



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ESTUDO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
DO ESTADO DE GOIÁS**

VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES

**CAMPINAS
2002**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

AUTORA: VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

**“ESTUDO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE GOIÁS”**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado, defendida por Vivianne Oliveira Gonçalves e aprovada pela Comissão Julgadora em 19 de abril de 2002.

Prof. Dr. Edison Duarte
(Orientador)

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

Campinas, 19 de abril de 2002

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
G586e
V EX
TOMBO BC/ 49535
PROC 16-837102
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA _____
Nº CPD _____

CM00168764-4

BIB ID 243415

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Gonçalves, Vivianne Oliveira
G586e Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior / Vivianne Oliveira Gonçalves. – Campinas, SP : [s. n.], 2002.

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

1. Educação Física. 2. Ensino superior. 3. Educação Física para deficientes. 4. Formação profissional. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edison Duarte
(Orientador)

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Prof. Dr. Alberto Martins Costa

Prof. Dr. Jocimar Daolio
(Suplente)

20226015

Para vocês:
Marcello, Mônica e Laura
por estarem do meu lado sempre,
apoando e respeitando minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Edison Duarte,

pela inestimável orientação, contribuições e sugestões dadas ao trabalho durante seu desenvolvimento e pelo exemplo de dedicação e competência. Agradeço a oportunidade de aprender.

Ao Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo e Prof. Dr. Alberto Martins Costa,

pelas valiosas sugestões fornecidas no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Ricardo Machado L. de Barros, Coordenador da Pós-graduação da UNICAMP e demais funcionários,

por manterem-me informada quanto aos procedimentos técnicos e disposição para esclarecerem minhas dúvidas.

Ao Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, Diretor da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Goiás,

pelo apoio e esclarecimentos, auxiliando-me nos momentos de incertezas.

Ao Prof. Valter Nilton Celestino, Diretor do Campus Avançado de Jataí, da Universidade Federal de Goiás,

pela amizade e apoio, contribuindo para a realização deste estudo.

À Cátia, Minéia e Katiúscia,

pelo apoio, alegre convivência e longas conversas que me ajudaram a superar as saudades, as ausências e as dificuldades.

Aos amigos do Mestrado Interinstitucional em Educação Física
FEF-UFG/FEF-UNICAMP.

A todos os amigos e professores da Coordenação de Educação Física, do
Campus Avançado de Jataí – UFG,

pelo incentivo e liberação para a participação no programa de
mestrado.

Aos professores Edney, Renata, Márcio, Keila e Kelly,

por me substituírem em algumas disciplinas, projetos e outras
atribuições.

À Kelma, bibliotecária do Campus Avançado de Jataí – UFG e Dulce,
bibliotecária da FEF/UNICAMP,

pela eficiência e atendimento às minhas solicitações.

À Enilva Peres de Assis Gonçalves,

pela revisão de português e pelas conversas, possibilitando-me grande
crescimento pessoal e profissional.

À Flávia e Valtinho,

pela forma calorosa com que me receberam em sua casa em Campinas.

À Luiza e Ana, mãe e avó,
pelo incentivo e confiança em minhas realizações.

Aos meus alunos,
pelos questionamentos, que me levaram a refletir a respeito da prática pedagógica.

Às Instituições de Ensino Superior,
pela contribuição no envio dos documentos solicitados, permitindo a construção deste estudo.

Aos docentes das IES,
pela gentileza e disponibilidade, fornecendo-me as informações necessárias à concretização deste.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior,
pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização do estudo.

A todos os familiares e amigos,
encorajadores de meus projetos profissionais.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xix
ABSTRACT.....	xxi
INTRODUÇÃO.....	01
1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS.....	06
1.1 O contexto histórico brasileiro e o desenvolvimento da Educação Física.....	07
1.2 A reestruturação econômica e as novas formas de conhecimento.....	09
1.3 A formação profissional no contexto das mudanças.....	11
2 O CONTEXTO CURRICULAR E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	17
2.1 Currículo em Educação Física: a Resolução n. 03/87.....	18
2.2 Diretrizes curriculares para a Educação Física: a nova organização curricular dos cursos de graduação.....	21
2.2.1 A proposta apresentada pela Comissão de Especialistas.....	23
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	31
3.1 O que é a Educação Física Adaptada.....	31
3.2 A formação profissional em Educação Física Adaptada: principais ações governamentais.....	38
3.3 A proposta do MEC visando a inclusão de disciplinas acerca de pessoas com necessidades especiais nos currículos de 3º grau.....	52
3.4 Fatores que contribuem para a permanência da Educação Física Adaptada no currículo.....	55

4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
4.1	Delimitação do Universo da Pesquisa	59
4.1	Coleta, Organização e Tratamento dos Dados.....	60
4.1.1	Os programas da disciplina Educação Física Adaptada.....	61
4.1.2	As entrevistas.....	63
4.2	Caracterização das Instituições de Ensino Superior e dos docentes investigados.....	64
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	67
5.1	Organização e distribuição da Educação Física Adaptada no currículo.....	67
5.2	Os Campos de Conhecimentos da Educação Física Adaptada.....	72
5.2.1	Aproximações e distanciamentos entre as disciplinas.....	72
5.2.2	Contexto geral da formação inicial em Educação Física Adaptada no Estado de Goiás.....	82
5.3	A entrevista com os docentes da Educação Física Adaptada.....	88
5.3.1	Relação teoria/prática no interior da disciplina.....	89
5.3.2	Aceitação/interesse dos graduandos em relação à disciplina.....	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
	ANEXOS.....	116

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender o que os docentes da disciplina Educação Física Adaptada estão apontando e propondo para a formação inicial na área, no Estado de Goiás. Ele se justifica pela preocupação frente às políticas educacionais recentemente implantadas no país, no que se refere ao tipo de formação humana que está sendo veiculada, assim como os conteúdos significativos para a formação, capazes, não só de atender às necessidades do mercado, mas principalmente de atender às necessidades do ser humano. Para atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e documental. Foram selecionadas as Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de graduação em Educação Física e que possuam em seu currículo a disciplina Educação Física Adaptada. Para a coleta de dados, utilizamos as ementas e programas de ensino da disciplina, que compõe os currículos de licenciatura dessas instituições e entrevista semi-estruturada com os docentes das mesmas. Esse percurso metodológico possibilitou-nos identificar qual a proposta dos professores para a disciplina Educação Física Adaptada, no sentido de constatar o que está sendo divulgado através de seus currículos e de suas falas, estabelecendo relações com o que está sendo proposto pelas orientações legais e a literatura específica da área. Dessa forma, obtemos elementos que mostram qual a direção estabelecida para a formação inicial em Educação Física Adaptada no Estado de Goiás.

ABSTRACT

The present study, has as objective, to understand what the professors of the discipline, Adapted Physical Education, are pointing and proposing for the initial formation in this area, in the state of Goiás. It is justified for the concern, front to the educational politics recently implanted at the country, in what these politics refers to the type of human formation that it is being transmitted, as well as the significant contents for the formation, capable not only of assisting to the needs of the market, but mainly of assisting to the human being needs. To reach the proposed objective, we accomplished a qualitative research, of exploratory and documental character. Were selected the Higher Education Institutions that offer the graduation course in Physical Education and that possess in its curriculum the discipline of Adapted Physical Education. For the collection of data we used the summaries and programs of teaching of this discipline, which compose the curricula of licenciateship of those institutions, and semi-structured interview with the professors of the same ones. That methodological course facilitated us to identify which the teachers' proposal for the discipline of Adapted Physical Education, in the sense of verifying what is being divulged through its curricula and of its speeches, establishing relationships with what is being proposed by the legal orientations and specific literature in this area. In that way we obtained elements that showed which the direction established for the initial formation in Adapted Physical Education in the State of Goiás.

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira tem sido objeto de investigações e críticas por parte de diferentes estudiosos ao longo das últimas décadas, principalmente no que diz respeito a coerência entre o discurso e a prática desenvolvidas no interior dessas instituições formadoras. Da mesma forma, tem-se intensificado o debate acerca do papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações, nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, deficiências e outros. Conforme LOPES (1999), estes estudos têm provocado tensão no campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento de identidades culturais apagadas ou negadas.

Especificamente em relação à deficiência, observamos que o espaço para as discussões vem se ampliando, o que representa, em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte do governo, da necessidade de conter os inúmeros conflitos provenientes destas questões. Assim, temos observado, recentemente, políticas públicas que implementam diretrizes curriculares que incorporam o tema da deficiência, trazendo para o interior da escola discussões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação.

No Brasil, o campo da educação vem abarcando essas discussões de forma progressiva a partir dos anos 80, especialmente após 81, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que contribuiu, posteriormente, para a inserção de uma disciplina que abordasse a problemática da pessoa com deficiência nos cursos superiores de Educação Física, Arquitetura e outros (CARMO, 1991).

Essas questões nos levaram a refletir, durante o processo e desenvolvimento de atividades na área, instigando-nos a realizar um estudo da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nas instituições de ensino superior (IES), especificamente nas licenciaturas. Nosso intuito é identificar o tipo de formação profissional vinculada à disciplina, os conhecimentos priorizados e propostos, os conteúdos significativos para a formação, capaz, não só de atender às necessidades do mercado (que no momento se apresenta ampliado), mas de atender às necessidades do ser humano.

O interesse em pesquisar as instituições do Estado de Goiás surgiu através do contato direto com nosso objeto de estudo, a partir da experiência de trabalho em uma de suas IES e dos questionamentos que temos feito em relação à educação de indivíduos com necessidades especiais, o que nos instigou a investigar melhor os conhecimentos produzidos e veiculados nas IES do nosso Estado.

Assim, acreditando que a compreensão da realidade é que possibilita as condições básicas para a intervenção, pretendemos com o estudo compreender o que os professores da disciplina EFA das IES do Estado de Goiás estão apontando e propondo para o ensino da mesma, reconhecendo o tipo de formação proposta e veiculada por meio de seus programas e ementas, já que estes, através de suas finalidades, objetivos e metodologias, quando materializados, é que guiam a formação pretendida. Cremos, com o intuito, contribuir com a investigação na área, já que não há, no Estado de Goiás, um estudo sistematizado sobre o assunto.

O COLETIVO DE AUTORES¹ (1992, p. 61) fundamenta nossa posição, na medida em que acredita que

“estruturar um programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que

¹ SOARES, C. L. ; TAFFAREL, C. N. Z. ; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O. ; BRACHT, V.

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira tem sido objeto de investigações e críticas por parte de diferentes estudiosos ao longo das últimas décadas, principalmente no que diz respeito a coerência entre o discurso e a prática desenvolvidas no interior dessas instituições formadoras. Da mesma forma, tem-se intensificado o debate acerca do papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações, nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, deficiências e outros. Conforme LOPES (1999), estes estudos têm provocado tensão no campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento de identidades culturais apagadas ou negadas.

Especificamente em relação à deficiência, observamos que o espaço para as discussões vem se ampliando, o que representa, em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte do governo, da necessidade de conter os inúmeros conflitos provenientes destas questões. Assim, temos observado, recentemente, políticas públicas que implementam diretrizes curriculares que incorporam o tema da deficiência, trazendo para o interior da escola discussões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação.

No Brasil, o campo da educação vem abarcando essas discussões de forma progressiva a partir dos anos 80, especialmente após 81, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que contribuiu, posteriormente, para a inserção de uma disciplina que abordasse a problemática da pessoa com deficiência nos cursos superiores de Educação Física, Arquitetura e outros (CARMO, 1991).

Por outro lado, observamos que as políticas educacionais recentemente implantadas no país, se por um lado, têm provocado mudanças curriculares que representam avanço para a educação da pessoa com necessidades especiais, por outro, decorrem das transformações científico-tecnológicas ocorridas na atualidade, estabelecendo novos desafios no campo da formação humana.

GOODSON (1998) acredita que os aspectos que iniciam as mudanças curriculares têm uma origem externa, por organismos e processos externos à escola. Observa-se que os aspectos externos que precederam o atual modelo escolar emergiram com o aprofundamento e desenvolvimento do sistema capitalista e sua expansão territorial. Assim, os conceitos disseminados com o novo processo, ultrapassaram a barreira das fábricas atingindo todas as relações, inclusive a escolar, no momento em que concebe a homogeneização dos alunos, categorizados pelos conceitos de eficiência, propagados pelos meios de produção.

Os aspectos externos ao currículo, mas que têm influência sobre este, também estão presentes na história da Educação Física. CASTELLANI FILHO (1988) nos mostra que esta tem suas origens marcadas pelas instituições militares, com o objetivo de manter a ordem social e que acompanhou a lógica da produção capitalista, produzindo corpos eficientes, fortes e saudáveis, indispensáveis à implantação do processo de desenvolvimento do país. Assim, preocupada anteriormente com a formação de corpos fortes e saudáveis, a Educação Física vem sofrendo transformações, dando margem a uma nova área de atuação profissional e de pesquisa – a Educação Física Adaptada (EFA), voltada à educação do indivíduo com necessidades especiais.

Segundo SHERRIL (1998), um dos grandes desafios para a EFA é estabelecer o *status* de disciplina, com eixo teórico, metodologia e avaliação claros, pois, embora exista uma noção, não há consenso curricular.

Essas questões nos levaram a refletir, durante o processo e desenvolvimento de atividades na área, instigando-nos a realizar um estudo da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nas instituições de ensino superior (IES), especificamente nas licenciaturas. Nosso intuito é identificar o tipo de formação profissional vinculada à disciplina, os conhecimentos priorizados e propostos, os conteúdos significativos para a formação, capaz, não só de atender às necessidades do mercado (que no momento se apresenta ampliado), mas de atender às necessidades do ser humano.

O interesse em pesquisar as instituições do Estado de Goiás surgiu através do contato direto com nosso objeto de estudo, a partir da experiência de trabalho em uma de suas IES e dos questionamentos que temos feito em relação à educação de indivíduos com necessidades especiais, o que nos instigou a investigar melhor os conhecimentos produzidos e veiculados nas IES do nosso Estado.

Assim, acreditando que a compreensão da realidade é que possibilita as condições básicas para a intervenção, pretendemos com o estudo compreender o que os professores da disciplina EFA das IES do Estado de Goiás estão apontando e propondo para o ensino da mesma, reconhecendo o tipo de formação proposta e veiculada por meio de seus programas e ementas, já que estes, através de suas finalidades, objetivos e metodologias, quando materializados, é que guiam a formação pretendida. Cremos, com o intuito, contribuir com a investigação na área, já que não há, no Estado de Goiás, um estudo sistematizado sobre o assunto.

O COLETIVO DE AUTORES¹ (1992, p. 61) fundamenta nossa posição, na medida em que acredita que

“estruturar um programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que

¹ SOARES, C. L. ; TAFFAREL, C. N. Z. ; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O. ; BRACHT, V.

quando se apontam os conhecimentos e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver”.

Como objetivos específicos, pretendemos: identificar o enfoque teórico e metodológico presente nos programas de EFA; verificar a estrutura curricular da disciplina (semestre, carga horária, dinâmica teoria/prática e bibliografia); verificar a existência de projetos de extensão e/ou pesquisa vinculados à disciplina.

Para atingir os objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e documental. Foram selecionadas as IES do Estado de Goiás que oferecem o curso de Graduação em Educação Física e que possuam em seu currículo a disciplina Educação Física Adaptada. Para a coleta de dados, utilizamos os programas de ensino da disciplina que compõem os currículos de licenciatura dessas IES e entrevista semi-estruturada com o docente da mesma.

Temos como pressupostos que o estudo voltado à área educacional requer a apreensão do seu desenvolvimento em circunstâncias históricas específicas, em conexão com os processos sociais. Diante disso, apresentamos nosso estudo de acordo com a estrutura explicitada abaixo.

No CAPÍTULO 1, abordamos aspectos conjunturais onde se desenvolve a Educação Física, e que interferem nas políticas educacionais para o setor.

Já no CAPÍTULO 2, tratamos especificamente do currículo da área da Educação Física, abordando a reformulação ocorrida nos anos 80 e as novas diretrizes curriculares para a área que, ainda que não aprovadas até o momento, apontam para as mudanças a serem enfatizadas.

Posteriormente, no CAPÍTULO 3, enfocamos a Educação Física Adaptada, sua evolução conceitual, pressupostos teóricos e questões relacionadas à formação profissional na área.

No **CAPÍTULO 4**, apresentamos o percurso metodológico adotado para a investigação, que inclui a delimitação do universo da pesquisa e o processo de coleta, organização e tratamento dos dados.

Analizamos as propostas dos professores, através de seus programas de ensino de EFA e de suas falas, para o currículo de Educação Física, confrontando-as com os desafios da atualidade no **CAPÍTULO 5** e, finalizando, fazemos uma reflexão a respeito dos dados encontrados, com o intuito de contribuir com as discussões acerca da formação profissional em EFA e a educação das pessoas com necessidades especiais.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS

Estudos acerca da realidade educacional brasileira permitem identificar problemas que são reconhecidos para além da escola, no processo histórico vivido pela sociedade frente à sua conjuntura social, política, econômica e cultural, e de como essa conjuntura, de forte base econômica, determina as políticas públicas no país, inclusive as políticas educacionais.

FRIGOTTO (1996, p. 389) afirma que *“o tema da formação e qualificação em sentido geral, ou especificamente do educador, não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama de relações sociais e os embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade”*. Sendo assim, e percebendo que as mudanças ocorridas, principalmente no campo da organização do trabalho, têm refletido diretamente no campo da formação humana, é que nos propomos a discorrer sobre a formação profissional baseada na relação sociedade, universidade e formação.

