questão familiar né, a dificuldade de ter um contato com os pais dos surdos, a gente fazer algumas pesquisas, ou ter um contato com os pais era muito difícil, até para ver se atividade estava influenciando ou não nas crianças que participavam do projeto, então isso aí foi difícil. Nós não sentíamos segurança em estar chegando e fazendo perguntas para os pais. Outra coisa foi à insegurança de estar apresentando trabalhos, como já coloquei anteriormente, até estar quebrando essa barreira, e eu precisava quebrar isso dentro de mim. Bom, acho até que as dificuldades foram muito poucas, até porque a gente sempre foi muito bem orientado, a gente sempre tinha grupos de estudos, procurávamos sempre estar pesquisando, quando a gente não estava trabalhando na parte prática, você (a professora) estava sempre nos colocando na parte teórica, pesquisa, mandava ir para a biblioteca, é claro que a gente dizia: há vamos descansar um pouco, mas você sempre colocava sobre a importância de ampliar o conhecimento, que era para nosso bem. E acho que todos que participaram do projeto, pelo menos do meu grupo todos foram muito bem encaminhados profissionalmente falando.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito à relação teoria e prática?

Eu acho que tinha sempre uma relação entre a teoria e a prática, acho que o melhor de tudo era a prática, e a teoria a gente fundamentava e jogava para prática até porque a gente via realmente se o que estava no papel na prática seria possível realizar, e se era condizente, porque tinha algumas coisas que a gente lia, que na prática a gente via que não dava, até pela dificuldade dos alunos serem diferentes uns dos outros. Eu acho que embora distintas, precisam caminhar juntas, entendeu. Muitas coisas que eu estudei na minha época acadêmica, que até hoje não consegui colocar em prática. Então são coisas que o projeto possibilitou, estudar e participar da prática para ver. Hoje por exemplo, trabalho na área de qualidade de vida e muitas que estudei, não dá nem para utilizar. Embora tenho estudado muito sobre educação infantil e sendo totalmente opostas, não ocupo nada. Agora no projeto embora não trabalhando na área da deficiência, aprendi muitas coisas, por exemplo quando pegávamos atividades em livros de recreação, a gente com a sua orientação era possível transferir para as crianças, e isso consigo fazer agora, adaptando atividades. E até quando fomos dar cursos na Educação, umas das partes do projeto, a gente conseguia passar muitas coisas, muitas atividades para elas de como desenvolver atividades com todas as crianças,

sabendo que muitas atividades poderiam, ou não dar certo, até porque são crianças diferentes.

7) Qual sua opinião sobre a linha de ação entre Professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno no projeto.

Olha, essa é uma coisa que “graças a Deus”, no nosso projeto existia muito, né. No caso primeiro você conosco, nossa!!!! Você sempre nos colocou muito à vontade nas participações em grupo, nas discussões, nos trabalhos, nunca havendo uma pressão, uma exigência. Sempre nos colocando que tínhamos potencial e que nós tínhamos que colocar nosso potencial para funcionar, então posso dizer que sempre foi muito tranquilo. É claro que algumas cobranças sempre tinha, até porque o grupo era um grupo heterogêneo, diferentes, e é claro cada um tinha suas individualidades, mas a relação sempre foi muito boa. Agora nós com os alunos, como coloquei no início tinha uma certa restrição por parte deles, mas isso nós exploramos bastante, é claro através da leitura, das orientações que você passava de como agir com eles para quebrar essa barreira de relacionamento que existia, até porque eu comecei no segundo ano, e nem sabia o que era uma vida acadêmica, né. Assim a gente começava a ter conhecimento das coisas. Uma coisa que procuramos fazer foi o curso de língua de sinais, mas ainda não tinha, então a gente procurava fazer a leitura labial e passávamos os exercícios de uma forma mais simples que eles pudessem entender, começando do mais simples para o mais complexo. A gente também brincava muito com eles, para que eles comesçassem a se soltar e ter mais confiança, porque quando chegava um aluno novo no grupo (professor) por exemplo, eles tinham que ter segurança. E com os mais velhos (aluno sendo professor), tínhamos nós mais velhos, tínhamos que passar segurança também para eles, e mostrar que eles também eram importante e que o conhecimento que tínhamos deveria ser passado para frente, mostrando que todos tinham a mesma importância dentro do grupo, e que deveriam é claro tínhamos mais tempo no projeto mas a gente procurava, sempre estar ajudando. Procurando quando por exemplo no tema livre, as tarefas eram divididas por igual e por área de interesse, cada um procurando estudar e fazer de acordo com seus interesses. Agora nas aulas com as crianças, nós mais antigos, dávamos “dicas” de como proceder nas aulas com elas, nós fazíamos bastante isso até porque era o primeiro contato eles ajudavam a gente vendo como deveria ser o procedimento, como agir, como falar com eles. Até porque, eles não precisariam passar pelas dificuldades que a gente passou, então a gente procurava dar essas “dicas”, orientando, dizendo “olha essa crianças tem esse tipo de comportamento, essa tem outro”, para facilitar, porque essa aprendizagem, só vai ter

com a prática. E nos grupos de discussão a gente já passava isso para eles, então tornava-se muito mais fácil. Aí cabia aos alunos (professores), buscar o melhor relacionamento com as crianças, no caso né ele como professor com os alunos.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Como coloquei desde o início foi um crescimento muito grande, é....., tudo que procuro fazer hoje, e como você colocou não estou atuando na área, estou atuando na academia, é uma área que nunca imaginei atuar, eu sempre me via atuando na área escolar. Muitas coisas que eu aprendi no projeto com relação ao ser humano, o respeito, saber expor suas idéias, saber expor o seu trabalho, então, tudo isso eu consigo jogar para minha vida. Por mais distinto que seja, entre a área que eu atuo hoje, com o projeto, muita coisa eu faço ligação, muita coisa mesmo, sabe, com relação ao ser humano. E essa experiência me condições de trabalhar com pessoas diferentes, no caso apareceu uma pessoa com deficiência física e disse, professor posso fazer musculação, eu disse você pode, e ele me disse que até então nenhuma academia tinha recebido ele. E uma coisa legal é que não houve qualquer restrição dos outros alunos para com ele. As outras academias segundo ele diziam que ele não tinha condições de fazer musculação, aí fiquei pensando, será que eu também não teria recusado, se eu não tivesse passado pelo projeto, e não ter vivido e convivido com eles? E aí eu me valorizo enquanto profissional. Hoje por exemplo ministro cursos na área de gerenciamento de academias, eu falo para público de cem pessoas, acadêmicos, proprietários de academia, e essa segurança veio porque nós no projeto apresentamos vários e vários temas livres, não só em nossa cidade, como em outras cidades e estados e até os cursos que dávamos nas escolas de primeiro grau. Isso me fez crescer, como me colocar, portar, como falar numa apresentação, ter segurança de passar segurança sobre aquilo que você está falando. Isso é fundamental, hoje eu peço para meus funcionários sobre a importância do domínio do conhecimento, trazendo como consequência a segurança e competência. Volto a falar, segui outra linha, segui, só que, de onde vem esse meu crescimento foi do projeto, das orientações, estudos do projeto, e vou dizer, não foi de sala de aula, e só tenho a agradecer, não querendo “puxar sardinha”, mas é uma pessoa fantástica que me fez crescer muito enquanto profissional, e não só eu mas como todo grupo.

9) O que você sugere como modificação?