A partir do levantamento de dados realizados na literatura, identificamos pontos centrais, através dos quais discutiremos essa relação:

a) consideração do contexto histórico brasileiro onde se desenvolve a Educação Física, de forma sucinta, já que diversos estudos identificando-a como uma prática pedagógica que surge de necessidades concretas em diferentes momentos históricos, foram realizados nas últimas décadas por autores como CASTELLANI FILHO (1988), GHIRALDELLI JR (1988), GOELLNER (1992), SOARES (1994), entre outros;

b) relacionado ao sistema capitalista e suas tendências, que provocam tensão no interior da universidade;

c) centrado na política do governo para a educação superior.

1.1 O contexto histórico brasileiro e o desenvolvimento da Educação Física

Na evolução histórica da Educação Física, pode-se observar que, desde a década de 30, já existia uma ideologia reprodutora e alienante, com o intuito de fortalecer a mão-de-obra trabalhadora, beneficiando a elite dominante do país, tendo servido também como solução para o problema da saúde pública, através de uma relação estabelecida entre atividade física e saúde, assim como para a formação de cidadãos aptos a servirem à pátria.

Na visão de SOARES (1994, p. 62),

“(...) o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal absolutamente dominado pela burguesia para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde”.

Na ditadura militar, observamos o direcionamento das atividades físicas para o campo da competitividade, com grande investimento do governo na construção de estádios e centros esportivos e criação de Faculdades de Educação Física, com ênfase no aspecto motor e técnico do movimento. De acordo com PEREIRA (1996), nas três décadas que antecederam os anos 80, pensava-se que os problemas educacionais poderiam ser resolvidos através de soluções técnicas. Acreditava-se que o treinamento dos professores seria a melhor forma de se alcançar a qualidade em educação.

Assim, para esse autor, apenas a partir da segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista predominantes na formação de professores de uma forma geral, mesmo período em

A partir dessas novas bases materiais de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, através da comunicação com suas redes interplanetárias e maior acesso às informações. Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir dos quais constitui-se um novo princípio educativo, que pretende formar os cidadãos para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva.

O princípio educativo decorrente da base técnica de produção taylorista/fordista respondia adequadamente às demandas de uma sociedade cujo modo determinante de produção, a partir de uma rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais e as operacionais, caracterizava-se por uma base rígida, relativamente estável. Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo, não exigia outra formação escolar e profissional que não fosse o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir certos procedimentos. Em consequência, a pedagogia escolar propunha conteúdos fragmentados, em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo um rígido controle sobre o aluno.

Hoje, ter apenas essas habilidades já não é suficiente para atender às demandas do mercado,

“Os parâmetros de referência da sociedade pós-industrial são constituídos pela tecnologia eletrônica, pelo predomínio do trabalho intelectual, do tipo criativo (...) A partir da 2ª Guerra Mundial, a produção em grande escala de bens materiais que caracterizava a sociedade industrial deu lugar à produção de bens imateriais (serviços, informações, símbolos, estética, valores) que caracterizam a sociedade pós-industrial” (DE MASI, 2000, p. 221).

A nova forma assumida pelo processo produtivo na atualidade, chamado de toyotismo, exige do trabalhador, ao mesmo tempo, o conhecimento das partes e do todo; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando-se de conhecimentos científicos; a capacidade de comunicação, de cooperação e de trabalhar coletivamente; a rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, e a capacidade de tomar decisões. Nesse contexto, a simples reprodução por si só já não é necessária, valoriza-se a capacidade de saber fazer e refazer e a de saber pensar (FRIGOTTO, 1999).

Em decorrência, a educação deve fornecer elementos que garantam a formação técnica e, sobretudo, humana; que atenda, não somente o mercado de trabalho, instrumentalizando o ensino para o aspecto técnico-instrumental, preparando o indivíduo para o emprego, mas proporcionando-lhe condições necessárias para exercer sua autonomia como cidadão crítico, criativo, que saiba pensar e agir criticamente (FRIGOTTO, 1999).

Nesse momento, importa saber se o governo, através das políticas educacionais, vai dar conta desse novo trabalhador e qual é o tipo de formação humana proposta aos futuros profissionais na área de educação.

1.3 A formação profissional no contexto das mudanças

As reformas educacionais efetivadas no Brasil, desde o final da década de 70, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado⁴ vêm se configurando na não

⁴ A partir do denominado Consenso de Washington, em 1991, o grupo de países detentores do poder - Grupo dos 7 ou G7 - estruturaram a base da nova política econômica, social, cultural e educacional, cujas indicações são a desregulamentação, descentralização e privatização. A desregulamentação significa a existência mínima de leis e direitos garantidos no contexto do Estado de Bem Estar Social, conquistado pelos trabalhadores. Trata-se de deixar o mercado livre para ser o regulador das relações sociais. Postula-se o Estado Mínimo, articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado (FRIGOTTO, 1999).

responsabilidade deste, na desvalorização da educação e do docente, no sucateamento das instituições públicas de ensino superior, entre outros. Tais reformas, identificadas e propostas pelo Banco Mundial, visam ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico-político (FRIGOTTO, 1996).

Assim, em virtude do elevado investimento que seria necessário para aproximar os índices de escolaridade dos países pobres ao dos países desenvolvidos, o Banco Mundial tem recomendado que aqueles priorizem o Ensino Fundamental, deixando de investir

“...em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos níveis atuais de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo.” (ZUENKER, 1999, p. 177)

As medidas tomadas pelo governo brasileiro seguem essas indicações para realizar a formulação de suas políticas educacionais, como podem ser observadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes

Curriculares para a Educação Superior e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entre estas, situaremos, de forma geral, as principais mudanças estabelecidas no campo educacional, mais especificamente no ensino superior, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, apoiando-nos em BRZEZINSKI (1998), SAVIANI (1998), DEMO (1999), entre outros.

O texto aprovado da referida lei⁴, após uma tumultuada tramitação, em que se desconsiderou as discussões promovidas pelas principais entidades educacionais do país, consolida os interesses do governo, traduzidos pelo projeto que contempla as concepções de mundo e de sociedade regidos pela lógica do mercado. Assim, a educação constitui-se um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância para a realização das reformas na escola.

Especificamente em relação ao ensino superior, ao eleger suas finalidades e objetivos, apresenta pontos que comprometem a qualidade da educação, a saber: flexibilização das exigências quanto às normas e critérios para a criação e credenciamento de IES; maior diversificação dos tipos de instituições, propondo instituições não-universitárias para atender às demandas do mercado e diminuir custos (universidades, centros de formação superior, institutos, faculdades e escolas superiores); avaliação coordenada pelo MEC; previsão de cursos sequenciais; não explicitação da função e compromisso da universidade em relação à pesquisa, entre outros aspectos (TAFFAREL, 1999).

⁴ Esclarecimentos sobre a elaboração da tramitação das várias versões do projeto da Lei n. 9394/96, consultar: BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998; SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998; DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Quanto a este último item, observamos no capítulo IV, artigo 43, ao apresentar as finalidades do ensino superior, que a atividade de pesquisa aparece apenas como incentivo, indicando a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo a Associação Profissional dos Docentes da UFMG – Seção Sindical da ANDES (APUBH-SSind., s/d, p.17), na LDB,

“Sobre a educação superior é omitido o papel do Estado quanto à oferta do financiamento de programas de pós-graduação, o que compromete o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a carreira docente e o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, acentuando, ainda mais, o caráter elitista e excludente da educação brasileira”.

Contribuindo para o debate, DEMO (1994) afirma que a formação universitária, no espaço acadêmico, deve se dar numa dimensão tripártide do ensino, da pesquisa e da extensão, através das quais se dá a completude da informação.

O ensino seria o ponto de partida para a apreensão do conhecimento. Segundo SAVIANI (1991), ensino não é pesquisa, mas é através dele que se provoca a indagação, a crítica, a coleta de dados novos, por isso se articula com o produto científico já sistematizado, tornando-se parte do acervo cultural da humanidade.

A extensão, por sua vez, traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance. É ela que dá a resposta de volta à pesquisa e ao conhecimento, além de demonstrar novos problemas e, portanto, novas possibilidades de investigação. BOTOMÉ (1996) destaca a importância de se ter uma extensão menos assistencialista e mais caracterizada com a intervenção no contexto social, estando, assim, mais intimamente ligada à pesquisa.

Quanto a esta, DEMO (1994) acredita que é ela que define a instituição universitária e a produção de conhecimento. Para o autor, o professor que não produz conhecimentos, isto é, não pesquisa, não poderia dar aulas, pois se limita a passar, a copiar conhecimentos, além de correr o risco de ensinar acriticamente, sem reflexão, sem análise e transformação.

Percebemos, por essa breve tomada, a contínua relação/interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que não é contemplada na LDB, demonstrando, assim, uma concepção de educação profissionalizante, voltada apenas para a transmissão de conhecimentos, o que é contraditório se levarmos em conta o novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho, assim como as constantes modificações tecnológicas desenvolvidas na atualidade. Sendo assim, concordamos com DEMO (1996), ao afirmar que a LDB não consegue dar conta dos desafios da educação moderna.

Dessa forma, visualizamos que são diversos os desafios postos para o processo de formação de professores. As modificações ocorridas na atualidade, sejam de ordem econômica ou política, têm exigido complexas posturas e funções da universidade. Diante disso, torna-se importante reafirmar a universidade como espaço de produção de conhecimentos e de cultura e que tem, portanto, compromisso social com a formação do educador.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001), os cursos de formação de professores devem integrar-se na perspectiva da profissionalização do magistério, visando a formação teórico-prática dos professores, capacitando-os para atuar como agentes de transformação da realidade em que se inserem. Para isso, é necessária uma organização curricular orientada pelas seguintes diretrizes: conceber a docência como base da identidade profissional do educador; ter o trabalho pedagógico como foco normativo; proporcionar sólida formação teórica e ampla formação cultural; criar

possibilidades de vivências para alunos e professores, de formas de gestão democrática; incorporar a pesquisa como princípio de formação; buscar a unidade entre teoria e prática; permitir o contato do aluno com a realidade escolar; desenvolver a reflexão sobre formação profissional, entre outros.

Tendo apontado a necessidade de reflexão sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores, destacamos, no próximo capítulo, a organização curricular dos cursos de Educação Física, através da Resolução 03/87, ainda em vigor, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Física, ainda uma proposta.

2 O CONTEXTO CURRICULAR E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica, vêm sendo propostas em diversos países. Na atualidade, percebemos que este tem se constituído alvo privilegiado em nossa sociedade, chamando atenção de políticos, autoridades, professores e especialistas.

Para MOREIRA e SILVA (1995), o currículo é um conjunto articulado e normatizado de saberes, que são dirigidos por uma determinada ordem estabelecida em um campo que materializa as representações, os conteúdos sociais e significados culturais. Contém em si conteúdos que são constituídos a partir de determinações impostas e que demonstram os modelos de sociedade e de homem que se quer adequar ou transformar.

SILVA (1999, p.09) alerta-nos também para o controle do conhecimento, via política curricular, enfatizando seus efeitos na sala de aula,

“Ela define o papel de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”.

Assim, pensar em currículo é ir além dos embates por ajustes na relação das disciplinas, envolvendo também a responsabilidade social da instituição e dos profissionais envolvidos em relação à sua função, meios e natureza da

e dos profissionais envolvidos em relação à sua função, meios e natureza da educação e escolarização pretendidas, visando preparar tanto cidadãos para reproduzirem as relações sociais estabelecidas, quanto cidadãos comprometidos com a resistência e superação dessas relações.

Percebe-se que os currículos, não só nas universidades, mas no sistema de ensino em geral, vêm sofrendo mudanças significativas, o que mostra que nem todos estão satisfeitos com o atual projeto histórico de sociedade. Neste capítulo, apresentamos o currículo atual dos cursos superiores de Educação Física (Resolução n. 03/87), assim como a proposta de mudança para esses cursos, sugeridas pela Comissão de Especialistas – COESP-EF/1999.

2.1 Currículo em Educação Física: a resolução n. 03/87

Diversos autores afirmam que as discussões no campo do currículo de formação de professores passaram a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação, sobretudo, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80. Segundo PEREIRA (1996), na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia experimental e da tecnologia, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica no processo de formação de professores, sendo estes concebidos como organizadores dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados eficazes.

Em 1975, o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs indicações, resoluções e pareceres, ditando o perfil de professor a ser formado e a estrutura dos novos cursos a serem criados, o que provocou, segundo PEREIRA (1996), uma intensa oposição dos professores a essas medidas. Assim, em 1978, o Ministério da

Educação e Cultura (MEC) sustou a aplicação de tais medidas e abriu o debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores no âmbito nacional. Vale ressaltar também a influência dos estudos de caráter filosófico e sociológico no movimento de oposição e rejeição ao enfoque técnico predominante na formação de professores até então.

Segundo MENDES (1997), nesse contexto de reforma curricular, a Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação (SEED/MEC) propõe que se forme um grupo de estudos, em agosto de 78, com o objetivo de elaborar a proposta de um currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Física, devendo ser apresentado ao CFE pela SEED/MEC. A partir desse momento, vários seminários e discussões foram organizados, sendo que a proposta que emergiu desses encontros foi encaminhada ao CFE, onde organizou-se grupos de trabalho com membros da SEED/MEC, do Conselho Nacional do Desporto (CND) e de professores de diferentes instituições do ensino superior, com a intenção de elaborar a versão final, que seria aprovada em 16 de junho de 1987 - a Resolução n. 03/87, consubstanciada no Parecer n. 215/87, do CFE/MEC.

Esse mesmo autor, analisando a referida resolução, aponta pontos de continuidade/descontinuidade em relação à legislação anterior. O primeiro destes apontamentos diz respeito à formação do profissional para atuar na área, apresentando a licenciatura plena e o bacharelado. Na licenciatura, temos o graduado em nível superior, cuja formação é direcionada para o magistério de 1º e 2º graus, podendo atuar no ensino formal. Considera-se, portanto, que há uma preocupação maior com a licenciatura. Entretanto, apresenta também a formação em bacharelado que, além de abarcar as funções do antigo técnico de desportos, atuaria na educação não-formal (academias, clubes, hotéis), embora não exclua

esses locais como campo de atuação também do licenciado. A intenção era formar o “profissional e pesquisador”, além do “professor” de Educação Física.

Sendo assim, criou-se uma fragmentação profissional, decorrente dessa distinção de titulação, levando a maioria dos cursos a uma formação “dois em um”, ou seja, uma espécie de licenciatura ampliada, mantendo seus currículos conforme o proposto anterior à Resolução 03/87 (KUNZ et al, 1998).

Em relação ao tempo de duração do curso, ele aumenta de 3 a 5 anos (Resolução n. 69/69) para 4 a 7 anos (2.880 h/aulas) não havendo nenhum motivo explicitado nos documentos. Das 2.880 h/aula, 48% das matérias são destinadas à área técnica, 32%, nas outras áreas (Conhecimento do homem, da sociedade e filosófico) e 20%, em aprofundamento. Segundo MENDES (1997), há maior espaço para a área técnica e menos ênfase na biológica, em relação à legislação anterior. No entanto, o Parecer 215/87 aponta para maior número de matérias de cunho biológico, ao sugerir as matérias/disciplinas para composição do currículo do curso de Educação Física.

Para esse mesmo autor, o fato de o documento apresentar um rol de matérias como sugestão das IES e dos professores, assim como as áreas de formação do profissional e a duração e carga horária mínima do curso, indica que o referido documento aponta para uma proposta de currículo mínimo, embora exista um consenso na área de que, após a implantação da Resolução 03/87, o currículo mínimo desapareça.

Sem dúvida, o documento apresenta a visão de um currículo mais flexível que o anterior, principalmente no que diz respeito à adequação às realidades regionais, ressaltando ainda que a sugestão de disciplinas apresentadas não é obrigatória. Entretanto, SOÁREZ (1995) nos alerta para o efeito legitimador presente nos discursos oficiais, por possuírem autoridade do poder estatal do qual emana e ser um discurso científico.

Outra questão presente no texto da Resolução 03/87 refere-se à presença da pesquisa na graduação visando uma pós-graduação. MENDES (1997) considera um avanço, mesmo que este esteja atrelado à busca de legitimação da Educação Física no campo acadêmico. Ressaltamos um avanço significativo, também, para a área da educação voltada para a pessoa com necessidades especiais, em especial a EFA, na medida em que esta resolução prevê a inclusão no currículo dos conhecimentos já produzidos e emergentes na área.

2.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Física: a nova organização curricular dos cursos de graduação.

Percebe-se, no Brasil, que nos últimos anos estamos vivendo um processo dinâmico de novas políticas voltadas à educação. Segundo documentos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2001) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE, 2001), a importância dada especificamente à formação de professores pelas políticas atuais, tem por objetivo equacionar o problema da formação, elevando, assim, os níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos, lembrando que essa qualidade é definida pelos organismos internacionais financiadores.

Destacamos no quadro dessas políticas, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares⁶ que fincará as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais de educação, constituindo-se em orientações

⁶ As discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior atende o inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, coadunando-se com o disposto na Lei n. 9.131/95, determinando, como atribuição da Câmara de Educação do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, propostos pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU/MEC) com auxílio das Comissões de Especialistas (BRASIL, 2001a)

do MEC, com o objetivo de determinar o processo de formação profissional aos projetos de escolarização do Sistema Nacional de Educação.

Através do Parecer n. 776/97, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), a comunidade acadêmico-profissional vinculada ao ensino superior foi convocada a participar do processo de reformulação curricular dos cursos de graduação. A partir da determinação da reestruturação curricular, o CNE determinou uma comissão de especialistas oriunda do meio acadêmico profissional, ligada ao ensino superior, para conduzir os trabalhos de organização curricular⁷.

O Conselho Nacional de Educação pontua, inicialmente, como justificativa para o processo de reformulação curricular, o fato de os atuais currículos expressarem excessiva carga horária e rigidez nos seus currículos mínimos, além do demasiado tempo para a integralização dos cursos, bem como o não atendimento às exigências do mercado. Por isso, propõe os seguintes princípios a serem observados na reforma curricular:

- incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamento em um mesmo curso;
- diminuir ao máximo o tempo de conclusão do curso;
- indicar campos de estudos que comporão o currículo, evitando a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- aproveitar, como créditos acadêmicos, projetos oriundos de práticas de estudos independentes;

⁷ "(...) o processo de escolha dos integrantes é feito a partir da indicação das coordenações dos cursos de graduação das IES, que tenham, também, programas de pós-graduação stricto-sensu, salvo quando o número de cursos existentes na pós-graduação for inferior a dez. Nesse caso, participam também da indicação, as universidades e centros universitários que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos". (KUNZ et al, 1998, p.38). A Comissão de Especialistas da área de Educação Física, em 1999, foi formada pelos professores: Prof. Dr. Elenor Kunz (UFSC), Prof. Dr. Emerson Silami Garcia (UFMG), Prof. Dr. Helder Guerra de Rezende (UGF), Prof. Dr. Iran Junqueira de Castro (UnB) e Prof. Dr. Wagner Wey Moreira (UNIMEP) (COESP-EF, 1999).

- estimular a aquisição de experiências e competências fora do âmbito escolar através de atividades de pesquisa, extensão e estágios, fortalecendo a unidade teoria/prática;
- submeter as instituições e cursos à avaliações periódicas de trabalhos (COESP-EF, 1999).

Para a organização das Diretrizes Curriculares, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU/MEC) propõe as seguintes orientações básicas: perfil desejado do formando, garantindo a flexibilidade dos cursos; competências e habilidades desejadas, com o intuito de adaptar o aluno às exigências profissionais do mercado; conteúdos curriculares essenciais, sendo 50% obrigatórios, cuja finalidade é garantir uma uniformidade básica; e duração dos cursos, apresentando uma tendência à diminuição do tempo de formação.

Para TAFFAREL (1998), as exigências e as orientações observadas para a organização das Diretrizes dos Currículos de Graduação decorrem dos ajustes estruturais e reestruturação produtiva, das exigências estabelecidas pelas agências financiadoras para a política educacional brasileira; do novo ordenamento legal estabelecido pela LDB e da necessidade de sintonizar a universidade com a nova ordem mundial.

É necessário, assim, que sejam discutidas levando em conta esses pressupostos orientadores, mesmo que apresente avanços em relação às reformulações curriculares anteriores.

2.2.1 A proposta apresentada pela Comissão de Especialistas

A proposta apresentada pela COESP-EF deverá servir de parâmetro para a reestruturação curricular, elaborada pelas IES de Educação Física, tendo um

prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para adaptação e reformulação de seus currículos. Esclarecemos que essa proposta, até o momento, não foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, podendo, assim, sofrer modificações.

Na sua estrutura propriamente dita, estabelece-se que a formação em nível superior em Educação Física deve ocorrer em curso de graduação, conferindo a titulação de graduado em Educação Física, com aprofundamento em campos de aplicação profissional, visando atender as diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, levando-se em consideração as características regionais do mercado, relacionadas ao campo de atuação profissional.

Segundo a COESP-EF (1999, p.09),

“a Resolução n. 03/87 já atende em parte, as orientações de reformulação curricular ora proposta, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimentos. No entanto, passados 12 anos da implantação da referida Resolução, alguns ajustes se mostraram necessários”.

Um desses “ajustes” refere-se à dicotomização da profissão, provocada pelos dois títulos: bacharel e licenciado. Reconhecendo-se os contra-sensos aplicados em relação ao tipo de formação e atividade profissional realizada, notadamente ao que passou a ser denominado de licenciatura ampliada⁸, e ao conceito aplicado especificamente em Educação Física para o bacharelado⁹ e seus desdobramentos em relação às possibilidades de intervenção no mercado, a nova

⁸ Processo pelo qual a dimensão curricular dos cursos de licenciatura plena em educação física passou a extrapolar os limites da qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar nos ensinos de 1º e 2º graus, na tentativa de formar professores para atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar (COESP-EF, 1999).

⁹ No caso específico da Educação Física, o termo bacharel sempre foi usado de maneira equivocada, representando uma formação específica, de aprofundamento em um conhecimento específico, negando o que acontece na realidade brasileira em outras áreas do conhecimento, em que o título de bacharel é conferido aos que concluem o ciclo de formação básica e aplicada de uma determinada área, em nível de graduação; sendo a licenciatura concebida como uma espécie de aprofundamento profissional a partir da formação de bacharel (COESP-EF, 1999).

formulação de Diretrizes Curriculares volta a “*resgatar a reunião de formação, conferindo um único título*” (COESP-EF, 1999, p. 10).

Porém, estas diretrizes mantêm o princípio de que os currículos deverão pressupor o aprofundamento da formação do graduado em um ou mais campos de atuação profissional: docência na educação básica/licenciatura; condicionamento/treinamento esportivo; atividades físicas/esportivas de lazer; ou outros campos emergentes. As opções de aprofundamento são definidas pelas IES, podendo estas oferecerem um ou mais tipos, assim como o aluno poderá cursar quantos aprofundamentos quiser, desde que curse as disciplinas, a prática de ensino ou estágio supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso do respectivo tipo de aprofundamento.

A proposta estabelece que os currículos plenos de graduação em Educação Física serão compostos por duas partes, denominadas de Conhecimento Identificador da Área (CIA) e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). O que é estabelecido para o CIA é que ele seja o conhecimento comum e necessário a qualquer campo de aprofundamento definido, caracterizando o rol de conhecimentos que daria a identificação do curso de maneira generalizada e estruturado em dois níveis de formação:

- a) formação básica: pautada no Conhecimento do Homem e da Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico); Conhecimento Científico-tecnológico (técnicas de estudo e pesquisa); Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e antropogenético);
- b) formação específica: tem como objetivo estudar as diferentes manifestações clássicas ou emergentes da cultura corporal do movimento, identificadas com a tradição da educação física, estabelecendo-se como suas sub-áreas os Conhecimentos didático-pedagógicos (intervenções didáticas); Técnico-

funcional aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano) e Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento como jogos, esportes, ginástica, lutas e danças).

O Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento é definido como *“o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em educação física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional”* (COESP-EF, 1999, p. 14).

Para facilitar a compreensão sobre a organização curricular, elaboramos o seguinte quadro:

1. CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA (CIA): 70 % C/H	
A. Formação Básica: 40% C/H	B. Formação Específica: 60% C/H
- Conhecimento do Homem e da Sociedade; - Conhecimento Científico-Tecnológico; - Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento	- Conhecimento Didático-Pedagógico; - Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado; - Conhecimento sobre a Cultura do Movimento.
2. CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DO TIPO DE APROFUNDAMENTO (CITA): 30% CH	
- Docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico/esportivas de lazer; aptidão física e saúde, entre outros campos emergentes.	

Quadro 1: Organização da Estrutura Curricular em Educação Física (COESP-EF, 1999)

Fazendo um comparativo com a estrutura proposta na legislação anterior, verifica-se que em vários aspectos a estrutura curricular sofreu poucas mudanças, já que propunha sua estruturação também em duas partes, sendo uma

definida como Formação Geral (Humanística e Técnica), que corresponderia na atual proposta à Formação Básica e Específica, e Aprofundamento de Conhecimento. A mudança mais significativa está no fato de ser proposta a adoção de tipos específicos de aprofundamento definidos a partir do campo de atuação profissional, propondo uma especialização ainda no curso de graduação, abandonando as estruturas de aprofundamento.

Ressaltamos, ainda que, de acordo com a proposta da COESP-EF (1999, p. 14), *“na organização curricular proposta pelas IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais”*. Dessa forma, a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação Física mantém o estabelecido pelas Portarias n. 1793 e 1.794, de 27/12/94, que recomenda a inclusão de disciplinas e conteúdos nos cursos de 3º grau em relação às pessoas com necessidades especiais.

Com relação à distribuição de carga horária, a atual diretriz estabelece variações de percentual destinado a cada parte da estrutura curricular em relação à Resolução 03/87, diminuindo, assim, o percentual para o CIA, em relação ao previsto para a formação geral, aumentando o percentual destinado à formação básica ao previsto para a formação humanística. Permanece o mínimo de 2.880 horas/aula e duração mínima e máxima para a integralização do curso (4 a 7 anos respectivamente) incluindo a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado, que terá o mínimo de 300 horas/aula para cada tipo de aprofundamento.

Outra variação em relação à legislação anterior são as possibilidades de trabalhos de conclusão dos cursos, que poderão se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, o que se considera como qualquer tipo de trabalho acadêmico.

Em relação ao perfil profissional do graduado, a proposta da COESP-EF aponta que este deverá ter a capacidade de esclarecer e intervir, profissional e academicamente, no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica e cultural.

“Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva”(p.14)

O conceito de perfil profissional está intimamente ligado ao conceito de campo de atuação profissional, determinando ao graduando a capacidade de organizar, planejar, administrar, avaliar e intervir pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura corporal. Estes campos de atuação do profissional, por sua vez, deverão orientar a estruturação curricular para a definição dos CITA e serão definidos e regulados pelo mercado de trabalho e pelos conselhos profissionais, como aponta o comentário explicativo da proposta.

Outro ponto a ser ressaltado na proposta da COESP-EF diz respeito à expressão Cultura do Movimento que, apesar de aparecer em várias partes do texto, não tem seu conceito apresentado, mas apenas que deve estar associada à tradição da Educação Física e do esporte, caracterizando diferentes manifestações na forma de jogos, lutas, esportes, danças e ginásticas. Porém, o termo mais utilizado no meio acadêmico, denominado de Cultura Corporal, não é mencionado na proposta.

Como pontos significativos, destacamos as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. Estabelece-se, como pesquisa, *“a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade”* e extensão como *“possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitárias e extra-universitárias, nas perspectivas de intervenção e de investigação na realidade social”* (COESP-EF, 1999, p. 16).

Outros pontos que poderão contribuir para uma mudança significativa na área são o respeito às peculiaridades regionais; a inclusão de conhecimentos produzidos na área de pessoas com necessidades especiais; a prática de ensino realizada ao longo do curso; as diferentes possibilidades de elaboração de trabalhos de conclusão de curso; a organização do currículo por campos de conhecimento e os aspectos que conferem maior autonomia às IES (liberdade para propor, definir e organizar suas ementas, carga horária e perfil profissional).

Como se trata de uma proposta ainda não aprovada e, mesmo que seja, pelo fato de apresentar maior autonomia e flexibilização às IES, considera-se a possibilidade de superação desse modelo que, no momento, apresenta-se carente de maiores definições, embora esta possibilidade seja bastante tênue, já que apresenta uma perspectiva notadamente atrelada às questões mercadológicas e que deverá ser seguida, já que tem força de lei. Contudo, como parte do processo ainda está em fase de elaboração, é necessária a discussão por parte da comunidade das IES e de intervenção no processo, para que se possa imprimir os interesses da coletividade, no intuito de superar os problemas detectados e aproveitar a autonomia dada às IES para propor melhoras significativas na formação inicial.

Nesse sentido, e procurando contribuir para o debate, buscamos explicações de como tem sido tratado o conhecimento na área de Educação Física

para as pessoas com necessidades especiais, tendo em vista as determinações legais na atualidade.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Estudos acerca das disciplinas curriculares apontam uma variedade de critérios e requisitos que são levados em consideração na seleção dos conteúdos escolares, tais como: ter legitimidade social, possuir relação direta com o objetivo a alcançar, atender às necessidades da população a ser educada, estabelecer motivação e incitação para seu estudo, situar-se como importante para o presente, dentre outros. Segundo SANTOS e OLIVEIRA (1998), esses estudos permitem identificar as condições que propiciam a inclusão de determinados conteúdos no currículo e a evolução que esses conteúdos vêm sofrendo ao longo do tempo.

Neste capítulo, enfocamos a disciplina Educação Física Adaptada (EFA), sua definição, evolução histórica e pressupostos teóricos, bem como os fatores que permitiram sua inclusão no currículo da área e os fatores presentes na atualidade que contribuem para sua permanência.

3.1 O que é a Educação Física Adaptada

Antes de abordarmos a conceituação referente à EFA, consideramos necessário focar a população atendida por ela, através de uma reflexão sobre os termos atribuídos a essa população, como deficiente, excepcional, pessoa portadora de deficiência e pessoa com necessidades especiais.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 09/12/75, especifica, em seu artigo I, que

“O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita, ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Por ter um significado muito forte, com uma conotação negativa, geralmente vinculada à incapacidade, ineficácia e não-eficiência, o termo tem sido refutado (PELLEGRINI e JUNGHANNEL, 1985).

Já o termo excepcional tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação se dirige, em substituição ao termo deficiente, a fim de minimizar o aspecto pejorativo do mesmo (SILVEIRA BUENO, 1993).

A partir da década de 80, os movimentos em prol da pessoa com necessidades especiais têm proposto os termos pessoas portadoras de deficiência, por entenderem que “pessoa” refere-se ao ser humano, portanto, passível de desenvolvimento e “portador” significa que traz consigo ou em si. Portanto, ser um portador de deficiência é apresentar capacidades e necessidades, mas ser passível de desenvolvimento.

Atualmente, alguns autores têm defendido o uso da expressão pessoa com necessidades especiais em substituição à pessoa portadora de deficiência, por considerar que o termo “portador” limita o desenvolvimento. Assim, para MAZZOTA (1982), pessoa com necessidades especiais são aquelas que, por limitações intrínsecas ou extrínsecas, requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional, a fim de que possam atingir o seu potencial máximo. Tais limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, como também de condições ambientais desfavoráveis.

O documento “Política Nacional de Educação Especial” define pessoa portadora de necessidades especiais como sendo aquela que *“necessita de recursos*

especializados para superar ou minimizar suas dificuldades” (BRASIL, 1994, p.22), classificando-os como portadores de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla ou de altas habilidades. MAZZOTA (1996), ao analisar o referido documento, defende o uso do termo necessidades educacionais especiais e não portador de necessidades especiais, na medida em que acredita que, numa visão dinâmica de educação, entende que uma pessoa possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações (no caso, situações educacionais); enquanto que, numa visão estática, entende-se que a deficiência, a necessidade especial é inerente ao indivíduo.

Em relação à terminologia e às definições utilizadas para caracterizar a participação de pessoas com necessidades especiais em atividades físicas, percebemos que são muito variadas. Historicamente, a atividade física para elas tinha um enfoque médico, sendo denominada de ginástica médica, corretiva, terapêutica, dentre outras. Após o final da Segunda Guerra Mundial, principalmente na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos (EUA), onde o número de mutilados era muito grande, começou-se a desenvolver programas e desportos que se adaptassem às suas particularidades.

O termo Educação Física Adaptada foi introduzido na década de 50, nos EUA pela AAHPERD (American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance) como

“um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física geral”(PELLEGRINE e JUNGHANNEL, 1985, p.07).

Em 1982, SEAMAN e DePAWN definiram a Educação Física Adaptada como a Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais, indicando que o enfoque deve ser dado às potencialidades do educando e não às suas limitações.

Mais recentemente, VÁSQUEZ (1994) indicou que a adaptação é um processo que busca a maior integração do sujeito através de meios e técnicas, sejam pessoais ou materiais, no sentido de buscar a normalização, e se concretiza, quando na sua prática utiliza os seguintes esforços para melhorar o envolvimento com as atividades físicas: próteses, adaptações, aparelhos ortopédicos, de estimulação sensorial, estimulação precoce, desenvolvimento de programas e/ou adequações motoras individuais através de metodologias específicas.

Para RODRIGUES (1996, citada por ARAÚJO, 1998, p.07), o termo atividade adaptada *“parece sugerir que a atividade é estandardizada e que, para ser praticada por pessoas com deficiência, necessita ser adaptada”*. Para o autor, o termo não se refere apenas à atividade para pessoas com necessidades especiais, pois tem também

“uma conotação que se identifica com a manipulação de variáveis ecológicas. A atividade, os materiais, os estilos de ensino, os enquadramentos, têm que ser adaptados porque a pessoa tem menos possibilidade de adaptação. Adaptar uma atividade, em sentido lato, pode ser, pois, construir uma atividade para um objetivo definido, por exemplo, desenvolver a consciência corporal”(p.07)

Sendo assim, a adaptação pode referir-se às modificações realizadas em uma atividade padronizada.

MANDARINO e NETO (1999) apontam ainda que a terminologia empregada na área de Educação Física contribui para uma certa confusão quanto à sua abrangência e função. Segundo estes autores,

“(...) pode-se entender que a EFA ao trabalhar com grupos com necessidades especiais compostos por cardíacos, asmáticos, doentes mentais, deficientes mentais, auditivos e visuais, pessoas de 3ª idade, toxicomaniacos, etc., ou seja, todos aqueles indivíduos que, pela sua constituição orgânica, problemas de saúde, condições psicológicas e/ou sociais, requeiram programas e meios adequados para a adaptação à atividade física, deverá ela ser chamada de EFA, caracterizando-se para tanto em que grupo está intervindo. Como por exemplo: quando se descreve atividades físicas adaptadas para deficientes mentais, estamos falando de EFA para deficientes mentais, ou quando se descreve atividades físicas adaptadas para idosos, estamos falando de atividade física adaptada para terceira idade”(p.992).