A primeira coisa ainda é as dificuldades arquitetônica que existe na Universidade, outro ponto é que outros professores deveriam fazer um intercâmbio, acho que seria interessante

né. É que tem outros professores que tem projeto de extensão, mas tem para ter uma bolsa, reduzir carga horária, esse projeto nosso a gente sempre troca idéias com a coordenadora do projeto, com os próprios alunos, as crianças que participam do projeto. Essa relação acho que seria muito importante até pro próprio departamento.

10) Você gostaria de fazer alguns comentários finais.

Meu comentário final e que gostaria de deixar registrado, é que essa pessoa que está me entrevistando, eu agradeço muito, torço muito, e hoje ela está alcançando um sonho, e um sonho nosso também de estar contribuindo em seu trabalho e com a vitória na vida dela.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D3

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através de cartazes espalhados na universidade e de conversa com amigos que já participavam do projeto.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Eu me interessei porque eu gostava do Voleibol, e como tinha uma relação me interessei, e porque eu participava de Voleibol.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei 3 anos, e comecei a participar no segundo ano de curso e fiquei até me formar.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Estar em contato em trabalhar com surdos e ouvintes, até porque era uma coisa nova, e era um desafio, foi uma integração e uma experiência.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Primeiramente o de comunicação com surdos, porque no voleibol já tive maior facilidade.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

O projeto já existia né, e tinha reunião, estudávamos, depois íamos para a prática.

Estudávamos sobre a pessoa com deficiência, estigmas, depois na parte prática fazíamos trabalhos para desenvolver atividades, discutir sobre elas, e escrever trabalhos científicos.

Essa foi uma experiência foi muito bom de escrever, porque estudávamos, discutíamos, propúnhamos atividades e sentávamos para escrever sobre nosso trabalho. Essa troca para mim foi muito importante.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

A relação era a melhor possível, porque as atividades eram realizadas de forma livre, o professor no caso você, estava ali para orientar, dar orientação mesmo, passar o conhecimento. Nós tínhamos uma relação muito boa, tínhamos a parte que estudávamos e uma parte social.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Olha a bagagem que adquiri foi fundamental, porque quando chegava na hora de apresentar trabalhos em outras disciplinas, e até mesmo no curso, tínhamos certeza de que estávamos preparados para responder perguntas, tendo competência. Foi importante para trocar experiências com os professores das escolas, e lembro que o grupo de estagiários era grande e enquanto um grupo que iniciava no projeto ficou com as crianças lá fora desenvolvendo os mesmos temas que os nossos com os professores, depois reunimos lá fora, para desenvolver atividades. Olha foi muito legal.

9) Caso você já tenha formado, que relação você faz, entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?

Olha, eu trabalho com crianças desde o primário até as com de 18 anos, e essa experiência foi muito importante, porque até hoje eu utilizo o que se trabalhava no projeto, ou seja, o fato de estar conversando com os alunos, ver seus anseios, suas vontades, explicar para quê e porquê desenvolver determinadas atividades. Ver as dificuldades dos alunos e fazer atividades que todos podem desenvolver. A relação metodológica, a experiência que tive em grupo e que dava certo, até hoje eu transfiro para minha vida profissional. Aproveito as experiências dos alunos como você fazia. Vou falar uma experiência estava dando uma aula de saltos, perguntei que tipo de saltos que existe? Como a gente pode saltar? Alunos de primeira a Quarta série, eles responderam a gente pode pular de um pé só, dois pés, pode fazer igual o chapeuzinho vermelho (é a realidade deles) e era exatamente os saltos que eu preparei para trabalhar com eles nas aulas, como queria ver a experiências deles, eu aproveitei prá juntar com a experiência teórica que a gente tem e estar desenvolvendo a aula. Eu acho assim do projeto eu vejo que o que dava certo eu puxo prá eles, é o que nós trabalhávamos no projeto. Eu me lembro de muitas coisas.

10) O que você sugere como modificação do projeto?

Eu modificaria a estrutura física, porque depender da piscina, principalmente no inverno, embora a gente não parasse o ano todo de desenvolver atividades, e trabalhos, e até nem

sei quantos trabalhos nós desenvolvemos, íamos para Sobama, Londrina, São Paulo, porque nós sentávamos e discutíamos, escrevíamos.

11) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei do de Recreação, de atividade para comunidade e depois fui trabalhar.

12) Efetue comentários complementares que considere necessário.

As vezes fico triste, fico meio assim, por não ter continuado, até porque você saiu para estudar e nós também para o mercado de trabalho. E gostaria de dar continuidade a esse tipo de trabalho. Porque esse projeto me ajudou muito a trabalhar com as diferenças, porque trabalho com alunos mimado, carente, hiperativo, porque você tem que saber trabalhar com essas diferenças, você tem que saber desenvolver atividades para todos, de variadas formas prá dar conta, e isso me ajudou muito na parte profissional.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D4

1) Como ficou sabendo do projeto?

Fiquei sabendo do projeto a partir de um cartaz na UEM, no departamento de Educação Física.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Interessei-me pelo projeto primeiramente devido ao voleibol, pois já tinha um certo domínio com relação à este conteúdo e por isso, me interessava por esta prática, e em seguida, pelo fato de ser para pessoas surdas, o que me fez pensar em um novo desafio, uma certa curiosidade em se trabalhar com esta população.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Permaneci no projeto durante 3 anos. Porque gostava muito do trabalho realizado no projeto, não somente nas aulas, mas nos encontros, grupos de estudo, pois o grupo tinha como objetivos contribuir positivamente, tanto na área motora, ampliando a capacidade física, ampliação e conhecimento dos alunos em relação ao voleibol, bem como na área social, promovendo interação entre os surdos e ouvintes, além da aquisição de experiência profissional na área da Educação Física Adaptada.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

a amizade que pude fazer com os alunos, que foi muito gratificante.

A participação dos alunos no CEDAPAR, e,

Principalmente os estudos, a produção científica que me auxiliaram em toda a minha vida acadêmica e profissional, as participações em congressos, as palestras, o curso, tudo me fez refletir em relação ao meu futuro profissional.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Dificuldades iniciais com a comunicação com os surdos, em passar os conteúdos propostos a eles, dificuldade de fazer com que os surdos assimilassem as atividades propostas, de alguns em aceitarem o meu auxílio na correção dos exercícios, mas isto ocorreu mais no começo, depois a aceitação foi melhorando.

Dificuldade em motivar, manter os alunos interessados realmente na atividade que praticavam, pois em alguns momentos, e para alguns alunos, as aulas serviam mais

somente para uma distração, um passeio ou um local para se paquerar, não tendo como objetivo, a aprendizagem real.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Na minha opinião, havia uma diferença muito grande entre a teoria e a prática. A teoria estava voltada, preocupada mais com o sujeito, com o aluno, em fazê-lo crescer como pessoa, cidadão, em averiguar quais as contribuições que o voleibol estava trazendo a vida, ou na melhoria da qualidade de vida dos alunos, enquanto que, a prática estava mais voltada a performance, na contribuição em relação ao seu aspecto motor, desenvolvimento de habilidades motoras, do conhecimento dos alunos em relação às técnicas, táticas e regras do voleibol.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

A ação do coordenador sempre foi o de aproximar as pessoas participantes do projeto, tendo um bom relacionamento com todos, auxiliando nas dificuldades, tanto dos alunos como dos professores, promovendo a interação social entre os participantes do projeto,

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

A minha experiência foi bastante gratificante, tanto no campo profissional como no pessoal, pois além de estar engajada em um projeto sobre o voleibol, que é um esporte o qual tenha grande paixão, pude ampliar meus conhecimentos sobre o desporto, suas técnicas, tática, bem como, perceber a importância do trabalho do educador quando se trata da formação das pessoas, modificando o entendimento da Educação Física apenas como um esporte, mas como um instrumento que nos possibilita interferir para a formação da cidadania.