A denominação Educação Física Especial é também bastante difundida em nosso meio. No sentido de conceituar o termo, buscamos a definição em alguns autores. Segundo MAZZOTA (1982, p.16), a Educação Especial é

“um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.”

Para ROSADAS (1984), a Educação Física Especial é aquela aplicada em condições especiais, visando uma população especial, que necessita de estímulos especiais de desenvolvimento motor e funcional. Como vimos

anteriormente, BRASIL (1994) define o alunado da Educação Especial como os portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, enquanto que, para MANDARINO E NETO (1999) o termo “pessoas com necessidades especiais” é ampliado, abrangendo outros segmentos além daquele que apresenta algum tipo de deficiência, como os idosos, os asmáticos, entre outros.

Apesar dessas variações conceituais, entende-se que a Educação Física, responsável em grande parte pela intervenção pedagógica junto a grupos com necessidades especiais, nos últimos anos passou a adotar a palavra adaptada no seu final, em substituição à especial, ainda utilizada em algumas literaturas e disciplinas (MANDARINO e NETO, 1999). Sendo assim, e dada a participação mais integrada das pessoas com necessidades especiais, a denominação EFA é a mais empregada quando se aborda o tema Educação Física para essa população.

Nos anos 80, a EFA sofreu mudanças, emergindo como uma subdisciplina da Educação Física, apresentando estratégias e objetivos diferenciados que atendessem às possibilidades da pessoa com necessidades especiais. Nos programas elaborados pela EFA, a indicação de atividades motoras gerais e específicas traz benefícios aos aspectos cognitivo, motor e social, respeitando as capacidades, necessidades e interesses do educando (NABEIRO, 1989).

O objetivo da EFA é integrar e aplicar os fundamentos teórico-práticos de diferentes disciplinas da motricidade humana e em diferentes programas educacionais e de reabilitação para indivíduos de todas as faixas etárias que não se ajustem total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (família, escola, trabalho, comunidade).

SHERRIL (1998) cita, como procedimentos da EFA, as seguintes atividades:

- a) atividades desenvolvimentistas - que podem enfatizar um ou vários domínios do comportamento – psicomotor, físico, afetivo, social ou cognitivo – sendo mais comum a ênfase no primeiro, através de atividades sensório-motoras (reflexos primitivos, requerimentos posturais, habilidades manipulativas, locomotoras ou de controle de objetos) ou perceptivo-motoras (noções espaço-temporais, percepção de dimensões, imagem corporal, dentre outros).
- b) recreação - que assegura a oferta de situações de jogos (individuais ou em grupos) com demandas físicas, afetivas e cognitivas.
- c) dança - que envolve a instrução rítmica para pessoas com problemas psicomotores, comportamentais e de aprendizagem, abordando ainda, o aspecto não-verbal, no qual a expressão e comunicação são incorporados.
- d) atividades aquáticas - que podem ser utilizadas para a reabilitação física e mental, condicionamento físico, relaxamento, desenvolvimento da auto-estima, alegria, lazer e competição. O meio líquido tem ainda a vantagem de diminuir a força da gravidade, reduzindo o risco de lesões articulares associadas à sobrecarga do próprio peso ou limitações articulares por espasticidade, além de aumentar a sensação de bem-estar.
- e) condicionamento físico - ênfase sobre a capacidade cardiorrespiratória, força, resistência muscular, flexibilidade e densidade corporal.
- f) desporto - experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais dos indivíduos. Segundo WINNICK (1990), o âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas com necessidades especiais com pessoas ditas normais, e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com necessidades especiais.

Cabe ao professor de EFA definir o melhor programa de atividade física e/ou lúdica que atenda às necessidades dos participantes. Para isso, de acordo com OMOTE (1996), esses profissionais têm que saber discernir e compreender,

quando determinados problemas educacionais são decorrentes da deficiência específica de cada um, e quando resultam de condições inadequadas a que são submetidos, independentes da causa da deficiência.

SHERRIL (1998) acredita também que a inclusão seja prioridade na escolha do programa e, somente nos casos de incompatibilidade com o ambiente incluso, é que as atividades especializadas devem ser dadas, mesmo assim para futuramente capacitar o indivíduo a voltar para o ambiente incluso.

Tendo abordado a evolução conceitual da EFA, a partir de autores de referência na área, pontuamos, a seguir, alguns dos fatores que permitiram sua inclusão no currículo da Educação Física no ensino superior, na realidade brasileira, a partir de um resgate histórico acerca das ações governamentais para a área.

3.2 A formação profissional em Educação Física Adaptada: principais ações governamentais

A história da Educação Especial no Brasil vem se modificando substancialmente ao longo dos anos, em termos de ações governamentais. Diversos autores têm apontado essas modificações, entre eles: CARMO (1991), MAZZOTA (1996), ARAÚJO (1998), entre outros. Nesse sentido e apoiando-nos nesses autores, pretendemos apontar algumas ações e políticas governamentais enfocando principalmente a formação de recursos humanos voltados à prática de atividades física às pessoas com necessidades especiais, ao longo das últimas décadas.

Estudos realizados por LIMA (1998) demonstram que o poder público somente mostrou preocupação com a Educação Especial em meados de 1972, através do I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND – no denominado Plano

Setorial de Educação e Cultura (PSEC). Nesse plano são apontadas como diretrizes da Educação Especial a integração e a racionalização, assim como as estratégias de ação, entre as quais, a expansão das oportunidades de atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais e apoio técnico para que se ministre a Educação Especial. Essas estratégias também se fariam presentes no II PSEC 1975/1979.

No entanto, somente em 1973, conforme ressalta CARMO (1991), é criado um órgão exclusivo destinado a subsidiar a formação de uma política nacional relativa à educação de pessoas com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este tinha como metas planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Física na pré-escola, 1º e 2º graus, superior e supletivo, atendendo pessoas com deficiência visual, auditiva, mental, física, deficiências múltiplas, problemas de conduta e dos superdotados. As primeiras diretrizes políticas do CENESP possuíam como objetivos

“...ampliar as oportunidades de atenção educativa a todos os que necessitam desta alternativa de Educação Especial nos sistemas ordinários de ensino e instituições especializadas, nos diferentes níveis e tipos de ensino, propiciando sua realização pessoal e integração social...” (CARMO, 1991, p. 103)

Nos anos 80, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) 80/85 também previa ações voltadas à Educação Especial, com o objetivo de expandir e diversificar o atendimento às pessoas com necessidades especiais e capacitação de recursos humanos nas diversas áreas de deficiência, através de convênios com Universidades e entidades de capacitação profissional. Mas, é a partir de 1981, que se intensificam as ações governamentais voltadas ao

atendimento da população com deficiência, a partir das pressões realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, através da proclamação da Resolução n.31/123, de 1973, instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (MAZZOTA, 1996). Assim, a fim de garantir a efetivação das ações propostas, foi promulgada “A Carta dos anos 80”, que declarava as prioridades para o período compreendido entre os anos 80 e 90, cabendo às nações membros a preparação de um plano de ação voltado à questão da deficiência. A partir daí, o governo começa a desenvolver ações mais efetivas para essa população.

Uma dessas ações consubstanciou-se no Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, instituída em 1980, no MEC. Neste, são visados sete objetivos: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação. De acordo com LIMA (1998), nesse documento encontra-se a primeira menção por parte do governo em relação à EFA, através da “Normalização da Educação Física para Deficientes”, enfocando também a capacitação de recursos humanos como parte das ações a serem alcançadas a médio prazo, na área educacional. CARMO (1991) constata, ainda, na Política Nacional de Desportos para o quinquênio 80/85, elaborada pela SEED/MEC, a inexistência de ações voltadas à pessoa com deficiência. Portanto, o governo não havia ainda demonstrado qualquer preocupação em relação à Educação Física e Desportos para pessoas com deficiências, apesar da existência de clubes e associações esportivas voltadas a essa população desde 1958.

De acordo com ARAÚJO (1998), somente em 1985, a SEED/MEC iniciou, juntamente com o CENESP, um trabalho conjunto visando equacionar o problema da Educação Física para essa população. O projeto integrado tinha como objetivo investigar a ausência de uma política nacional de Educação Física e

Desporto, ajustada às necessidades das pessoas com deficiência. Assim, num primeiro momento, buscou-se levantar informações relativas à Educação Física para essas pessoas, através de uma pesquisa em todo o território nacional, junto a diversos órgãos, instituições e profissionais de Educação Física (abrangendo os fundamentos teóricos, filosóficos e legais; recursos humanos, materiais e financeiros; e procedimentos teórico-metodológicos).

Posteriormente, foram realizados diversos encontros e fóruns, com o intuito de formar uma consciência nacional, capaz de influir na Política Nacional de Educação Física, voltada à Educação Especial. Entre esses encontros, destacamos o I Fórum Nacional “O Excepcional e a Política de Educação Física, Desportos e Esporte para Todos”, realizado em janeiro de 85, no Rio de Janeiro, com representação de todos os Estados. Neste encontro, foram apontadas várias dificuldades, tais como: existência de atuação de recursos humanos não-qualificados, ausência de política de formação de docentes para a área, objetivos indefinidos para a Educação Física na Educação Especial e falta de pesquisas na área.

A última etapa do projeto ocorreu em junho de 85, na Câmara dos Deputados, em Brasília, com a realização do Encontro Nacional “A pessoa deficiente e sua problemática”. Essa etapa visava à formulação de uma proposta na direção dos problemas já levantados, englobando questões ligadas à Educação Física, educação, saúde, trabalho, legislação, transporte e barreiras arquitetônicas. As questões relativas à Educação Física foram discutidas por uma Comissão, que apontou 35 pontos a serem implementados para a superação do descaso na área, entre os quais destacamos: criação e expansão de cursos de pós-graduação voltados à capacitação de recursos humanos, inclusão de conteúdos relacionados ao tema nos currículos de Educação Física, e desenvolvimento de pesquisas na área (ARAÚJO, 1998).

Outros encontros foram realizados com o intuito de discutir e traçar diretrizes para favorecer a integração da Educação Física na Educação Especial. Entre estes, destacamos o “Encontro de Professores de Educação Física”, realizado em Tramandaí/RS, e o “Encontro de Avaliação do Sub-Programa de Recursos Humanos para a Educação Especial”, realizado em Batatais/SP, ambos realizados em 1986 e patrocinados pela SEED. No primeiro, foram identificadas as necessidades mais urgentes, ou seja, a carência de recursos humanos, despreparo dos existentes e carência de instalações adequadas. Para a solução destes problemas, estabeleceram-se as seguintes ações:

“treinamento em caráter emergencial para os profissionais de Educação Física em atividades na área; especialização de recursos humanos, e negociação imediata com Instituições de Ensino Superior para que incluíssem, nos cursos de Educação Física, uma disciplina de Fundamentos Básicos de Educação Especial, nos cursos de graduação” (ARAÚJO, 1998, p. 49)

Os participantes do encontro de Batatais⁹, por sua vez, elaboraram a “Carta de Batatais”, em que é enfatizada a importância da Educação Física para as pessoas com necessidades especiais, assim como a omissão dos órgãos públicos na formação de profissionais capacitados para atuar na área. A partir desses pressupostos, são apresentadas as seguintes soluções: garantia da presença do professor licenciado em Educação Física na equipe interdisciplinar que atende as pessoas com necessidades especiais; desenvolvimento, por parte do governo, de programas de Educação Física, desporto e lazer para essa população; melhoria das

⁹ Estiveram presentes, neste encontro, uma comissão de especialistas atuantes na área, representantes da SEED, CENESP, CORDE, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) (LIMA, 1998).

condições de trabalho dos profissionais que atuam na área; inclusão nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física de disciplina e/ou conteúdos relacionados à deficiência; implantação de cursos de pós-graduação e atualização destinados a profissionais dessa área; fomento à pesquisa em EFA, por parte das agências financiadoras e instituições de ensino, entre outros (LIMA, 1998).

Como parte da política voltada às pessoas com deficiência, foi instituído em 1985, pelo Decreto n. 91.872, um comitê para traçar uma política de ação conjunta, tendo como objetivo o aprimoramento da Educação Especial e a integração das pessoas com necessidades especiais na sociedade. Assim, foi elaborado o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, o qual estabeleceu 30 ações prioritárias, entre as quais destacamos: incentivo às instituições formadoras, especialmente as Universidades, para qualificação de recursos humanos nos diferentes níveis de ensino; valorização profissional de recursos humanos especializados, através da melhoria das condições de trabalho e remuneração; e incentivos a estudos, pesquisas e publicações relacionadas às pessoas com deficiência, em todas as áreas de conhecimento. O referido plano propunha, ainda, a reformulação do CENESP e a criação de uma Coordenação Nacional para a integração dessas pessoas. Assim, em novembro de 86, através do decreto n. 93.613, o CENESP transformou-se em Secretaria de Educação Especial (SEESP) e criou-se a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), através do decreto n. 93.481, de 29/10/86 (ARAÚJO, 1998).

Segundo o autor citado acima, entre os programas de ação da CORDE, destaca-se a definição da “Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, instituída em 1993 (Decreto n. 914), que aponta a insuficiência de recursos humanos qualificados como uma das dificuldades de integração dessa população. Entre as ações traçadas especificamente para a Educação Física, citamos

as que se referem à formação profissional na área: reciclar professores do sistema regular de ensino, dos Estados e Municípios, visando o cumprimento da determinação constitucional (Art. 208); estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis; difundir informações sobre as pessoas com deficiência nos currículos dos cursos de graduação; adequar os programas de capacitação profissional às especificidades da pessoa com deficiência, de forma articulada com as organizações públicas e privadas e estimular a execução de programas de formação e aperfeiçoamento de docentes para a área da Educação Física Adaptada. Sendo assim, a CORDE, apesar de não ter como meta principal as questões educacionais relacionadas à pessoa com necessidades especiais, contribuiu nesta área, principalmente através do fomento à pesquisa e publicações.

Avançando um pouco mais nas ações governamentais, ressaltamos as financiadas pela SEED em 1986 e pela CORDE, nos anos seguintes. Entre as ações da SEED, destacam-se as de divulgação e sensibilização, realizadas junto às Secretarias de Educação dos Estados, Organizações não-governamentais, e encontros com representantes de diversos Estados; cursos emergenciais oferecidos em diversas instituições; e cursos de especialização. A CORDE, por sua vez, apoiou encontros, seminários, simpósios e cursos de especialização realizados entre os anos de 87 e 89. Durante esse período, infelizmente, não se reconhecem grandes avanços em relação à formação profissional em EFA.

Esses avanços ocorreriam nos anos 90¹⁰, durante o Governo Collor, com a criação do Plano Plurianual para os anos 1991/1995. Nesse período, a SEED foi transformada em Secretaria de Desportos (SEDES), órgão cujo objetivo era o de

¹⁰ Em 1990, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, que adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000 e, em 1994, é assinada na Espanha a Declaração de Salamanca, que ressaltou a necessidade de se dar às crianças e adolescentes, inclusive aqueles com necessidades especiais, as condições para que sejam matriculados na escola comum, rompendo com a prática da segregação social e distinção entre os desiguais, encaminhando diretrizes básicas para a reforma de políticas e sistemas educacionais em direção à inclusão (OSÓRIO, 1999). Essas tendências mundiais de atenção à deficiência, sem dúvida, impulsionaram ações mais efetivas em relação à educação dessa população no Brasil.

fomentar práticas desportivas formais e não-formais como direito de todos, sem qualquer tipo de discriminação. Assim, foi criado o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência, “*constituído de quatro divisões voltado para as áreas de: capacitação de recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento e fomento desportivos, documentação e informação*” (ARAÚJO, 1998, p. 59). O subprograma referente à capacitação de recursos humanos estava voltado ao atendimento do novo currículo dos cursos de Educação Física que, através da Resolução n. 03/87, previa a inclusão de conhecimentos na área de portadores de necessidades especiais¹². Este subprograma tinha como objetivo desenvolver uma política de qualificação profissional em EFA, bem como conscientizar as instituições para a importância da implantação das disciplinas.

Já no Governo Itamar Franco, em 1993, o Departamento de Desportos para Pessoas Portadoras de Deficiência foi transformado em Coordenação Geral, à qual competia coordenar e executar as ações referentes ao desporto para pessoas com necessidades especiais, observando as decisões do Plano Mundial de Ação para a Pessoa Portadora de Deficiência, elaborado pela ONU. Esta Coordenação contava com duas divisões: uma de capacitação técnica, tendo como prioridade a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, e outra de desenvolvimento e fomento esportivo, com a proposta de incentivar a realização de eventos na área (LIMA, 1998).

Entre as ações desse órgão, que contribuíram para a formação profissional em EFA, LIMA (1998) ressalta o Encontro de Avaliação Desportiva das Pessoas Portadoras de Deficiência na década de 83/92, realizado em Campinas/SP. Este tinha o objetivo de elaborar um documento que retratasse o

¹² Através de um levantamento realizado pela Secretaria dos Desportos, em 1990, junto às IES no país, foi diagnosticado que quase a metade dos cursos não ofereciam uma disciplina voltada à educação de pessoas com necessidades especiais e, os que ofereciam, não possuíam docentes habilitados (PETTENGIL, MARINHO, 1992, citado por LIMA, 1998).

perfil das ações desportivas dirigidas às populações com deficiência, em âmbito nacional, durante o período explicitado acima. Participaram do evento diversas instituições e profissionais da área, os quais reconheceram os avanços quanto à formação profissional na área, no que se refere ao aumento significativo de disciplinas de EFA na graduação, de cursos de especialização e cursos de capacitação de curta duração. Entretanto, recomendaram, ainda, um intercâmbio mais efetivo entre as instituições formadoras, a elaboração e divulgação de materiais instrucionais para ofertas de cursos à distância¹³, a ampliação da oferta de cursos de especialização, o incentivo à ampliação da oferta de disciplinas e cursos de capacitação humana na área. Destacamos, ainda, no mesmo ano, outros encontros realizados, tais como o I Simpósio de Lazer e Desenvolvimento Humano (Rio de Janeiro) e o Curso de Preparação de Recursos Humanos em Lazer para Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasília).

Um dos mais importantes documentos oficiais foi publicado ainda no ano de 1993, elaborado sob a coordenação da SEESP/MEC - a Política Nacional de Educação Especial. Segundo consta na Introdução do documento, este se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na LDB, no Plano Decenal de Educação para Todos/MEC e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Especificamente em relação à formação profissional, são explicitadas, entre outras, as seguintes dificuldades:

“despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da Educação Especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a níveis de 2º e 3º graus; carência de técnicos para orientação, acompanhamento e avaliação da programação pedagógica a ser desenvolvida com o aluno” (BRASIL, 1994, p.32).

¹³ Em 1993, a Coordenação Geral buscou parceria com a Universidade Gama Filho para a oferta do Curso à Distância na área de atividade física e desportiva para pessoas com necessidades especiais (LIMA, 1998).

Nesse sentido, o referido documento postula como um dos objetivos específicos o apoio ao corpo docente da Educação Especial, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. No capítulo referente às diretrizes gerais, observa-se também a preocupação com a formação profissional, entre as quais, citamos:

- “- produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de Educação Especial;*
- promover articulações com os Conselhos Estaduais de Educação, para a inclusão de disciplinas ou itens em disciplinas do currículo, além de estágios em Educação Especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º graus);*
- capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de Educação Especial, nas instituições educacionais;*
- incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e de especialistas, envolvendo o pessoal das secretarias afins do MEC e das secretarias de Educação, dos Estados e Municípios;*
- valorizar, social e profissionalmente, o grupo magistério por meio de programas de formação permanente, que estimulem a melhoria do trabalho docente” (BRASIL, 1994, p. 57-59).*

MAZZOTA (1996), ao analisar o documento, aponta neste um caráter assistencial e terapêutico, porque coloca a Educação Especial como transição entre assistência aos deficientes e à educação escolar. Entretanto, comparando-o com os

documentos anteriores, considera que houve um importante avanço para a Educação Especial.

Outro documento elaborado pela SEESP, em 1993, é a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca de Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus. Este, entretanto, será discutido no próximo item.

Ressaltamos também algumas ações da SEDES nos anos subseqüentes, com importância para a EFA. Entre essas ações, destacamos: cursos de Educação Física e Desportos para a pessoa com deficiência, realizados nas regionais da SESI em diferentes Estados; o Projeto de Documentação e Informação, com publicações científicas relevantes para a iniciação e desenvolvimento da área; realização do IV Simpósio Paulista da EFA, na Universidade de São Paulo (USP), ocasião em que foi fundada a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e cursos de extensão e especialização na área do desporto para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estes iniciados em 1989.

Em 1995, no Governo Fernando Henrique Cardoso, a SEDES foi substituída pelo INDESP – Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto. Nessa estrutura administrativa foi criada a Coordenação Geral do Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência, inserida na Diretoria de Desenvolvimento Integrado do Desporto. Entre as diretrizes e programas para o período 96/99, o INDESP estabeleceu, como um de seus objetivos, o desenvolvimento e incentivo a programas de capacitação de recursos humanos atuantes no meio esportivo, incluindo a área voltada às pessoas com necessidades especiais. Assim, entre os programas/projetos de trabalho, um denomina-se Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência, compondo-se de dois subprogramas: Esporte e Integração, e Capacitação técnica. Este último com o objetivo de desenvolver ações de formação

e/ou especialização de profissionais para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área (LIMA, 1998).

Em 1996, a nova LDB incorpora o movimento da inclusão, ao estabelecer a educação como um direito de todos e que a educação de pessoas com necessidades especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa lei introduz, ainda, um capítulo específico para a Educação Especial no sistema de ensino. Esses fatores tornaram necessários à disseminação de informações, o estabelecimento de normas e diretrizes para o atendimento ao aluno com necessidades especiais, entre estas, uma melhor qualificação dos docentes. Nesse sentido, a partir desta data, as ações relacionadas à formação profissional em EFA voltaram-se para os cursos de extensão e ensino à distância e ao apoio à realização de cursos de especialização na área, em algumas Universidades do país.

No ano de 2000, de acordo com BRASIL (2001b), através do programa “Desenvolvimento da Educação Especial”, a SEESP tem desenvolvido diversas ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, apoiando-se nos princípios da educação inclusiva. Dentre essas ações, destacamos o desenvolvimento e aplicação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Censo da Educação Especial, pesquisa visando registrar matrículas de alunos com necessidades especiais no Censo Escolar; a realização de eventos na área; a aquisição e distribuição de material pedagógico; o desenvolvimento do projeto de cooperação técnica “Expansão e Melhoria da Educação Especial”, uma parceria firmada com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU); entre outros.

Em relação à capacitação de recursos humanos, merecem destaque as ações de participação no Mercosul Educacional que, em parceria com os países participantes, resultou na apresentação, pelo Brasil, a Organizações dos Estados Americanos (OEA), do projeto “Educar na Diversidade”, cujo objetivo é a

capacitação de professores em escolas dos cinco países participantes. Na formação inicial, as ações, em parceria com o Fórum das Instituições de Ensino Superior sobre Educação Especial, visam a reorientação desta qualificação, mediante a inclusão de disciplinas sobre necessidades especiais, nos cursos de nível médio e superior. Na formação continuada, a SEESP tem apoiado a realização de cursos presenciais e/ou à distância. Além disso, em parceria com as Secretarias de Educação à Distância e Fundamental do MEC, com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com Instituições de Ensino Superior, aquela Secretaria promove a capacitação de professores de ensino especial que já atuam com pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2001b).

Mais recentemente, destacamos a promulgação no Brasil, através do Decreto 3.956, de 08/10/2001, da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A referida Convenção, cujo texto foi aprovado em 26/05/99, na Guatemala, tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra essas pessoas e propiciar sua plena integração à sociedade. Para atingir tais objetivos, os Estados Membros comprometem-se a tomar medidas com o intuito de eliminar a discriminação e promover a integração na prestação de serviços, instalações, emprego, transporte, lazer, educação, esporte, entre outros. Ressaltamos, ainda, o comprometimento dos Estados Membros em relação à *“pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência”* e *“desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total, em condições de igualdade à sociedade das pessoas portadoras de deficiência”* (CONVENÇÃO..., art IV, 2001). Sem dúvida, a promulgação dessa Convenção é mais um passo importante em direção ao reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais, e

que contribuirá sobremaneira para o desenvolvimento da formação profissional em EFA, em nosso país.

Após esse resgate histórico em relação à formação de recursos humanos em EFA, podemos afirmar que, principalmente a partir de 1981, as ações governamentais se intensificaram rumo ao desenvolvimento de uma política voltada ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, incluindo-se nesse contexto a formação profissional na área. Entretanto, observamos que as constantes mudanças de Governo e as reestruturações internas em seus órgãos dificultaram a efetivação dessas ações. Mesmo assim, verifica-se um grande avanço na formação e qualificação de profissionais, contribuindo para o acesso à prática de Educação Física pelas pessoas com necessidades especiais.

Ressaltamos, também, que o avanço não se deu apenas por iniciativa do Governo, mas pelo envolvimento de diferentes segmentos ligados à problemática da deficiência, no sentido de reivindicar melhores condições de vida a essas pessoas. Como exemplo, podemos citar a proposta de inclusão de uma disciplina nos currículos dos cursos de graduação, elaborada em 1993, mas pleiteada há vários anos pelos educadores que atuam em Educação Especial e outros profissionais. Especificamente sobre essa proposta, estaremos abordando a seguir.

3.3 A proposta do MEC visando a inclusão de disciplinas acerca de pessoas com necessidades especiais nos currículos de 3º grau

Segundo OMOTE (1996), a formação de professores, para atuar no ensino de indivíduos com necessidades especiais, tem merecido especial atenção dos estudiosos da área de educação especial nos últimos tempos. Essa atenção foi ampliada para todo o sistema educacional após a promulgação da nova LDB, em 1996, ao prever a inclusão dessa população na rede regular de ensino, o que torna imprescindível a capacitação dos professores.

No entanto, como apontamos no item anterior, mesmo antes da promulgação da LDB em 96, as ações governamentais já apontavam para uma educação escolar integrada. Entre essas ações, destacamos a proposta de inclusão de disciplinas acerca das pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º graus, elaborada pela SEESP, em 1993. Em 27 de dezembro de 1994, é aprovada a Portaria 1.793, recomendando a inclusão dessas disciplinas nesses níveis escolares, com sugestões para os conteúdos programáticos, bem como aqueles a serem incluídos nas disciplinas já existentes.

A justificativa para sua elaboração está no fato de que

“um dos entraves para a expansão com qualidade da educação especial é o despreparo de recursos humanos para atuar no ensino de pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e de altas habilidades (superdotadas). Como, além desses educadores, outros profissionais interagem com essas pessoas, justifica-se melhor prepará-las para o atendimento especializado a que esse grupo faz jus”(BRASIL, 1993, p.06).

De acordo com o documento, tais sugestões resultaram de consulta a 40 IES; de consulta a 27 Secretarias de Educação dos Estados; da composição de

um grupo de trabalho com a presença de 14 especialistas em educação especial das Universidades, que discutiram e organizaram as sugestões, elaborando o documento para ser enviado ao Conselho Federal de Educação.

Ressaltamos que, neste estudo, estaremos abordando apenas a proposta relativa ao 3º grau, já que tem relação direta com os nossos objetivos.

A referida proposta prevê a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia e Psicologia e em todas as licenciaturas em nível de 3º grau, e conteúdos para os cursos do grupo de Ciências da Saúde¹³, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores.

O conteúdo programático, sugerido para a disciplina citada acima, abrange, de acordo com BRASIL (1993, p.09)

“Conhecimento das especificidades, das necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), tendo em vista a ação educacional. A ação do educador junto ao corpo discente heterogêneo; avaliação crítica e perspectivas de atuação, considerando o papel do educador como agente de transformação social. A normalização, integração e participação plena do aluno no usufruto de seus direitos enquanto cidadãos”.

Além disso, são sugeridos conteúdos para a inclusão nas outras disciplinas curriculares, envolvendo aspectos da legislação, pesquisa como subsídio para o desenvolvimento de novas tecnologias de trabalho, entre outros. Esses conteúdos objetivam a reflexão crítica de questões ético-político-educacionais na ação do educador quanto à interação com portadores de necessidades especiais. De acordo com o documento, a inclusão da disciplina e conteúdos sugeridos

¹³ Compõe o grupo de Ciências da Saúde, os cursos: Educação Física, Enfermagem e Obstetrícia, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Ortopédia.

contribuirá para a melhoria da qualidade da formação dos professores, qualquer que seja o campo de atuação – ensino regular ou educação especial.

Segundo MAZZOTA (1996, p.114),

“A busca de articulação da Secretaria de Educação Especial do MEC com o Conselho Federal de Educação já constitui um passo importantíssimo para a melhoria da qualidade da educação especial. Seja pela aproximação das posições assumidas pelos dois órgãos federais de educação, seja pela possibilidade de melhor situar a Educação Especial no contexto da educação escolar, do ponto de vista das políticas públicas da educação, essa medida significa um grande avanço.”

Assim, podemos afirmar que a inclusão da disciplina EFA no currículo de graduação ocorreu a partir da articulação entre os órgãos federais, pelo movimento político existente entre os profissionais dessa área e as pessoas com deficiência, assim como a partir da flexibilidade existente na organização curricular, permitida pela Resolução 03/87. Sem dúvida, esse documento é de suma importância para a difusão de informações acerca de pessoas com necessidades especiais, contribuindo assim para uma educação menos excludente.

A seguir, apontamos alguns fatores que contribuem para a permanência da EFA no currículo.

3.4 Fatores que contribuem para a permanência da Educação Física Adaptada no currículo

O momento atual deve ser encarado como um momento de transformações na área da educação para as pessoas com necessidades especiais. As discussões sobre a problemática dessas pessoas vêm sendo ampliadas, especialmente, após 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente. No entanto, na Constituição de 1988, observa-se um comprometimento do Governo com a iniciativa privada, na medida em que é prevista a destinação de recursos públicos à escolas comunitárias ou filantrópicas. Para MAZZOTA (1996), esse fato constitui-se num entrave para a educação especial, pois historicamente os recursos públicos destinados à mesma têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada.

Esse mesmo autor, ao analisar os textos legais, planos educacionais e documentos oficiais que tratam da educação especial, constata ainda que, a partir de 1990, particularmente nos anos de 1992 e 1993, o Ministério da Educação (MEC) tem buscado alternativas que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiências, com problemas de conduta e superdotados na rede regular de ensino.

Pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial, sintonizada com as novas tendências mundiais sobre atenção às necessidades especiais, passa a ser oferecida na rede regular de ensino. Segundo MAZZOTA (1996), a LDB avança porque coloca objetivamente a educação especial no contexto da educação escolar.

Porém, SILVEIRA BUENO (1993), sem desconsiderar a importância dos movimentos que buscam a inserção das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, alerta-nos para o fato de que a discussão vem sendo realizada como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades

específicas, sem estabelecer relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão inerente ao desenvolvimento capitalista. Essa visão tem encoberto o processo de privatização da saúde e da educação, que tem caracterizado essas áreas da política social.

Assim, tem-se buscado diminuir os gastos públicos com a educação especial, seja transferindo sua função para instituições não-governamentais, seja para a rede regular de ensino, com o discurso de que o objetivo é combater a crise no atendimento e a má qualidade dos serviços prestados à comunidade em geral, buscando fortalecer a idéia de parcerias entre as partes interessadas.

Contribuindo para o debate, CARMO (2001) aponta duas tendências presentes no atual movimento de inserção de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, sob o conceito de inclusão. A primeira, denominada por ele como inclusivista, agrupa os que respaldam a inclusão em bases legalistas como um direito de todos e dever do Estado, defendendo, dessa forma, a garantia legal da igualdade entre os homens como a solução para o problema. O que é desconsiderado, nessa tendência, é o fato de que as leis e normas emanadas do Estado, geralmente, expressam o poder e o interesse de uma minoria, além do fato de que raramente existe concordância entre o ato jurídico e sua operacionalização.

A segunda tendência, a dos “adaptadores”, acredita que os principais desafios enfrentados pelo processo de inclusão passam pelas reformulações das escolas, nos seus aspectos aparentes: adaptações arquitetônicas, adequação de conteúdos curriculares, preparação dos professores e mudanças no âmbito da didática e metodologia de ensino. Mais uma vez, aparece a idéia de equidade de oportunidades, por meio das adaptações necessárias, desconsiderando que apenas este fato não implica que a pessoa com necessidades especiais tenha se tornado igual às outras, pois possui necessidades e limitações de natureza biológica, que vão além dos muros da escola.

Fica claro, nessas tendências, a missão da escola de prover equitativamente as oportunidades para todos, o que é contraditório, na medida em que, historicamente, as escolas públicas e privadas têm cumprido, dentre outras funções, a de perpetuar as desigualdades sociais.¹⁴

“O ocultamento da desigualdade social sob o manto da equidade de oportunidades, tem de uma forma ou de outra, servido como escudo protetor para o discurso liberal presente nas idéias inclusivistas. É interessante ressaltar que a equidade de oportunidades como forma de igualar os desiguais, remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando, mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade pelo fracasso e a disseminação de exclusão social” (CARMO, 2001, p. 45)

Assim, observamos que a idéia de equidade de oportunidades está presente nos documentos do MEC em relação à educação, sobretudo os que tomaram por base a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA..., 1994). No entanto, não se trata de paternalismo governamental, mas sim fruto de pressões sociais e da nova gestão que toma conta do mundo globalizado: o incentivo e o respeito às diferenças individuais é encarado como uma questão estratégica, como uma resposta às mudanças do próprio mercado de trabalho e crescente competitividade em um mercado que busca aumentar o poder de compras das minorias sociais, como o velho, o deficiente, o homossexual e outros.

A justificativa do Governo para o processo de inclusão se baseia, entre outros aspectos, na necessidade de melhoria na qualidade de vida da pessoa com necessidades especiais, principalmente no que se refere ao pouco acesso destas às

¹⁴ A escola regular atual inicia o processo educacional partindo do princípio da igualdade, no qual agrupa os alunos em classes ditas homogêneas; em seguida, dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e por meio da avaliação, torna explícitas as desigualdades e diferenças em seus conceitos e notas (CARMO, 2001).

inovações tecnológicas, fruto de sua pouca participação como consumidor (SASSAKI, 1997). Percebemos, portanto, que as políticas governamentais, voltadas à inserção social da pessoa com necessidades especiais, refletem os interesses de um mundo globalizado, voltado a uma visão produtiva de sociedade.