Além da importância de estarmos discutindo, pesquisando, produzindo, para ampliar não somente o meu conhecimento, mas poder transmitir e divulgar o trabalho realizado, o que me auxiliou na minha vida profissional e pessoal.

9) Caso você já tenha formado, que relação você faz, entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?

O projeto me possibilitou ver com outros olhos as pessoas com deficiência, de que eles são realmente capazes, de ver com revolta as dificuldades e discriminações que os mesmos sofrem.

Auxiliou-me nas produções científicas, em ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Física Adaptada, sobre Educação Física em geral, a importância do papel do educador na formação de seu aluno, como cidadão,

10) O que você sugere como modificação do projeto?

A sugestão é de que possa abranger não somente aos surdos, e ao voleibol e a natação, mas à todas as demais deficiências e outros esportes.

11) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Sim, participei. A diferença é que não havia esta interação entre os integrantes do projeto, os grupos de estudo, as discussões. Apesar de nos demais projetos, também serem feitos produções científicas, estas não eram realizadas com uma participação efetiva dos professores/estagiários, em alguns casos, estes não ficavam nem sabendo que o seu projeto estava inscrito em um evento. A grande diferença é que este projeto, preocupou-se com a formação dos alunos, e dos professores estagiários, não somente para a formação ao esporte, mas como pessoa, e isto é o que mais importa.

12) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Gostaria de agradecer à todos os participantes do projeto, e principalmente as duas professoras que me auxiliaram não somente no projeto, mas em toda a minha vida acadêmica, e profissional.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D5

1) Como ficou sabendo do projeto?

Fiquei sabendo do projeto através de cartazes espalhados no início do ano letivo de 99, e também pela professora Alda, que no primeiro ano foi minha professora de voleibol e me incentivou muito a participar do projeto.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Antes de entrar no curso de educação física eu já tinha a intenção de trabalhar com sujeitos com deficiência, e o trabalho com os surdos surgiu como uma oportunidade.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Eu fiquei nele durante 03 anos, sendo que desses, ficamos (eu mas alguns acadêmicos) 01ano trabalhando com os surdos com o projeto, na Universidade, fechado por não ter um professor que o assumisse enquanto coordenador. Essa situação ficou assim pela necessidade de se fechar o projeto já que a coordenadora estava saindo para doutorado. Mesmo não sendo mais “oficialmente” considerado em andamento, as atividades continuaram sem muitos problemas, a não ser que, como não era mais “oficial”, tivemos algumas “lutas” para garantirmos o local fixo das atividades na Universidade. Esse tempo que fiquei no projeto acredito que justifica-se pela minha identificação com a área da adaptada, pelas relações estabelecidas entre coordenadoras do projeto e acadêmicos, isso destaco como um ponto importante porque desde de o início tivemos uma relação de construção coletiva do conhecimento. A relação professor/aluno aluno/professor foi à base para a nossa atuação com os surdos, desde a construção das atividades a serem desenvolvidas com os surdos, os grupos de estudos, até elaboração de trabalhos científicos para os congressos, foram construídos com uma grande interação com grupo. Um outro aspecto que me fez continuar no projeto, foi o grande vínculo de amizade construído com os surdos.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

O que considero com importante nesse processo é ter construído conhecimento um pouco maior a respeito do voleibol. ter sido no projeto o meu primeiro contato com a elaboração de trabalhos para congressos e ter participado muitos deles. De ter vivenciado 02 eventos (Congraçamentos Esportivo e Cultural dos Deficientes Auditivos do Paraná/ Cedapar), os

quais eu considero como porto fundamental no desenvolvimento da minha comunicação com eles, podendo assim entendê-los muito melhor, já que naquele contexto quem era “diferente” ali, era eu que não conseguia compreender muitas coisas que estavam acontecendo. E a “aceitação” deles da minha limitação (comunicação) foi muito maior do que eu imaginava, tiveram uma imensa paciência para me ensinar os gestos, e principalmente dos diferentes gestos existentes em cada cidade.

São inúmeros os aspectos importantes do projeto para mim. Porém não posso deixar de dizer que é através dele, que a área de estudos da minha monografia de final de curso foi definida desde o primeiro ano de projeto. E também, é por influência dele, a intenção de continuar a estudar nesta área.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

A maior dificuldade minha no projeto foi a comunicação com os surdos e o pouco conhecimento a respeito do voleibol e da surdez. Esse foi um dos problemas encontrados para o desenvolvimento das atividades específicas do projeto. Mas encontrei um pouco de dificuldade também, na conquista da confiança dos surdos, já que a minha comunicação com eles era muito falha.

Como eu disse a cima quando o projeto não era mais “oficial” encontramos dificuldades em assegurar o espaço para as atividades, pois muitas vezes chegávamos e a quadra que usávamos tinha sido liberada para outras pessoas.

Uma outra dificuldade encontrada foi à idade dos nossos alunos, por terem uma faixa etária de 22 (não me lembro ao certo) precisavam decidir entre treinar e trabalhar. Diminuindo assim os dias que poderíamos estar trabalhando.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito à relação teoria e prática?

Acredito que conseguimos por algum tempo organizar essa relação com o grupo de estudos e os trabalhos apresentados nos congressos. Já que estes eram sustentados pelas nossas atividades, como ainda é hoje. Eu disse que conseguimos por algum tempo porque tivemos um período onde não conseguíamos mais nos reunir para os estudos em grupo.

7) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Minha experiência pessoal no projeto junto aos surdos tem algumas vivências que me possibilitou um desenvolvimento muito grande em relação ao conteúdo do voleibol e a especificidade da surdez. Um dos fatos se deu logo no primeiro dia de atividades na

universidade com eles. Naquela noite eu não consegui entender nada do que eles falavam, me senti um estranho no ninho, ali quem estava fora do contexto era eu e não os surdos. Às vezes brinco que naquele momento a “surda” era eu e não eles. No final das atividades do dia, fui até a professora Alda (quem esta coordenando as atividades) e disse que não viria mais. Ela pediu para que eu a esperasse que precisava fechar o ginásio, e que logo conversaríamos. Insisti que não precisaria, que eu esta decidida. Naquele momento aproximou-se dois alunos que não tinham vindo naquela Quarta-feira treinar, para conversar com a professora. Ela parou tudo me apresentou a eles, José Márcio e Claudinei, e pediu para ficarem um pouco comigo ali até ela terminar de organizar o ginásio. Não tive como escapar, era eu e dois surdos. Perguntaram meu nome, minha idade, onde eu morava, se eu iria trabalhar com ele, e isso tudo com uma paciência enorme porque eu não entendia nada de sinais e somente um deles falava um pouquinho. Quando a professora voltou, ela comentou com eles que eu queria sair por não entendê-los e que eu estava, talvez, com medo de não conseguir me comunicar com eles assim também não conseguiria dar continuidade nos trabalhos. Em fim com essa conversa eles pediram para eu continuar porque iriam me ajudar com a comunicação. E acabei ficando, e ficando até o final.

Uma outra experiência foi a minha primeira viagem com eles para um Congraçamento, em Londrina. Lá eu já falava um pouco mais com eles, conseguia entendê-los um pouco melhor e eles a mim. Fomos para Londrina eu mais dois professores, Renato e Catia. O que aconteceu comigo dessa vez foi que, como eu estava próximo a um telefone público, em frete do local de almoço do evento, acabei ligando para os familiares dos surdos de Curitiba, Cascavel, Foz, Maringá. Isso porque eles precisavam mandar notícias para suas casas e os nossos surdos falaram para eles virem até mim. Foi complicado porque muitos dos sinais são diferentes de uma cidade para outra. Esses fatos considero como importante no desenvolvimento da minha comunicação com eles, já que eu não consegui fazer o curso de libras e o que aprendi foi no processo de troca de conhecimentos. Eles com as Libras e eu com um pouco do voleibol.

8) Caso você já tenha formado, que relação você faz, entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?

Bem, eu não terminei ainda a minha graduação na educação física, porém tenho uma grande afinidade com a área, e é nela que pretendo direcionar as minhas atividades. E considero que a participação no projeto tenha afirmado uma possibilidade de atuação para

mim. Foi através dele que o universo do conhecimento específico, dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, se tornou concreto para mim.

9) O que você sugere como modificação?

Penso que para próximas atividades do, possam intensificar os grupos de estudos no sentido de ampliar o conhecimento sobre as diferentes deficiências, diferentes possibilidades metodológicas, os diferentes trabalhos encontrados na educação física. Não que não tenha sido, mas penso que o grupo de estudo passa ser mais intensificado, quem sabe, até formar um núcleo de estudos.

10) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Como venho colocando desde o início, o projeto vem sendo fundamental no curso de educação física como um todo. Até porque a grande maioria dos alunos que entram no curso de educação física para jogar, e não procuram estar ampliando seus conhecimentos. Eu não conhecia nada sobre as pessoas com deficiência, e ali eu aprendi a superar a cada obstáculo que ia surgindo, a estar construindo melhor o conhecimento que a gente vinha adquirindo, até mesmo para minha formação, não somente profissional, mas também para a vida enquanto sujeito de um processo. Autonomia enquanto educadora.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D6

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através de cartazes e três acadêmicos que já participavam do mesmo, Anderson, Adriana e Eulália, e já desenvolviam um trabalho junto ao projeto. No terceiro ano me juntei ao projeto para vivenciar.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Primeiro o tema da inclusão da escola que estava sendo discutido, e também por ser um projeto que trabalhava melhor sobre a formação acadêmica, para que a gente possa estar trabalhando depois.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei um ano e meio a dois anos, porque gostei dos encaminhamentos que o projeto dava.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Acho a proximidade que se dava em teoria e prática, com relação às ações teóricas, estudos, produção de textos, da pesquisa até enquanto uma das finalidades da universidade, mas que poucas pessoas desenvolvem, que o outro lado que é a parceria entre os grupos de estudos, e o processo pedagógico. Você tem como fazer isso durante o projeto, é uma coisa concreta e rápida, porque você passa a ter o feedback já em seguida daquilo que você aplica. Nas reuniões estuda, e logo em seguida já vai para a prática, volta e já faz avaliação e já vai para a prática transformando de novo, então acho que isso é que foi bacana.

5) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Acho que por isso tudo que me identifiquei, permaneci e fiquei até o final do curso no projeto, pelo método que se trabalhava, uma coisa democrática, visualizando o coletivo, as visões de grupo, a produção de textos, por exemplo quando escolhíamos um texto todo mundo vai estar junto, mas cada um tem que contribuir com o texto, vamos ler, discutir, vamos produzir junto. Eu me lembro de uma vez, que cada um teve que produzir seu

texto, e aí na hora de apresentar para o grupo foi muito engraçado porque parecia mesmo uma seqüência, foi muito gostoso, porque você sabe que teve uma coordenação, uma orientação e você participou mesmo para a produção daquele texto, dando possibilidade para cada um produzir. É diferente onde uma pessoa escreve e bota o nome de todo mundo do grupo. Ou então que escreve o mais inteligente do grupo ou o mais esperto, aí vai lá e faz, ou apresenta o trabalho e coloca o nome de todo mundo, essa foi uma forma de fazer, e isso era legal.

6) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Isso é muito amplo, porque o que aplica não é somente com a pessoa com deficiência, mas também com pessoas na formação, até porque estávamos trabalhando com a capacitação, para saber sobre sociabilização de conhecimento. Ao mesmo tempo que estávamos trabalhando com pessoas de nosso departamento, estava tendo oportunidade de estar trocando com outras pessoas de outros departamentos. A questão multidisciplinar, entre professor aluno e estar com professores do ensino regular. Bom especificamente eu já saí sabendo que estava preparada de início, mais avançada que outros acadêmicos, percebia com amigos meus que não participaram do projeto, percebia na academia onde fui dar aula a dificuldade dele. E como trabalhei com diferentes grupos de deficiência, e com quebra de preconceitos, ocupação de espaço, acho de forma pedagógica eu sabia melhor como lidar com o público de forma mais profissional. E também com a experiência saber dividir os conhecimentos adquiridos, acho que isso muito legal. E mais especificamente ainda agora que tenho uma função dentro da prefeitura que a gente trabalha com diferentes pessoas da educação física, temos que trabalhar com recreação e com a comunidade é poder discutir políticas públicas é discutir onde queremos chegar com determinadas brincadeiras, uma rua de lazer, para quem fazer, é um grupo fechado ou para todos. Por isso que muito importante para o acadêmico vivenciar esse tipo de atividades, para que o acadêmico saia e possa ter uma noção de como trabalhar de forma, eu acho legal, não me arrependo nada.

Você acha que a disciplina daria esse suporte? Eu acho que somente as disciplinas não dariam esse suporte que nós tivemos no projeto, olha só essa fita que nós fizemos de atividades inclusivas, nós que participamos do projeto estávamos bem adiante do conhecimento que a disciplina ofereceria e pudemos dar um retorno, desenvolvendo atividades e dar um mini-curso sobre atividades, quer dizer nós já tínhamos muito mais subsídios dos alunos do quarto ano. É só ver a fita ela mesma vai dizer o quanto nós estávamos adiante com relação à formação. O grupo que nós estudávamos, porque nós

tínhamos uma relação teórico-prático, nós conhecíamos sobre o assunto. Até com o próprio reconhecimento do próprio professor da turma, dizendo que nós tínhamos que socializar nossos conhecimentos, isso é uma prova mesmo. Todos os alunos tiveram um avanço.

7) O que você sugere como modificação do projeto?

Eu acho que a linha profissional de formação, quer dizer você tem que ter pessoas que estejam preparados para desenvolver esse tipo de formação, até para que os alunos possam estar preparados para trabalhar nas escolas, centros esportivos, nos espaços que estão por aí, eu acho que a Universidade deveria possibilitar mais fazer isso, e eu acho que a função dela é essa possibilitar mais esses tipos de vivências, seminários, oficinas, porque a gente vê muito, muito do pessoal que trabalha diariamente, elas clamam por mais preparo, mais conhecimento, não acho que projeto tenha que ser executor, mas que ele proporcione esse tipo de capacitação, ou seja, capacitação para o trabalho.

8) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei de outros, mas existe uma diferença, o que você tem que participar para tirar nota, e outro que você faz extracurricular, fora de carga horária e você faz com dedicação, até porque existe uma proximidade muito grande com a comunidade, com a população de diferentes cargos governamentais. Esses espaços, esses projetos que aproveitam esses espaços direto com a população, ele tem que existir e até ampliado inclusive. Essa é a diferença. Esse que a gente tá falando especificamente, ele tem um cunho maior que é a questão da formação do indivíduo, porque ele trabalha com coisas amplas, mas ao mesmo tempo específicas, como por exemplo como trabalhar com a questão da inclusão. O projeto propicia você refletir, fazendo uma reflexão com a história de cada um que participa, quer dizer oferece e dá esse tipo de oportunidade. Eu me lembro uma vez que saiu uma vez uma adesivo que era colado em todas escolas ali dizia “quem participa integra”, e em uma reunião nossa “caiu a ficha”, puxa mas não é verdadeiro esse negócio, não é, pode ser mas não é sempre, e no grupo nós começamos a refletir sobre isso, o Anderson, eu, as meninas, aí dissemos para lá, temos que levar para os grupos que nós íamos trabalhar, para que eles também pudessem refletir sobre esse aspecto, sendo ou não da educação física, aí começamos a trabalhar com isso, a reflexão crítica sobre isso. O que estão querendo passar prá gente? Que inclusão que querem que a gente faça? Será possível fazer dessa forma? Temos estrutura para fazer? E nas discussões entre os professores que fomos ministrar cursos, eles perguntavam mesmo, como? Mas o

cadeirante não vai passar aqui nesse espaço! Esse curso no Instituto, foi muito marcante para mim, porque começamos a analisar, como que o cadeirante iria entrar se lá é todo cheio de escadas. E essa era uma época que os professores nem pensavam nisso, até porque ele não existia ainda. E aquele monte de professor querendo fazer a inclusão, mas sem condições nenhuma de fazer. Chegando a conclusão da necessidade de uma intervenção política, e nos questionávamos até que ponto realmente o governo está interessado em executar, embora as leis estejam aí, a LDB coloca sobre a inclusão né, LOA, mas a gente olha os centros esportivos de Maringá, nenhum está adaptado para receber a pessoa com deficiência, não tem nada adaptado, você olha nas escolas e se pergunta como eles vão chegar até ali. Algumas escolas novas que estão sendo feitas já estão pensando nisso, mas é complicado isso, acho que se tem que fazer essa análise senão fica difícil, até passar essa mensagem, a de que a inclusão é possível, que a gente tem trabalhar com o preconceito, pode integrar, pode se olhar e que pode fazer atividades junto, mas tem coisas que não se fizer e não tiver uma intervenção política, não vai te jeito.

9) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Eu acho que essa foi uma experiência muito, muito rica, de todas as experiências que tive na universidade, essa é uma experiência muito ampla, afetiva mesmo, dando importância e valor da relação com o outro, deixa de ter a visão paternalista, tanto dos acadêmicos, quanto dos alunos com deficiência que participavam do projeto. É, você percebe que independentemente do outro ter algumas dificuldades, você sabe que ele é capaz de fazer. Eu acho que isso trouxe muita experiência para minha vida hoje, de forma ampla eu puxo esses valores para o meu trabalho, e isso me ensinou muito para a especificidade que eu trabalho com crianças de risco social, eu acho que participar do projeto me ajudou muito, trabalhar sobre como a forma foi trabalhado. E também gostaria de dizer que só por ter pessoas como você a Verônica a Alda, são professores que faz sair gente diferente da universidade é sério... Porque fico me perguntando que outras perspectivas os outros passam? Nossa convivo com acadêmicos que estudam e saem da Universidade que não sabem muita coisa, olha a diferença, pega Sonia pessoas que passaram por vocês, veja a diferença, a atitude delas, a forma de trabalhar, a forma de organizar coisas, de criar estratégias, até porque depois de você sai, você não sabe o que você vai trabalhar. Eu trabalhei no Nobel (colégio particular de ensino), tinha tudo ali de material, e eu trabalhei no Santa Felicidade (um bairro), ali não tinha nada, então se você quer dar a mesma qualidade você tem que ter criatividade, hoje trabalho na Prefeitura, se você não souber o

que fazer, como é que você consegue continuar lutando para uma melhoria na qualidade de ensino. Então tem que continuar, mas só é possível se continuar existindo pessoas como vocês.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D7

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através da professora Alda com o Voleibol, logo no primeiro ano de curso. Aí me interessei, convidei a Leila conversamos e começamos a participar.

2) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Dois anos, um ano com você e outro que foi tentado tocar sozinho.

3) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Achei legal. O projeto foi o primeiro passo para estar estudando, entendendo um pouco mais sobre o assunto, com apresentação de trabalhos. E foi importante para manter relações com outras pessoas. Até porque eu não era muito ativa no projeto. Não sei.

4) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

As dificuldades foram com a comunicação de uma forma geral. Das relações pessoais do próprio grupo, falta de comunicação dentro do grupo. Porque precisa de uma orientação.

5) O que você sugere como modificação do projeto?

Acho que deveria ter uma direção melhor nas reuniões, principalmente quando não tinha um professor orientador.

6) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei um com o professor na área da deficiência mental.

7) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D8

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através de cartazes colocado na universidade.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Porque tinha um interesse em trabalhar na área da deficiência, porque enfrente de casa tinha uma menina que era surda e eu achei que eles viviam muito isolados, até fui fazer um curso de LIBRAS. E ai eu me interessei pelo projeto. Quando fui participar da reunião de pessoas interessadas eu era a única menina da turma, o resto era tudo rapazes, aí foi que convidei a Márcia para participar também.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Dois anos.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Aprendi muito a lidar com pessoas surdas, porque tinha muito dificuldade de relacionar com eles. Meu contato com o Volei foi mais difícil.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Principalmente de relacionamento, com as pessoas do grupo, porque quando a gente entrou, a Márcia, Joelma e eu começamos a ter alguns problemas, porque a gente queria participar das coisas, a gente ficava por fora, olha sem um professor orientando não dá.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

A gente tinha reuniões durante a noite uma vez por semana, nós nos encontrávamos e discutíamos sobre as pessoas com deficiência, a deficiência em si, sobre metodologia e depois íamos para a prática. E como a gente começou a falhar muito no final, a gente começou a ter mais prática do que teoria, principalmente no último ano que não tinha um professor orientador.

7) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Achei muito importante, porque foi através do projeto que comecei a mandar trabalhos prá fora, eu não tinha nem idéia de como montar, ou escrever um trabalho, aí a Alda no

voleibol, começou a dar uma direção. O projeto me ajudou a como a lidar com as pessoas, tá ali na frente, acabei a me soltar, uma que eu nem tinha entrado numa sala, ou que ministrasse alguma coisa. Foi uma experiência muito boa por isso.

8) O que você sugere como modificação do projeto?

ter menos estagiários, porque ao formar grupos ficava difícil se encontrar, e para ter uma progressão acho que todos teriam que participar juntos, mesmo que discutisse depois, cada um ficando com uma parte acho que ficava difícil.

9) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei um que trabalha com deficiência mental. A diferença está que nós íamos apenas executar a prática.

10) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Não, só mesmo.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D9

1) Como ficou sabendo do projeto?