Por outro lado, não podemos desconsiderar a importância do respaldo legal, do valor do direito e de sua manutenção no texto legal. Sem dúvida, a lei, por si só, não tem a capacidade de mudar as relações sociais, mas contribui sobremaneira nos embates jurídicos na luta pela democracia e estado de direito, haja vista as inúmeras medidas inovadoras no âmbito da Educação Especial e EFA e os avanços conseguidos, não só em relação à educação, mas em relação a outros direitos, como a legislação trabalhista (leis que regem especificamente sobre pensão, imposto de renda, créditos especiais e inserção de taxas sobre equipamentos e próteses, entre outras).

Consideramos que todos esses aspectos, legais, econômicos, políticos e sociais propiciaram a inserção de uma disciplina voltada às pessoas com necessidades especiais no ensino superior, assim como legitimam sua permanência, como o mercado de trabalho ampliado através do processo de inclusão dessa população na rede regular de ensino.

Tendo como objeto de investigação a EFA e sua inserção na formação inicial do professor de Educação Física, no próximo capítulo, passaremos a expor a pesquisa e seus procedimentos metodológicos, na intenção de buscar as respostas para as inquietações que nos motivaram a realizar essa investigação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como documental e exploratória. A abordagem do estudo é qualitativa, pois se trata de analisar como se organiza o conhecimento da disciplina Educação Física Adaptada no currículo de graduação em Educação Física, através da compreensão e interpretação dos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes aos programas da disciplina e entrevistas com os docentes da mesma.

4.1 Delimitação do Universo da Pesquisa

Inicialmente, realizamos um levantamento de todas as IES do Estado de Goiás, com licenciatura em Educação Física, públicas ou particulares, e que oferecem uma disciplina voltada à pessoa com necessidades especiais. Encontramos um total de nove IES com essas características, sendo cinco instituições públicas e quatro particulares.

No final do mês de julho de 2001, passamos, então, a encaminhar as correspondências às instituições, nas quais foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como solicitada permissão para sua realização e, ainda, que fossem enviadas as ementas e os programas de ensino relacionados à Educação Física Adaptada (Anexo 1). Dentre as nove instituições para as quais enviamos as correspondências, três foram criadas recentemente e, apesar de seus currículos preverem uma disciplina voltada à educação de pessoas com necessidades especiais, esta não é ainda oferecida, pois isto ocorre nos últimos períodos do curso. Sendo assim, nossa investigação se restringiu a seis IES do Estado de Goiás - cinco públicas e uma particular.

Por opção, decidimos não identificar as IES selecionadas. Estas foram denominadas pelas letras A, B, C, D, E e F e abrangem as regiões Sudoeste e Sudeste do Estado, além da capital. Esclarecemos ainda que as IES E e F oferecem mais de uma disciplina relacionada à EFA, sendo assim, analisamos um total de 08 programas de ensino, para os quais utilizamos os números 1 e 2, associados às letras que identificam as IES.

Ressaltamos que a denominação dada tem como critério apenas a ordem de recebimento dos documentos.

4.2. Coleta, Organização e Tratamento dos Dados

Para a coleta dos dados, além da constante leitura do referencial teórico selecionado, utilizamos a análise das ementas e programas de ensino enviados pelas IES e entrevistas semi-estruturadas com os seus respectivos docentes.

Optamos por essas duas técnicas de coleta com o intuito de ratificar e validar as informações obtidas, pois segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 39), *"quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam o fenômeno em que estamos interessados aumenta"*.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à atualização das informações contidas nos documentos, em que a maioria refere-se ao ano de 2001, com exceção de um único programa.

4.2.1 Os programas da disciplina Educação Física Adaptada

Os dados obtidos foram tratados através da metodologia proposta por BARDIN (1977, p.42), onde a análise de conteúdo é entendida como

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens)".

Para buscar os significados presentes nos documentos pesquisados, utilizamos a análise temática, uma técnica de análise de conteúdo, em que a noção de tema é definida como uma afirmação acerca de um assunto, podendo ser apresentada graficamente através de uma palavra, frase ou resumo e que constitui-se em uma *"unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura"* (BARDIN, 1977, p.105). Ainda segundo esse autor, fazer uma análise temática consiste em descobrir *"os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido"*(p.105).

São três as fases de uma análise de conteúdo:

- a) a pré-análise - que compreende a organização dos documentos, cujo objetivo é operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, a fim de estruturar um esquema preciso de desenvolvimento das operações seguintes num plano de análise;
- b) a exploração do material - em que ocorre a transformação dos dados brutos, buscando a compreensão do texto. Essa fase engloba o recorte do texto em

unidades de registro, a escolha das regras de contagem, e a classificação e agregação dos dados, definindo categorias;

c) o tratamento dos dados - interpretação/inferência.

Assim, o mapeamento das IES envolveu, inicialmente, a descrição, na íntegra, das ementas, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas da disciplina EFA (Anexo 2). Em seguida, agrupamos as temáticas levando em consideração a forma de organização apontada na atual proposta da COESP-EF, ou seja, os campos de conhecimentos¹⁶, mesmo que esta ainda tenha que ser aprovada nas instâncias governamentais. Tomamos como referência as orientações da atual proposta no que se refere aos campos de conhecimentos, porque essa estrutura se faz presente também na Resolução 03/87, mas se encontra mais detalhada e com denominações mais esclarecedoras na proposta da COESP-EF¹⁷.

Buscamos, então, identificar, nos documentos pesquisados, os campos de conhecimentos predominantes e menos frequentes, no que diz respeito especificamente ao Conhecimento Identificador da Área (Formação Básica e Específica), no caso da EFA (Anexo 3). Ressaltamos que a maioria dos programas pesquisados apresenta ementas, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas. Porém, os programas das IES E não apresentam as ementas e a IES F não traz nos programas os objetivos. Dessa forma, com o intuito de minimizar o comprometimento da análise dos programas dessas IES, decidimos analisar os dados a partir das ementas, objetivos, conteúdos e referências bibliográficas, a fim de complementar as informações necessárias ao estudo.

¹⁶ Os campos de conhecimentos referem-se aos núcleos de estudos e aplicação, envolvendo conhecimentos do campo da Formação Básica e Específica, permitindo um constante diálogo entre as áreas do conhecimento científico e as especificidades da Educação Física (COESP-EF, 1999).

¹⁷ Segundo a COESP-EF (1999), o que se tem na atual proposta é a tentativa de buscar uma denominação mais esclarecedora e não a mudança da concepção anterior.

Por fim, agrupamos as referências bibliográficas mais utilizadas nesses documentos (Anexo 5).

Com o intuito de orientar a análise, foram levantadas questões no que se refere aos conteúdos de EFA com os quais se formam os futuros professores, aos aspectos (carga horária, seleção, distribuição e organização dos conteúdos) que se distanciam ou se aproximam entre as IES e os campos de conhecimentos valorizados na formação inicial.

4.2.2 As Entrevistas

Além da análise dos programas de ensino referentes à EFA, optamos também por realizar uma entrevista semi-estruturada com os docentes da mesma, a fim de complementar as informações acerca da realidade pesquisada. Pois, segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 34), *"a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas"*.

Ainda segundo esses autores, a garantia do sigilo das informações constitui-se em um problema ético com o qual o pesquisador deve lidar. Buscando manter esse anonimato, optamos por atribuir os números 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para a identificação dos docentes. Entretanto, não houve possibilidade de contato com o docente 4, da IES D, apesar de nossas inúmeras tentativas.

Com os demais docentes, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para que estes pudessem discorrer livremente sobre o tema proposto. Para os autores acima citados, esse tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Dessa forma, seguimos um roteiro previamente

elaborado (Anexo 6), enfocando os seguintes aspectos: as experiências do docente com a EFA; sua opinião sobre o período em que é oferecida; a relação teoria/prática; a ênfase dada à prática; a obrigatoriedade da disciplina e requisitos necessários; a existência de projetos de extensão e/ou pesquisa; a aceitação dos alunos e perspectiva/interesse destes pela EFA.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, através de contato telefônico com os docentes das IES, respeitando a disponibilidade dos mesmos. A média de duração das entrevistas foi de trinta minutos, com pequenas variações. Após gravadas, as entrevistas foram transcritas, na íntegra. Em seguida, dividimos os conteúdos das informações em partes, relacionando-as e procurando identificar tendências, padrões relevantes, contradições e concordâncias, o que tornou possível o estabelecimento de algumas categorias de análise.

4.3 Caracterização das Instituições de Ensino Superior e docentes investigados

Colocaremos em destaque, a seguir, algumas características das IES investigadas, assim como de seus docentes, preservando o anonimato dos mesmos.

IES A

Instituição particular, que oferece vários cursos à comunidade, sendo que o curso de Educação Física funciona em dois turnos: matutino e noturno. Desenvolve projetos de extensão atendendo pessoas com necessidades especiais, no entanto, ainda não tem projetos de pesquisas nessa área. Essa IES atua em regime de créditos, oferecendo uma disciplina referente à EFA, que será identificada por A1. Nessa instituição trabalha o docente 1, cuja experiência com a EFA se iniciou a partir da graduação, concluindo o mestrado também nessa área.

IES B

Instituição pública federal. Além de outros cursos, oferece o curso de Educação Física no período matutino. Atua no regime seriado. Possui uma disciplina relacionada à EFA, a qual denominamos de B1. No momento, não desenvolve projetos de extensão e de pesquisa voltados à educação da pessoa com deficiência. O docente dessa IES é o docente 2. Sua experiência na área se deu a partir do curso de especialização e sua experiência de trabalho totaliza 8 anos. Atualmente faz mestrado.

IES C

Instituição pública federal, que oferece o curso de Educação Física apenas no período matutino, atuando em regime seriado. Possui uma disciplina que aborda a questão da educação da pessoa com deficiência, a qual denominamos de C1. Possui projetos de extensão e de pesquisa vinculados à EFA. O docente entrevistado foi denominado de docente 3, professor especialista, com experiência de 6 anos na área.

IES D

Instituição pública federal. Oferece o curso de Educação Física em dois turnos: matutino e vespertino, atuando no regime seriado. Possui uma disciplina relacionada à EFA, a qual chamaremos de D1. Também desenvolve projetos de extensão e pesquisa voltados à pessoa com necessidades especiais. O docente responsável pela disciplina é o docente 4, que possui mestrado e experiência de 2 anos com a disciplina EFA nessa instituição.

IES E

Instituição pública estadual. Oferece o curso de Educação Física nos turnos matutino e vespertino. Possui duas disciplinas referentes à EFA, identificadas como E1 e E2, além de desenvolver projetos de extensão e de pesquisa voltados à educação de pessoas com necessidades especiais. Atua no regime de créditos. Nessa IES, trabalha o docente 5, cuja experiência na área de EFA, no ensino superior, totaliza 5 anos. Atualmente, este docente faz mestrado.

IES F

Instituição pública estadual, oferecendo o curso de Educação Física no período matutino. A exemplo da IES anterior, possui duas disciplinas ligadas à EFA: F1 e F2. No momento, não desenvolve projetos de extensão e pesquisa vinculados à EFA. O docente dessa IES foi denominado de docente 6 e possui experiência de mais de 3 anos na área.

Esse percurso metodológico possibilitou-nos identificar qual a proposta dos professores para a disciplina EFA, no sentido de constatar o que está sendo divulgado através de seus currículos e de suas falas, estabelecendo relações com o que está sendo proposto pelas orientações legais e a literatura específica da área. Dessa forma, obtemos elementos que mostram qual a direção estabelecida para a formação inicial na área da EFA, no Estado de Goiás.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, passaremos a expor os resultados provisórios de nossa investigação. Provisórios, porque concordamos com MINAYO (1996, p. 79) ao afirmar que “...o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser encarado de forma provisória e aproximativa”.

Com o intuito de compreender os traços essenciais da formação inicial em EFA no Estado de Goiás, dividimos nossa análise em três dimensões, esclarecendo que essas dimensões não se referem ao instrumento de investigação empregado, na medida em que as informações obtidas, tanto nas entrevistas, quanto nos programas de ensino, têm como objetivo realizar um estudo da disciplina EFA. Assim, enfocamos a organização e a distribuição da disciplina EFA no currículo; os campos de conhecimentos da EFA, revelados nos programas de ensino, e a entrevista com os docentes.

5.1 Organização e distribuição da Educação Física Adaptada no currículo

Nos programas de ensino das IES pesquisadas, constatamos variações nos aspectos pertinentes à carga horária, número de disciplinas que abordam a EFA em cada instituição, assim como a forma de distribuição organizada em períodos e séries, conforme mostra o quadro abaixo.

IES	Programa de ensino	Nome da disciplina	C/H	Ano/ período	Pré-requisitos	curso	Forma de apresentação
A	A1	RECREAÇÃO ESPECIAL	60 h/a	5º período	-----	L	Ementa, objetivos, planejamento, conteúdo, metodologia, formas de avaliação
						I	
B	B1	GINÁSTICA III (ADAPTADA)	126 h/a	4º ano	-----	C	Ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, referências bibliográficas
						E	
C	C1	GINÁSTICA III (ADAPTADA)	128h/a	4º ano	-----	N	Ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, referências bibliográficas
						C	
						I	
D	D1	GINÁSTICA III (ADAPTADA)	128h/a	4º ano	-----	A	Ementa, objetivos, conteúdo, referências bibliográficas
E	E1	ADAPTADA I	60h/a	5º período	----	T	Ementa, conteúdo, metodologia, avaliação, referências bibliográficas
	E2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ADAPTADA	60h/a	7º período		U	
F	F1	RECREAÇÃO ESPECIAL	120 h/a	2º ano	-----	R	Ementa, conteúdo, referências bibliográficas
	F2	GINÁSTICA II (ESPECIAL E ADAPTADA)	128h/a	2º ano		A	

Quadro 2 - PANORAMA GERAL DOS PROGRAMAS DE ENSINO DAS IES

Nas IES A, B, C e D, os conteúdos são distribuídos em uma única disciplina. As IES B, C e D atuam no regime seriado, sendo que as disciplinas C1 e D1 possuem a mesma carga horária – 128 horas/aula – e a disciplina B1 possui carga horária de 126 horas/aula. Já a IES A atua no regime de crédito, apresentando a disciplina uma carga horária de 60 horas/aula, inferior às demais.

As IES E e F apresentam seus conteúdos distribuídos em duas disciplinas, apesar da primeira atuar em regime de crédito e a segunda em regime seriado. As disciplinas E1 e E2 possuem carga horária de 60 horas/aula cada uma. Já as disciplinas F1 e F2 apresentam carga horária de 120 h/a e 128 h/a respectivamente.

Embora existam diferenças entre a carga horária destinada às disciplinas que tratam com o conhecimento da EFA em cada IES, constatamos uma aproximação entre as IES B, C, D e E, cuja média sinaliza um total de 126 horas/aula. A IES F apresenta uma carga horária de 248 horas/aula, sendo, portanto, a que possui maior carga horária. Já a IES A diferencia-se, com uma carga horária bem inferior, de 60 horas/aula. Portanto, verificamos variações consideráveis em relação à carga horária referente à disciplina Educação Física Adaptada nas diferentes Instituições de Ensino Superior.

Frente às necessidades e exigências colocadas na realidade atual e de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que prevê a educação de pessoas com necessidades especiais, realizada preferencialmente na rede regular de ensino, consideramos que essa carga horária ainda é insuficiente, o que acaba acarretando uma formação superficial dos profissionais que irão atuar com a EFA.

Ademais, segundo CRUZ (2001) não basta termos uma ou duas disciplinas no currículo abordando questões referentes à Educação Física Adaptada, seja qual for a carga horária dessa disciplina, já que o melhor seria que todas as disciplinas do curso de Educação Física se envolvessem com a questão da deficiência, preparando melhor o futuro profissional para atuar na área.

De acordo com os dados encontrados, todas as disciplinas pesquisadas não exigem pré-requisitos para serem cursadas. No entanto, constatamos variações quanto ao período ou ano em que são oferecidas. Na IES A, a disciplina é oferecida no 5º período; nas IES B, C e D, no 4º ano; na IES E, as disciplinas E1 e E2 ocorrem no 5º e 7º período respectivamente; e as disciplinas F1 e F2, referentes à IES F, ocorrem no 2º ano.

Questionamos os docentes das referidas disciplinas a fim de saber se consideram adequado o período ou ano em que é oferecida. Dos seis docentes, três responderam afirmativamente, em virtude de o aluno já ter passado por disciplinas consideradas básicas.

“Ela ocorre nesse período em função de alguns conhecimentos acerca da educação e das outras disciplinas, como cinesiologia, biomecânica, disciplinas básicas para compreender a questão da deficiência”. (Docente 5)

O Docente 6 acredita também ser importante que o conhecimento referente à EFA seja oferecido após o aluno ter adquirido o conhecimento das outras disciplinas. Portanto, considera inadequado a disciplina ser oferecida no 2º ano.

Os outros docentes discordam da forma como é distribuída a disciplina no currículo. Em ambas as IES (B e C), ela ocorre no 4º ano.

“(...) Com a experiência demonstrada até agora, com a vivência com eles, a gente percebe, desde o primeiro ano, o interesse que eles têm com essas pessoas e, muitas vezes, eles ficam limitados pela falta de conhecimento e experiência.” (Docente 3)

O Docente 2 demonstra também essa preocupação,

“Não considero adequado que os alunos só vejam essa disciplina no último ano do curso, assim, existe um acordo no nosso departamento para que todos os professores, em todas as disciplinas, desde o primeiro ano destaquem ao menos um tópico de seus programas de ensino sobre as pessoas portadoras de deficiência.”