Eu participei do projeto do voleibol inicialmente para surdos, depois para surdos e ouvintes. Foi através de outros participantes, no caso a Leila. Ela me falou que estava participando, que era legal, que aconteciam reuniões e me convidou. Entrei no primeiro ano e queria participar de algum projeto, me inscrevi em outro projeto, mas não deu certo, e vim participar deste. Aí fui. Para até ficar ativa da vida acadêmica, para obter mais conhecimento né, mais prática com uma visão maior sobre educação física, né.

2) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei no projeto dois anos, o primeiro ano fiquei e gostei até porque eu estava trabalhando com uma população daquela que costumeiramente a gente costuma vê, o voleibol não era minha especialidade, mas o grupo me incentivava muito e foi muito gratificante. Aprendi muito e continuei para estar aperfeiçoando, foi o ano que a senhora já não estava mais.

3) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Eu achei, que fiquei um pouco a desejar sobre a minha participação, porque eu faltava muito as reuniões, ainda assim acho que foi a ampliação sobre as formas de estar agindo com os alunos, e porque no Sábado ficou melhor para mim, discutíamos sobre as aulas, cada grupo ficava responsável em organizar uma aula e a gente praticava mais, sempre líamos, apresentamos trabalhos científicos, participava de grupos de estudo, para escrevermos.

4) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Como era caloura, era mesmo do como fazer, como agir perante os alunos e ao grupo em que participávamos, e assim as dificuldades de linguagem dos surdos. E como falo muito ligeiro, aprendi a como agir durante uma aula, ficava mais atenta as ações de ficar olhando de frente, dando uma pausa na minha fala, ou seja, dando outras formas de estar transmitindo o conhecimento. Técnicas, também de estar trabalhando no Voleibol, porque não era minha área.

5) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Como participei pouco, achei que ficou principalmente no último ano ficou mais prática que teoria. Assim acabou indo mais prática, e nos relatórios com relação as práticas, relação professor/aluno fiquei a desejar sobre os aspectos qualitativos. Hoje analisando.

6) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/aluno.

Eu acho, que com relação aluno/aluno haviam “panelinhas”, até porque nos distanciamos com divisões, os surdos acabavam tendo mais contatos com a Nágela, e o Renato até porque eles tinham mais contatos com eles. Faltando um pouco da Coordenação, porque no último ano ficamos mais sozinho, eu conseguia transmitir, mas porque a relação não era muito coerente. Porque antes discutíamos mais, conversando mais. Eu ia mais eu não sentia fazendo parte do grupo. Eu dava as idéias, mas eu ainda não me comprometia. Falta um Orientador, e como no último ano não tinha a experiência deles Nágela e o Renato eles agiam mais. Ficava muito difícil.

7) O que você sugere como modificação do projeto?

Precisa de um professor que esteja orientando o processo, nós até reuníamos pra fazer as leituras, mas não rendia. Porque é preciso ter uma noção geral no início do ano para saber o que vamos trabalhar e ir discutindo ao longo do período, mas não dava para aprofundar, acabamos lendo somente um livro, aí o que acontecia somente íamos para a prática né, a gente não conseguia desenvolver muita coisa. Mas mesmo com essas dificuldades, acho que consegui ter uma visão de como trabalhar, ter uma visão científica de como apresentar trabalhos, porque no primeiro ano nós fazíamos isso. Aprendi sobre questões de relacionamento, de grupo e que é difícil tem que aprender. Aprender ter compromisso, ter pessoas que tenha relações afetivas para ter maior coesão, porque no final acabou ficando sem estímulo. Agora posso dizer que se me der uma turma, sei para onde correr e isso é importante, saber e ter segurança do que fazer. E essa experiência foi muito importante.

8) Gostaria de fazer comentários complementares que considere necessário.

Eu acho que o projeto tem que voltar, porque os calouros precisam de um projeto que os incentive cientificamente, porque este é muito rico, mesmo que voluntário, e outra que a visão é diferente, trabalhava com uma prática de esporte, mas o mesmo não tem esta visão de rendimento, mas enquanto conhecimento mais amplo, não apenas esses projetos que não levam a nada, fica a prática pela prática. Eu acho importante o projeto voltar.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D10

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através do primeiro dia em que apresentaram os professores e foram falando quais projetos existiam e que era os responsáveis, aí colocaram e eu me interessei porque alguns alunos já tinham falado de você e do trabalho que você desenvolvia. Logo no primeiro ano.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Para estar aprendendo e convivendo com outra clientela né, as crianças com deficiência auditiva, eu vi uma oportunidade de estar trabalhando com elas.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Eu fiquei um ano, porque gostei do trabalho que era desenvolvido, eu gosto de natação.

4) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

De comunicação com os alunos que eram surdos, porque acho que é importante conhecer a língua de sinais deles.

5)

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Olha nós tínhamos que buscar na literatura formas de trabalhar de desenvolver atividade com eles, principalmente no que dizia sobre atividades, era ampliar o que já tinha na cabeça.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Ó você direcionava sobre os objetivos a serem desenvolvidos, e a gente buscava na literatura, nas reuniões montar aulas. Até porque eu acho fundamental ter um professor para orientar nos trabalhos. Aí através dessa direção a gente tanto auxiliava nas aulas de outros alunos, quanto a gente dava aulas prá eles.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Foi uma experiência muito legal, entre os projetos que participei esse foi o que mais gostei de trabalhar, porque ele não tinha um peso, tinha uma orientação, uma relação com a teoria, e a gente podia passar aquilo que eu já sabia, porque eu já conhecia a natação, mas existe uma diferença entre fazer e ensinar. Eu pude aprender o curso de LIBRAS, é isso.

9) O que você sugere como modificação do projeto?

Seria mais estrutural, acho que teria que ter a piscina aquecida. Acho que teria que ter um número maior de acadêmicos participando.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D11

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através de amigos que participavam do projeto, e como eu gostaria de trabalhar com natação, fui buscar saber. Depois que fiquei sabendo que era com pessoas com deficiência. A primeira idéia que tinha deles era diferente da que eu tive depois, inicialmente eu achei que eles eram muito reservados e fechado no mundo deles, depois trabalhando no projeto percebi com o contato com eles, que eles não tinham esse contato pessoal mesmo

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei um ano, entrei no primeiro ano e saí porque o projeto parou, porque você saiu.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Foi interessante porque continuo trabalhando com natação e lá recebi crianças com síndrome de Down, porque com a participação meu deu mais condições de trabalhar, mais experiência. Um caso interessante, que recebi uma criança que recém tinha chegado do Japão e não sabia nada em Português, aí comecei a utilizar os sinais, que utilizava com os surdos, a expressão corporal para falar com ela, e usei as aulas também para dar aula prá ela. Outra participação foi com apresentação de painéis, temas livres, e isso foi importante porque foi meu primeiro contato com atividades científicas na Universidade, até porque a gente chega perdido, e no caso teve uma orientação para esses aspectos.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

A maior dificuldade foi quando você saiu, era difícil quanto ao conteúdo e difícil em saber como lidar com as crianças, sem orientação fica difícil.

6) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Olha tinha uma cobrança sobre as aulas quando a gente se reunia para montar atividades, montar temas livres, resumos, mas foi legal porque não foi uma cobrança no sentido de pegar no pé, era uma coisa de orientar mesmo, porque se pegasse no pé, com certeza não iria me interessar.

7) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Primeiro que eu tive que aprender a me expressar muito melhor do que eu imaginaria. Aprendi a conversar com as crianças, a me esforçar, porque aprendi muito com as crianças, e uma das coisas que me ajudou até a ter uma relação com as crianças com deficiência, e eu tive a oportunidade de ter na prática esse contato e os outros alunos nem sabe do que se trata. E isso eu considero um passo a mais/

8) O que você sugere como modificação do projeto?

Deveria ter mais crianças surdas e ouvintes, porque achei legal essa integração, e outro ponto negativo é que parou né, acho que deveria ter uma continuidade. Eu senti bastante falta.

9) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Sim, participei de um projeto de dança de salão naquela mesma época, mas depois comecei a trabalhar e não participei mais. Existia diferença? Existe, nas apresentações de trabalhos, reuniões, resultados que adquiríamos, o outro era mais um atendimento para a comunidade.

10) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D12

1) Como ficou sabendo do projeto?

Fiquei sabendo através de outros acadêmicos, eles me falaram sobre ele, perguntei sobre o que se tratava, qual era o tipo de trabalho, essas coisas. Porque no primeiro ano a gente não sabe de nada, né.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Porque o projeto que escolheria eu procuraria me dedicar a ele.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Logo no primeiro ano, fiquei um ano porque você saiu.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Foi viver com as pessoas, com as pessoas com deficiência e eu tive muito impacto, acho até que tinha muito preconceito e ver como eles eram diferentes, eu olhava e queria entender essas diferentes, fiquei socialmente “chocada”. Agora trabalhando com eles eu já não olho mais da mesma forma, agora olho normalmente e acho que se trabalhasse com eles emocionalmente sei que tenho possibilidades.

5) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

A gente sempre discutia, associava a teoria com a prática, porque a gente via a teoria, ia prá prática, voltava e discutia o que a gente tinha visto, questionávamos. Como experiência principalmente em apresentar trabalhos, e tinha uma segurança em estar apresentando, porque justamente era o que tínhamos vivido e estávamos vivendo, então não tinha como errar.

6) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Eu acho que essa relação tinha sempre, a afinidade entre nós acho que é fundamental, principalmente para continuar no projeto, tinha orientação, nós discutíamos muito sobre as diferenças as deficiências e tínhamos um bom relacionamento.

7) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Olha apesar de pouco tempo, acho que contribuiu muito para minha vida pessoal e profissional, porque dentro de nossa ação, porque trabalho em academia eu sei como trabalhar com as diferenças. Agora sei que agora posso conviver

Foi muito pouco tempo, muito rápido.

8) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei de um projeto com a natação, existe diferença, porque hoje considero que tenho outros conhecimentos que facilitam a gente fazer uma análise mais crítica de determinadas ações do projeto, as minhas atitudes perante o projeto, tanto na parte técnica, quanto prática.

9) Gostaria de fazer alguns comentários complementares.

De novo, embora pouco tempo, acho que contribuiu muito tanto para minha vida pessoal, quanto profissional, agradeço muito.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D13

1) Como ficou sabendo do projeto?

O pessoal do quarto ano que participava do projeto comentou sobre o projeto e fui atrás porque era uma área que me interessava, mesmo sendo jogadora de voleibol a área de deficiência me interessava.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Logo no primeiro ano, foi conhecer um pouco mais sobre as pessoas com deficiência, no começo achei estranho, mas com contato com eles a gente vê que é tudo igual.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei um ano, porque o projeto parou.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Achei interessante poder estar dando minha opinião estar participando das reuniões, fazendo parte do grupo mesmo.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Acho que mais reuniões, mais conversas entre o pessoal do grupo, dos alunos, relacionamento. Porque a Nágela tinha experiência com surdos e o Ricardo, tinha conhecimento sobre o Volei e faltava mais conversa, e essa orientação faltava porque foi o período em que você não estava.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Tinha, mas foi um período em que o projeto estava parando. Mas, nós conversávamos antes para ver o que dar de atividades, discutia sobre o assunto, os objetivos a serem dados.

7) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Ajudou a conhecer sobre as diferenças, e vai me ajudar bastante na vida porque agora sei melhor como estar trabalhando.

8) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Não, não tenho nada.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D14

- 1) Como ficou sabendo do projeto?

Logo que entrei na universidade fui a secretaria do departamento de Educação Física para inserir meu nome em um projeto, e o projeto de natação para surdos me chamou a atenção.

- 2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Por se tratar de uma população com a qual nunca havia tido contato, fiquei com receio de não saber lidar com eles e encarei esse medo como um obstáculo que deveria superar, um desafio.

- 3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Infelizmente, participei do projeto apenas durante o ano de 2000, mas felizmente continuo os estudos com alguns participantes que permaneceram unidos, escrevendo trabalhos e discutindo sobre temas da Educação Especial e Educação Física Adaptada.

- 4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

No início tinha receio de conversar e brincar com os surdos e orientava mais as crianças ouvintes, era uma sensação de incapacidade pois não sabia e tinha medo de tentar me comunicar e não conseguir. Mas conversando com os participantes do projeto mais antigos e aprendendo alguns sinais básicos da natação e sinais para chamar a atenção dos alunos, fui me soltando e além disso participei de um curso de LIBRAS que me ajudou também.

- 5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

A comunicação pois até eu não vencer a minha barreira de tentar aprender e criar formas diferentes de me comunicar com gestos, corpo, eu ficava limitada a lidar apenas com as crianças ouvintes.

- 6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito à relação teoria e prática?

Através das reuniões de estudos para elaboração de trabalhos para apresentar em congressos pude aprender muitas coisas que ainda não havia me dado conta na prática, e ao

mesmo tempo a prática trouxe-me subsídios para compreender aspectos teóricos que sem tal vivência não entenderia até hoje. As conversas entre os acadêmicos participantes também era muito rica para mim, pois entendia que não era só eu que estava com dificuldades de relação mas muitos e a gente conversava para tentar se ajudar para melhorar as relações com as crianças. Na preparação e aplicação de aulas tive uma experiência muito legal, pois planejamos fazer exercícios em duplas (um surdo e um ouvinte), e na prática não deu certo porque um rejeitava o outro pois cada um já tinha o seu de afinidade. Conversamos entre acadêmicos e entendemos que não se pode forçar uma relação imediata entre eles, mas sim proporcionar meios para que possam se conhecer e que essas duplas, que eram o objetivo, sejam formadas naturalmente.

- 7) Qual sua opinião sobre a linha de ação entre Professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno no projeto.

Acho que as aulas poderiam ter sido com mais contato entre professor e aluno e aluno/aluno, maiores discussões e sugestões dos alunos para as aulas. Nós ministrávamos as aulas mas não perguntávamos ao final se eles haviam gostado ou não, nem explicávamos a importância da prática da natação. Além disso, poderíamos ter explorado através dessas conversas a aproximação entre os alunos surdos e ouvintes, que ficavam separados nas raíais e nas atividades, havendo um contato, como brincadeira entre eles na hora de trocar de roupa, muito tímido, se comparado com o que poderia acontecer, em termos de relação, se estimulássemos os alunos.

- 8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Aprendi a compreender as diferenças entre as pessoas, o respeito pelas limitações individuais e a considerar a pessoa com limitações com uma pessoa capaz com todas e com limitações como todas as outras, diferente da minha concepção antes de participar do projeto. Assim, essa experiência me proporcionou observar as pessoas de forma diferente, mais humana e igual.

- 9) O que você sugere como modificação?