Segundo De PAWN e KARP (1994), a inclusão de uma disciplina referente às necessidades especiais/deficiência no currículo de formação profissional em Educação Física tem tido relativo sucesso na preparação mínima dos futuros professores. No entanto, considera necessário que o assunto seja integrado inteiramente no currículo, envolvendo todas as disciplinas. Do contrário, a ênfase recai sobre a diferença, ou seja, ter apenas uma disciplina tratando a questão da deficiência pode reforçar a noção de que a segregação (do conhecimento e de indivíduos com deficiência) é necessária.

Levando-se em consideração a proposta de educação inclusiva, é importante que as instituições formadoras revejam seus programas de preparação de professores, infundindo a questão da deficiência por todo o currículo e, dessa forma, dando maior suporte ao futuro profissional de Educação Física no enfrentamento de questões relativas à deficiência e inclusão.

5.2 Os Campos de Conhecimentos da Educação Física Adaptada

A organização do currículo em Campos de Conhecimentos é prevista pela Resolução n. 03/87, apontando a Formação Geral (Humanista e Técnica) e os Aprofundamentos de Conhecimentos. Reconhecendo que esses campos estão mais detalhados na atual proposta e subdividem-se em subáreas de conhecimentos, optamos por orientar nossas análises, no sentido de identificar nos programas pesquisados, quais os Campos de Conhecimentos presentes na organização dos conteúdos referentes à EFA. Assim, definimos como categorias de análise, os Campos de Conhecimentos, no que diz respeito ao Conhecimento Identificador da Área (Formação Básica e Específica).

Nossas análises permitiram encontrar aproximações e distanciamentos entre os conteúdos tratados nas disciplinas. Algumas disciplinas demonstram aspectos ou elementos com características comuns; outras apresentam características próprias, não se relacionando com nenhuma outra. Algumas apresentam, ainda, incoerências entre as ementas, objetivos e conteúdos no próprio programa de ensino. Sendo assim, optamos por apontar, inicialmente, esses nexos, relações e distanciamentos entre as disciplinas pesquisadas para, posteriormente, abordarmos, num contexto geral, a direção identificada para a formação inicial em EFA, no Estado de Goiás.

5.2.1. Aproximações e distanciamentos entre as disciplinas

As temáticas contidas nas ementas, objetivos e conteúdos permitiram identificar os Campos de Conhecimentos priorizados em cada IES (Anexo 4). O quadro, a seguir, mostra de forma resumida os dados obtidos.

		FREQUÊNCIA DAS TEMÁTICAS					
	CAMPOS DE CONHECIMENTOS PRIORIZADOS	IES	IES	IES	IES	IES	IES
		A	B	C	D	E	F
FORMAÇÃO BÁSICA	Conhecimento do Homem e da Sociedade	04	01	07	---	08	02
	Conhecimento Científico-tecnológico	---	04	04	09	---	---
	Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento	08	04	05	02	04	12
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Conhecimento Didático-pedagógico	07	04	04	01	01	09
	Conhecimento Técnico-funcional Aplicado	12	03	09	01	03	19
	Conhecimento sobre a Cultura do Movimento	03	02	01	02	03	02

Quadro 3 – Campos de Conhecimentos priorizados em cada IES

☐ Referente às temáticas mais frequentes em cada campo de conhecimento.

Assim, observamos que das 160 temáticas apresentadas nos programas de ensino das disciplinas das IES, os campos de conhecimentos priorizados são:

IES A – Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado, seguido do Conhecimento do Corpo humano e desenvolvimento;

IES B – Conhecimentos Científico-tecnológico, Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento e Conhecimento Didático-pedagógico;

IES C – Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado, seguido do Conhecimento do Homem e da Sociedade;

IES D – Conhecimento Científico-tecnológico, seguidos dos conhecimentos do Corpo Humano e Desenvolvimento, e Cultura do Movimento;

IES E – Conhecimento do Homem e da Sociedade, seguido do Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento;

IES F – Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado, seguido do Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento.

Os dados evidenciam semelhanças entre as IES A, C e F, por apresentarem um maior número de temáticas referentes ao Conhecimento Técnico-funcional Aplicado. Mesmo apontando em seus objetivos a preocupação em “*proporcionar aos acadêmicos de educação física, competência e autonomia para desenvolver atividades motoras e esportivas com pessoas portadoras de necessidades especiais*”(A1); “*integrar-se ao processo de trabalho desenvolvido na escola e comunidade, relacionando-o com as discussões referentes à disciplina*”(C1); “*realizar pesquisas na área*”(C1), entre outros; percebemos, nos programas de ensino, a ênfase no aprender a fazer, ou seja, há predominância de temáticas voltadas à vivência prática, à exercitação corporal.

Outro aspecto, levantado a partir das temáticas referentes ao Conhecimento Didático-pedagógico, corrobora nesse sentido. A maioria liga-se a vivências práticas, em como executar pedagogicamente os conteúdos. Como exemplo, podemos citar: “*Formas de intervenção sobre estimulação (aula prática)*” (A1); “*reflexões pedagógicas do ponto de vista da prática: ginástica sem aparelhos manuais, natação, hidroginástica, yoga*” (F2); “*conteúdo e metodologia prático-pedagógica da recreação especial*” (F1); “*aplicação e implicações da natação para a pessoa portadora de deficiência*” (A1); “*aplicação de um modelo de atividade física adaptada hoje em uso no Brasil*” (C1) e “*aplicação de aula para grupo de deficientes*” (A1), entre outros. Gostaríamos de ressaltar um dos significados atribuídos à palavra aplicação, presente no Dicionário Aurélio: execução prática de uma teoria ou disciplina. Esse sentido parece estar presente nas disciplinas acima, ou seja, refere-se à transmissão e execução de conhecimentos teóricos, obtidos na formação ao campo de atuação profissional.

Consideramos pertinente a preocupação em aproximar os conteúdos abordados na disciplina à realidade de atuação profissional, mas concordamos com SOUZA JÚNIOR (1999), quando afirma que a ampliação do campo teórico-prático

para um conjunto de conhecimentos, que envolvam aspectos sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento humano, entre outros, daria uma dimensão mais crítica e reflexiva a esse campo.

Em relação à coerência interna dos programas, ressaltamos que a disciplina A1 apresenta essa coerência, pois tanto nas ementas, quanto nos objetivos e conteúdos, o Campo de Conhecimento priorizado é o Técnico-funcional Aplicado. No entanto, destacamos o uso do termo lazer na ementa da referida disciplina: *“Estudo dos programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e terceira idade”*. Contrapondo-se à temática presente na ementa com as temáticas referentes ao conteúdo (*“Basquete sobre rodas”*, *“Atletismo e Futebol (prática)”*, *“Natação e deficiência”*, *“Hóquei sobre piso – regras e habilidades individuais”*, entre outros) verificamos que este não atende à referida ementa, já que os conteúdos, em sua maioria, ligam-se ao fenômeno esportivo.

Para uma compreensão maior do fenômeno lazer, recorremos a BRUHNS (1997), segundo a qual pode-se constatar duas grandes linhas de pensamento em relação a este fenômeno: uma considerando-o como atitude de vida e outra considerando-o como tempo livre das obrigações profissionais, afazeres domésticos, etc. Para BRAMANTE (1997), após a década de 70, o conceito de lazer tem gravitado em torno de três eixos temáticos: do tempo do não-trabalho, do espaço de sua vivência e da atitude do indivíduo, consubstanciando-se na experiência lúdica resultante destes três eixos. BRUHNS (1997) também enfatiza o lúdico, afirmando que o sistema esportivo não se constitui em um modelo ideal, pois o fator lúdico é obscurecido quando cada minuto é considerado.

As disciplinas F1 e F2, por sua vez, também mantêm coerência interna entre suas ementas e conteúdos¹⁸, já que em ambos o conhecimento priorizado é o Técnico-funcional Aplicado. A maioria das referências bibliográficas apontadas no programa reafirmam esse sentido, entre as quais, destacamos: BAUER, R. e EGELLER, B. *Ginástica, jogos e esportes*. Ao Livro Técnico, 1983; OTTO, E. *Exercícios físicos para a terceira idade*. São Paulo: Manole, 1987; BAGATINI, V. *Psicomotricidade para deficientes*. Porto Alegre: Sagra, 1992. Já a disciplina C1 distancia-se das anteriores, pois enfatiza em sua ementa o Conhecimento Científico-tecnológico; em seus objetivos, o Conhecimento Didático-pedagógico; e em seu conteúdo, o Conhecimento Técnico-funcional Aplicado.

Entretanto, visualizamos uma aproximação entre as disciplinas B1, C1 e D1, na medida em que estas, tanto nas ementas, quanto nos objetivos e conteúdos, apresentam temáticas relacionadas ao Conhecimento Científico-tecnológico. Ao contrário, identificamos nas disciplinas A1, E1, E2, F1 e F2 a ausência dessas temáticas, fato que, a nosso ver, compromete e inviabiliza a formação profissional de qualidade.

Para fazer essa afirmação, nos apoiamos em autores como MOREIRA (1995), DEMO (1996) e McLAREN (1997) que defendem a pesquisa como instrumento pelo qual deve se dar a produção do conhecimento. A proposta da COESP-EF (1999) destaca também a atividade de pesquisa como mediadora da formação. Sendo assim, a ausência da pesquisa no campo da formação profissional contribui para que continuemos com uma educação que atenda somente aos aspectos técnico, instrucional e mecânico; para que continuemos com a visão do professor apenas como um “dador” de aulas, preocupado somente com a transmissão de conhecimentos, propagando, assim, a imagem de que um curso superior oferece apenas diplomas. Além disso, uma vez que a pesquisa não faz

¹⁸ As referidas disciplinas não apresentam os objetivos em seus programas de ensino.

parte do seu cotidiano, como essas IES vão cumprir aquilo que as define como centros produtores do conhecimento referentes ao processo de ensino-aprendizagem e à educação escolar como um todo?

A pesquisa científica é apontada, na literatura especializada, como um fator imprescindível no processo de produção de conhecimentos, haja vista as modificações tecnológicas ocorridas na atualidade. Muito se tem discutido também a respeito da formação profissional pautada na perspectiva do profissional reflexivo, que pensa na ação, que avalia constantemente os resultados de suas intervenções na prática pedagógica¹⁹. Dessa forma, “*a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação*” (SANTOS, 1997, p.26). No entanto, para que o professor possua a capacidade de pesquisar e refletir a respeito de sua prática pedagógica, procurando novas formas de intervenção na realidade, é necessário que ele próprio tenha tido esse tipo de formação.

Nos programas pesquisados, identificamos apenas uma disciplina que prioriza o Conhecimento Científico-tecnológico em sua ementa, objetivos e conteúdos. A disciplina D1 propõe o uso de novas tecnologias como ferramentas para a construção de novos conhecimentos, através de “*pesquisa na internet, listas e redes temáticas*”, “*reflexões a respeito das concepções científicas e metodológicas das investigações em Educação Física Adaptada e esportes para portadores de necessidades especiais*”, “*discussões e debates sobre objetos de estudos e metodologia científica...*”, entre outros. A maioria das obras citadas nas referências bibliográficas comprova o que é proposto nas temáticas, entre as quais, citamos: MYNAIO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992; DEMO, P. *Educar pela pesquisa*.

¹⁹ A respeito da proposta de formação do profissional reflexivo, ver: MOREIRA (1995), SCHON (1995), McLAREN (1997), SILVA (1999), entre outros.

Campinas, SP: Autores Associados, 1996; BORGES, C. M. F. *Professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus, 1997; DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre ética de intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997; entre outros. Podemos inferir, portanto, que a disciplina D1 está sintonizada com as necessidades impostas ao sistema educacional na atualidade, na medida em que busca alternativas para o ensino-aprendizagem, produzindo novas formas de saber a partir da pesquisa.

Na disciplina B1, por sua vez, verifica-se a existência de maior equilíbrio entre os diferentes Campos de Conhecimentos apontados pela proposta da COESP-EF (1999), seguida pela disciplina C1. Segundo VASCONCELOS (1996), os conhecimentos abordados na formação inicial têm íntima relação com a formação de um profissional autônomo, crítico e competente. Esses conhecimentos abrangem os saberes técnico-científico, prático, pedagógico e político, não priorizando um ou outro, mas mantendo coerência e equilíbrio interno entre os mesmos.

Ainda de acordo com o mesmo autor,

“A formação técnico-científica refere-se ao domínio sobre o conteúdo específico. A formação prática é o conhecimento de sua futura prática profissional, possibilitando maior contato e inserção com essa realidade; a formação pedagógica vai além do simples aprender a dar aulas e abrange aspectos do planejamento educacional e questões da educação; e a formação política é o conhecimento da realidade, a partir de seus conflitos e contradições, possibilitando posicionar-se criticamente e conscientemente frente a mesma.” (p.24)

Sendo assim, a formação inicial do futuro profissional deve abarcar uma gama de conhecimentos sistematizados, tanto de base científica, quanto filosófica e tecnológica.

Em relação às disciplinas da IES E, embora não apresentem temáticas ligadas às atividades de pesquisa, propõem temáticas que se revelam, ora na disciplina E1, ora na E2, sobre questões referentes à deficiência e sobre o ensino da Educação Física, tais como: “*contribuição da teoria histórico-crítica face aos problemas da Educação Física Escolar Adaptada*”(E1), “*relação entre escola e trabalho*”(E2), “*relação entre as abordagens e teorias da educação física escolar*”(E1). Verificamos que a disciplina E1 é a única disciplina, entre os programas pesquisados, que discute as abordagens e teorias da Educação Física.

Segundo CASTELLANI FILHO (1999), essas abordagens são fruto do processo de debates e questionamentos que, a partir de meados dos anos 80, buscam responder às perguntas elaboradas em torno da necessidade de se buscar outros motivos que justificam a Educação Física na escola, que não o da aptidão física. O referido autor agrupa-as em não-propositivas e propositivas. Em relação às não-propositivas situam-se as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural, representadas pelos professores Santin, Betti e Daólio²⁰, respectivamente. No campo das propositivas, detecta-se a presença das não sistematizadas (Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-emancipatória, Plural e Aulas Abertas à Experiências²¹) e as sistematizadas (Aptidão Física e Crítico-Superadora²²).

²⁰ Entre algumas das obras desses autores, citamos: SANTIN, S. *Educação física: temas pedagógicos*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992; SANTIN, S. *Educação física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993; SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 1987; BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991; BETTI, M. *Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?* In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n.13, vol.2, p.282-287, 1993; DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

²¹ Representadas pelos professores Go TANI (Go TANI et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo:EPU/EDUSP, 1988), FREIRE (FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989; FREIRE, J.B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991); KUNZ (KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991; KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994); VAGO (VAGO, T. *Um lugar sobre o corpo*. In: Presença Pedagógica. Março/Abril, 1995.VAGO, T. *Educação física na escola: lugar de práticas corporais lúdicas*. In: Presença Pedagógica, vol. 02, n.10, jul/Ago. , 1996); e HILDEBRANDT (HILDEBRANDT, R. e LAGING, R. *Concepções de aulas abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986).

²² A primeira é representada por vários autores ao longo da história da Educação Física e a segunda pelo COLETIVO DE AUTORES (1992).

Portanto, é pertinente a inclusão desses conhecimentos como forma de os alunos conhecerem tais sistematizações teóricas e refletirem sobre as mesmas.

Dois outros pontos percebidos na análise dos programas de ensino merecem ser destacados: o primeiro refere-se à disciplina F2, e o segundo tem relação com a nomenclatura das disciplinas. Na disciplina F2, destacamos sua ementa, ao propor a *“prática dos conteúdos ligados à condição física, utilitária e compensatória do escolar e do trabalhador”* e *“...aplicação de teste de controle da condição física (saúde do escolar e do desportista estudantil)”*. A expressão “condição física” passa-nos a impressão de basear-se numa concepção dualista de corpo, na separação corpo e mente, negando que o homem configura-se em uma totalidade. Preocupar-se apenas com a condição física do homem é negar os aspectos sociais, psicológicos e emocionais que o compõem enquanto ser total.

O segundo ponto a ser considerado refere-se à nomenclatura utilizada nas disciplinas e o entendimento/significado atribuído às atividades especiais na Educação Física. As diferentes disciplinas apresentam diferentes nomes, tais como Recreação Especial (A1 e F1), Ginástica III – Adaptada (B1, C1 e D1), Adaptada I (E1), Educação Física Escolar Adaptada (E2) e Ginástica II – Especial e Adaptada (F2).

Em relação ao termo Ginástica, buscamos esclarecimentos em alguns autores. Segundo o COLETIVO DE AUTORES (1992), o termo ginástica significa “a arte de exercitar o corpo nu”, cujo sentido engloba atividades como corridas, saltos, lançamentos, lutas e tem evoluído para formas esportivas, influenciada por diferentes culturas. Essas atividades, uma vez sistematizadas, articulam-se com outras manifestações corporais, como o jogo, o esporte, a dança, entre outros. Assim, na ginástica é possível realizar atividades que fazem parte do universo do se-movimentar, da Capoeira, do Atletismo, da Dança, etc. E o que permitirá

caracterizar o tipo de manifestação realizada liga-se intimamente ao sentido e ao significado atribuído ao movimentar-se (SOUZA, 1997). Sendo assim, comparando a nomenclatura com os conteúdos apresentados nos programas, consideramos estes coerentes.