Sugiro que o projeto volte a acontecer na universidade para que outros alunos possam crescer tanto academicamente como individualmente como aconteceu comigo. E que seja usada uma metodologia mais aberta que propicie mais participação dos alunos estimulando as relações entre surdos e ouvintes.

10) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D15

1) Como ficou sabendo do projeto?

Fiquei sabendo através de cartazes que fazia um convite para as pessoas que tinham interesse em participar do projeto.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Logo no primeiro ano foi uma coisa que me chamou a atenção, que era trabalhar com pessoas que possuía deficiência. Aí fui atrás de você e me interessei e gostei.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Com você no projeto foi um ano.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes (importante) de sua participação no projeto.

No início foi emocionante e impactante, porque não tinha noção que eles poderiam fazer tantas coisas. Foi o convívio com eles durante as aulas porque você pode estar conversando com eles vendo suas necessidades, o que elas sentem desejos vontades em geral, você vai conhecendo as deficiências de cada um e suas particularidades, isso acho muito interessante.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Olha foi pouco tempo, mas tive oportunidade de fazer vários cursos, porque eram promovidos vários na área, reuniões para estar discutindo sobre facilidades e dificuldades, vendo vídeo, fotos, e sempre tendo que estar atualizando.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Essa relação era sempre boa, a professora sempre estava aberta para dar idéias, podermos nos expressar, participando junto colocando também suas idéias. As nossas vontades também eram levadas em consideração para estar trabalhando, discutindo, conversando. O pessoal sempre teve um relacionamento muito bom.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Acho que tudo que você aprende, sempre tem uma relação com a vida pessoal e com as aulas que você tem no curso. Outra coisa foi a aprendizagem com o convívio com as pessoas, acho que no projeto aprendi a respeitar as pessoas, a estar vendo a relação com as outras aulas com respeito as pessoas.

9) O que você sugere como modificação do projeto?

Olha não senti nada de negativo pra modificar.

10) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Particpei do futebol de campo, olha é totalmente diferente, porque é voltado somente ao aprendizado técnico ao futebol, e a relação não é intrínseca, vamos dizer assim com a teoria. E você não fica muito por dentro.

11) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Foi interessante poder estar apresentando trabalhos, não somente para estar apresentando o seu trabalho, mas estar conhecendo e trocando com as outras pessoas dos outros trabalhos, ver os resultados que estão surgindo, para cada vez poder fazer melhor.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D16

1) Como ficou sabendo do projeto?

Eu fazia universidade na época, no segundo ano, aí fiquei sabendo através de você mesmo, só que fui para a natação com a outra Professora.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Interesse em descobrir como trabalhar com pessoas com deficiência.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei um ano.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

O ponto mais importante foi ver a reação deles, como eles reagiam na aulas, e é diferente de ver a reação deles, quanto as pessoas ditas normais em aprender, esse foi o fato mais importante.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

A principio um pouco de medo, em não saber como estar relacionando com eles, as vezes medo de falar “alguma bobeira”, que prá eles não teria nada a ver, foi só isso.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Isso ficava assim, individual, as vezes na prática a gente até tinha, se encontrava um pouco antes né, o que seria trabalhado, é o tal negócio né, a outra Professora mais distribuía as atividades, mas não havia muito.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

A outra professora é que coordenava as atividades, ela é dizia e direcionava o que fazer, eu somente ministrava as atividades.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Foi poder ver que eu poderia estar passando alguma coisa prá eles, aprendi bastante com isso.

9) Caso você já tenha formado, que relação você faz, entre a participação do Projeto e sua experiência profissional?

Têm relação né, acho que existe uma relação, trabalho com a musculação para pessoas normais e tem uma criança com deficiência mental e a gente não tem dificuldade de direcionar a ele, de estar desenvolvendo atividades, né.

10) O que você sugere como modificação do projeto?

Acho que deveria ter mais reuniões, encontros, acho que se houver grupos de estudos relacionado com a prática acho que a gente vai aprender mais. Acho até que pelo fato de estar no primeiro ano, ela direcionava mais e acho que se tivesse reuniões acho que ficaria tudo mais fácil, prá gente estar elaborando essas aulas.

11) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Sim, o projeto caminhar, não existe diferença.

12) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Não

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D17

1) Como ficou sabendo do projeto?

Tinha um cartaz e me interessei em participar.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

É que não tinha vivencia como pessoas com deficiência e fiquei muito interessada em participar na nataçãõ.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Fiquei um ano, mas com outra professora a Elaine e depois continuei com o CVI (Centro de Vida Independente), até hoje.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

Aspectos? Há!!! Bom, explica melhor, é trabalhar com eles, a gente aprende muito.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Ampliar o acesso a eles poderem participar mais, então é difícil.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Não temos muita relação, cada um vê o seu e faz as aulas, há, a gente vivencia e mantêm contato com eles.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

A gente prepara as aulas e faz.....

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

É importante prá ver que a gente reclama de “barriga cheia”, eles ensinam muito prá gente.

9) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Não somente esse que faço no CVI.

10) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Acho que deveria aumentar os professores que trabalham com Adaptada, e a gente não tem apoio, não tem ninguém que possa estar trabalhando conosco.

Projeto de Ações Educacionais na Educação Física Adaptada (ProEEFA)

Entrevista D18

1) Como ficou sabendo do projeto?

Através da sua pessoa no primeiro ano que entrei estava conversando com você para saber e conhecer os projetos do departamento e eu queria trabalhar na área com pessoas deficiência e entrei no projeto.

2) Qual foi o interesse em participar do Projeto?

Eu me interessei porque tinha um contato com a área.

3) Quanto tempo permaneceu no Projeto? Por quê?

Permaneci 4 meses porque comecei a fazer estagiar na área da Educação Física.

4) Comente sobre os aspectos mais relevantes de sua participação no projeto.

O que foi importante é que foi meu primeiro contato que tive com pessoas que tem necessidades especiais. Eu pude perceber que elas podem superar seus limites. Como já tinha uma experiência na nataçãõ, vi que não tem diferença.

5) Quais foram às dificuldades encontradas por você no projeto?

Não encontrei muitas dificuldades, a dificuldade maior foi à atenção dada a eles na água, porque tinha dificuldade de comunicação. E eles tinham que sempre estar olhando para eles e eles para gente.

6) Qual sua opinião sobre o projeto no que diz respeito, entre a teoria e prática?

Nós sempre estudávamos conhecia um pouco de nataçãõ então tinha mais necessidade de estudar sobre as pessoas com deficiência. Havia algumas orientações para apresentação de trabalho, que no meu caso foi na semana da educação física no curso.

7) Qual sua opinião sobre a ação do Coordenador do projeto entre o Professor/aluno, o aluno/professor, o aluno/aluno.

Era boa, era um contato bom, mas foi pouco tempo que participei.

8) Relate sua experiência pessoal no projeto.

Prá mim foi uma experiência nova, e foi uma experiência para vida em trabalhar com pessoas que tem necessidades especiais, e até porque acho que terei mais segurança em trabalhar com essas pessoas com deficiência.

9) O que você sugere como modificação do projeto?

Acho que ter um curso de sinais no caso que estava trabalhando com eles, necessitaria isso.

10) Você já participou de outros projetos? Quais são as diferenças entre eles?

Sim, participo com futebol, existe diferença porque lá é somente prática.

11) Efetue comentários complementares que considere necessário.

Embora fosse pouco tempo, acho que foi muito importante ter participado.