Em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas, observamos que a disciplina F2 (Ginástica II – Especial e Adaptada) apresenta, em seu programa de ensino, temáticas ligadas à Educação Física para idosos, para gestantes, Educação Física Adaptada e treinamento desportivo. Na disciplina A1 (Recreação Especial) as temáticas voltam-se para pessoas com deficiência e terceira idade. Já nas outras disciplinas, as temáticas referem-se especificamente às pessoas com algum tipo de deficiência.

Verificamos que a Resolução n.03/87, assim como a proposta de Diretrizes Curriculares para a área (COESP-EF,1999), prevêm que, na organização curricular, deve ser observada a importância de se incluir conhecimentos na área de portadores de necessidades especiais. A LDB n.9394/96, no capítulo V, da Educação Especial, define-a como modalidade a ser incluída, preferencialmente, na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais. Esclarece, ainda, o seu entendimento sobre o termo necessidades especiais: pessoas com tipos de necessidades especiais de educação, ou seja, portadoras de deficiência física, visual, auditiva, mental, deficiência múltipla, problemas de conduta e superdotação.

Entretanto, a área de Educação Física, nos últimos anos, substituiu a palavra especial pelo termo Adaptada (MANDARINO e NETO, 1999). Esta atuaria com grupos que necessitam de programas especiais de atividade física. Quanto ao termo especiais, VASQUÉZ (1994), assim como MANDARINO e NETO (1999), tem uma compreensão diferente da LDB, ao denominar grupos com necessidades especiais, não apenas as pessoas com deficiência, mas os asmáticos, os cardíacos,

os doentes mentais, as pessoas de terceira idade, os toxicômanos, etc. Afirmam ainda que estes devem ser atendidos pela EFA. Sendo assim, entendemos que as diferentes denominações e significados de atividades especiais presentes, tanto na LDB, quanto em algumas literaturas e disciplinas e o que atualmente é adotado em EFA, contribuem para a confusão e os equívocos referentes às atividades físicas para as pessoas que precisam de programas especiais de Educação Física.

Mesmo apresentando disciplinas com diferentes denominações, as análises dos programas de ensino revelam a direção estabelecida para a formação inicial em EFA, como veremos a seguir.

5.2.2 Contexto geral da formação inicial em Educação Física Adaptada no Estado de Goiás

Após a identificação dos Campos de Conhecimentos priorizados em cada IES, procuramos agrupar os diferentes programas de ensino com o intuito de verificar qual a direção apontada para a formação inicial referente à EFA. Sendo assim, as temáticas reveladas nos programas de ensino foram categorizadas tomando como referência as indicações das ementas, objetivos e conteúdos, o que permitiu que cada Campo de Conhecimento fosse representado, separadamente, mostrando as temáticas e sua frequência (Anexo 3), conforme mostra o quadro resumo abaixo:

	Campos de Conhecimentos	FREQUÊNCIA DAS TEMÁTICAS			
		Ementas	Objetivos	Conteúdos	Total
Formação Básica	Conhec. do Homem e da Sociedade	-----	03	19	22
	Conhecimento Científico-tecnológico	06	04	07	17
	Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento	01	04	30	35
Formação Específica	Conhecimento Didático-pedagógico	04	05	17	26
	Conhecimento Técnico-funcional Aplicado	03	06	38	47
	Conhecimento sobre a Cultura de Movimento	03	03	07	13
☐ Referente às temáticas mais frequentes em cada campo de conhecimento * número total de temáticas apresentadas nos programas de ensino					160*

Quadro 4 – Campos de Conhecimentos mais frequentes nos programas de ensino das IES.

Os resultados demonstrados permitem-nos dizer que a essência da formação inicial em EFA, no Estado de Goiás, situa-se no Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado, haja vista o número significativamente superior de temáticas referentes a esse campo de conhecimento.

Nos objetivos, além do Técnico-Funcional Aplicado, segue-se o Conhecimento Didático-Pedagógico, demonstrando a relação direta entre o aprendizado e o conhecimento técnico da natureza de determinado movimento. Nos conteúdos, o segundo Conhecimento mais frequente é o Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento, apresentando um forte aspecto proveniente da área biológica, funcional e de desenvolvimento da deficiência. Apesar da frequência significativa em relação às temáticas ligadas ao Conhecimento do Homem e da Sociedade, a maioria dos programas pesquisados reforça o conhecimento biológico, com grande valorização de atividades práticas e procedimentos técnicos. Talvez isso aconteça, baseados na “*duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente*” (DEMO, 1999, p.112).

Quanto às referências bibliográficas, esclarecemos que, dentre as apresentadas nos documentos, foram identificadas as mais citadas, a partir de duas disciplinas, conforme Anexo 6. Assim, podemos citar referências bibliográficas apontadas nos documentos como fonte de pesquisa e consulta que estabelecem prioridades em relação aos conhecimentos didáticos e metodológicos, tais como: ROSADAS, S.C. *Atividade física adaptada e jogos esportivos para deficientes físicos*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1996 (citada em 3 programas de ensino) e ROSADAS, S. C. *Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental*. Vitória, ES:UFES, Centro de Educação Física e Desporto, (citada em 2 programas).

Diante dos dados encontrados, fizemos o seguinte questionamento: os conhecimentos que priorizam aspectos técnicos e funcionais preparam os futuros professores para a atuação profissional? Serão estes os conhecimentos a serem abordados, preferencialmente, na formação inicial? Estarão estes conhecimentos conectados com a realidade atual?

Com o intuito de discutir sobre essas questões, inicialmente, citamos CRUZ (2001), que nos alerta para o fato de que a formação profissional é um processo que não se esgota no ensino superior. Nessa direção, TARDIF et al. (1991) coloca-nos que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, não se restringindo apenas ao campo da formação inicial. Esses saberes são os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência²³. Dessa forma, compreende-se que a formação profissional acontece durante toda a vida, sendo

²³ Os saberes da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que incluem os saberes pedagógicos, das ciências da educação; os saberes das disciplinas correspondem aos diversos campos de conhecimentos sistematizados e tematizados nas diferentes disciplinas da instituição; os saberes curriculares são aqueles inseridos nos objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar, e os saberes da experiência são desenvolvidos pelo professor no exercício da sua profissão TARDIF et al (1991).

aprimorada pelas vivências profissionais e pelos investimentos e qualificações futuras. No entanto, não se pode negar as informações obtidas e os conhecimentos produzidos na formação inicial. Apesar das limitações existentes no processo de formação inicial, é nela que o futuro profissional obterá as ferramentas básicas para o exercício da sua profissão.

COSTA (1994, p.27) entende a formação inicial como “*o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científico-pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente*”. Para NASCIMENTO (1998), a formação inicial é “*a denominação freqüentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão*” (p.49). É, portanto, na formação inicial que os futuros profissionais adquirem os conhecimentos indispensáveis à sua atuação.

Entretanto, ressaltamos um estudo sobre a formação inicial em Educação Física realizado por KRUG (1996, p.82) mostrando que esta apresenta-se

“(...) desarticulada, desvinculada da realidade social concreta, privilegiando a formação desportiva e o desenvolvimento das habilidades motoras. Os currículos são organizados procurando atender os interesses do corpo docente e operacionalizados em disciplinas isoladas com conteúdos isolados”

Portanto, mesmo que o futuro profissional tenha adquirido o saber e o domínio do conhecimento específico de cada área, a literatura²⁴ tem revelado que a

²⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a formação inicial do professor, ver:

CARVALHO, A. M. P. e VIANNA, D. M. *A quem cabe a licenciatura*. In: Ciência e Cultura, 1998, v.40; MALDANER, O. A. A necessária conjugação de pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, J.R. (Orgs.) *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998; MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1997.

necessidade docente vai além do que habitualmente é contemplado nos cursos de formação inicial, implicando conhecimentos relacionados à história, à filosofia, às orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento científico, às interações ciência/tecnologia/sociedade e às limitações e perspectivas do desenvolvimento científico. Tais conhecimentos, entretanto, não têm merecido atenção na maioria das instituições formadoras em EFA no Estado de Goiás.

A negação de conhecimentos ligados à pesquisa e novas tecnologias também se encontra presente na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta não faz menção a respeito do uso dos recursos informáticos e da pesquisa e da necessidade de sua utilização na educação e formação do homem atual. Esse fato, a nosso ver, não contribui para a formação de um profissional crítico, produtor de novos conhecimentos, já que lhe são negados os meios e o acesso a tais conhecimentos, sem mencionar a falta de recursos para o desenvolvimento destes. Assim, o ensino preconizado na LDB tem na aula o seu modelo de educação escolar, o que acaba por reforçar o treinamento do aluno e que, portanto, não o prepara para o exercício profissional na atualidade.

Conforme apontado no Capítulo 1, a mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos produtivos e sociais, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, não passa mais pelos modos de fazer, como memorização de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com o conteúdo, mas com formas metodológicas que permitam a utilização de conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos para intervir na realidade.

Assim, segundo ZUENKER (1999, p. 172), em face da complexificação da ação docente, o futuro professor

“precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar.”

Só assim, o professor terá condições, durante seu futuro exercício profissional, de avaliar os conteúdos a serem ensinados, os recursos a serem utilizados, assim como avaliar as políticas educacionais implementadas, possibilitando-lhe reconhecer o cidadão a ser formado.

Em meio a tantos problemas e questionamentos no campo da formação do professor e, apesar de os dados mostrarem a ênfase no Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado, podemos encontrar, nos programas pesquisados, temáticas que propõem estudos relacionados ao Conhecimento do Homem e da Sociedade, em seus aspectos filosófico, psicológico, antropológico, cultural e sócio-histórico, totalizando 22 das 160 temáticas apresentadas. Quanto aos saberes ligados ao Campo Científico-Tecnológico, apesar da pouca frequência nos programas pesquisados, identificamos sua presença em três das seis IES pesquisadas²⁵. Esses fatos podem indicar futuras mudanças e reformulações na área, contribuindo para modificar, redimensionar a formação inicial em EFA no Estado de Goiás.

Entre as obras mais freqüentes, identificamos também algumas obras que apresentam um sentido mais crítico em relação à questão da deficiência, tais

²⁵ Dentre as temáticas referentes ao Conhecimento Científico-Tecnológico, a maioria localiza-se na disciplina D1.

como: CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991; JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. Outras obras, citadas em uma ou outra disciplina sinalizam nessa direção: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977 (C1); CARMO, A. A.; SILVA, R. V. S (Orgs.) *Educação física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento*. Uberlândia: UFU, 1995 (Série Especialização e Monografia, vol. 1 e 2) (B1); COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1995 (B1); FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep, 1995 (C1); FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (D1); FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998 (E1), além de Anais de Congressos e Simpósios na área de EFA (E1). Consideramos que a presença dessas referências indica também a possibilidade de futuras mudanças na área.

Essa possibilidade também pode ser detectada na fala dos docentes das IES, conforme apresentamos a seguir.

5.3. A entrevista com os docentes da Educação Física Adaptada

Na análise das entrevistas, priorizamos a leitura do material coletado, objetivando identificar as possíveis relações, os pontos comuns e incomuns, possibilitando-nos fazer interpretações e ligações entre estas e o objeto de estudo. Assim, num primeiro nível de análise, estabelecemos as unidades de significado de cada entrevista, reunindo-as, num segundo momento, em duas categorias: a relação

teoria-prática no interior da disciplina e aceitação/interesse dos graduandos em relação à EFA.

5.3.1. Relação teoria-prática no interior da disciplina

A relação teoria-prática representa um dos problemas mais significativos da formação. Segundo OSÓRIO (1999), as últimas décadas foram marcadas por discussões sobre a relação teoria e prática como elementos básicos da área educacional, que ora se apresentam sob forma dicotômica, ora sob forma dialética. A forma dicotômica revela-se na valorização de um ou outro elemento, sem haver unidade, mas apenas sobreposição e tentativa de fusão. Assim, na valorização do elemento teoria, observa-se a ênfase na aquisição e acumulação de conhecimentos e o estímulo à leitura sem compromisso com mudanças, sem intervenção na realidade e sem reconhecimento da educação como prática social. Ensina-se por ensinar, sendo o conhecimento passado como verdade universal e absoluta.

A outra forma dicotômica enfatiza a formação prática, considerando a inserção dos educandos na prática real como a principal responsabilidade das instituições escolares. Nesta, passa-se a idéia de que o mundo do conhecimento e do trabalho possuem lógicas próprias, independentes da teoria. Assim, a prática é esvaziada da teoria, sendo comum, na maioria dos casos, a divisão e a ênfase em conhecimentos instrumentais ou práticos, desconectados de conhecimentos teóricos.

Ao contrário, na concepção dialética, os elementos teoria e prática se contemplam e se contêm, aproximando-se de uma unidade. Dessa forma, a relação

entre esses elementos se faz por meio de um processo, no qual se passa da prática à teoria e vice-versa.

“É o início da atitude interdisciplinar – é a práxis, entendida como atividade teórico-prática do homem, enquanto ser social, e a defesa do postulado de que existe uma lógica na realidade que nos cerca, que se processa como unidade e como elemento único, num movimento próprio” (OSÓRIO, 1999, p.15).

Em nossa investigação, na maioria das falas dos docentes pesquisados, percebemos o elemento teórico como hegemônico durante o processo de formação e, conseqüentemente, a prática passa a ser um resultado natural do trabalho teórico. Assim, verificamos o interesse dos docentes em propor aos graduandos visitas e/ou observações em ambientes escolares e não escolares ou vivência prática dos conteúdos abordados em sala de aula, como se isso significasse a necessária aproximação dos saberes obtidos na disciplina com a realidade social.

“A disciplina é mais teórica do que prática. A ênfase dada à prática é curta, entretanto, aguardada com entusiasmo pelo grupo. Existem atividades externas em uma escola especial do município. Por enquanto, não existem monitorias na área”. (Docente 2)

“Trabalho parte teórica e parte prática. Os alunos visitam uma escola prestando alguns serviços. Mas ainda não existem projetos de extensão e pesquisa vinculados à disciplina, mas estou tentando desenvolver projetos na escola de ensino especial, tentando desenvolver parcerias nessa escola”. (Docente 6)

Apesar de considerarmos importante a ligação dos educandos com os segmentos escolares, através do contato e observação da realidade social,

acreditamos que apenas isso não é suficiente para que o professor compreenda a realidade que o cerca e apreenda as diferentes situações que as relações professor-aluno-escola-sociedade lhe impõem. Nesse sentido, concordamos com FREIRE (1987), ao afirmar que prática não é ir ver, passar perto, mas a união e a relação do fazer com o teorizar a fazer.

Outro docente, apesar de visualizar a relação teoria-prática como um todo, ao afirmar que “..eu acho que a gente está trabalhando com essa fusão, então teoria e prática tem um contexto nisso” (Docente 1), enfatiza a vivência prática do conteúdo abordado em sala de aula.

“O conteúdo é abordado em sala de aula, com seminários, falando das patologias da deficiência e depois entra com todo o conteúdo que a Educação Física aborda. Eu entro, principalmente, com alguns autores, eu embaso principalmente em alguns autores que a EFA trata e a Educação Física, de um modo geral, trata também. E todas essas atividades são passadas para eles vivenciarem também, para que eles possam conhecer esse trabalho da sala também, em ginásio, na piscina, atividades de um modo geral, esportivas”. (Docente 1)

Ressaltamos que a IES em que este docente atua possui um programa de extensão de atendimento aos deficientes, mas a participação dos alunos no mesmo é voluntária. O referido docente considera importante a vivência no projeto de extensão, através de estágios, esclarecendo que no currículo novo pretendem implantar o estágio obrigatório.

GOMÉZ (1992) afirma que, nas últimas décadas, a formação de professores tem sido impregnada por uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo geralmente dois componentes: um científico-cultural (assegurando o conteúdo a ensinar) e um psicopedagógico (como atuar

eficazmente em sala de aula). Entretanto, na prática profissional surgem conflitos que exigem mais do professor que seu conhecimento sobre as técnicas (embora estas também sejam importantes), na medida em que a dificuldade maior não é encontrar a resposta do problema e sim identificar as situações problemáticas, o que exige do professor capacidade de reflexão e crítica, além do conhecimento técnico. Assim, desde o ingresso na graduação, é interessante integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática, que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso pode levar o futuro profissional a construir conhecimentos, a partir dos conflitos e contradições encontrados, levando-o à construção de uma prática reflexiva.

Outros autores, como MOREIRA (1995) e TAFFAREL (1998), têm defendido a combinação sistemática de elementos teóricos com situações práticas reais ao longo do curso, ou seja, os alunos precisam conhecer, o mais cedo possível, os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Nesse sentido, destacamos as falas dos Docentes 3 e 5,

“Ela tem a parte teórica e nós estamos tentando fazer o máximo de prática possível, através de aulas nas escolas de ensino especial, centros de apoio, escolas inclusivas, competições paradesportivas, tentando levar o aluno a conhecer os mais diversos grupos em que se está tratando a matéria dada. Existem monitorias e também projetos de pesquisa.” (Docente 3)

“Nós temos um colégio, lá nos fazemos a prática de ensino, é uma escola de ensino especial. Os alunos então têm, eles vão para a escola vivenciar como, eles passam um semestre vivenciando. Nós atendemos a um programa, onde nossos alunos que cursaram a disciplina trabalham com o deficiente. Nós temos um projeto de pesquisa trabalhando com a questão

do lazer no centro olímpico, são deficientes que vêm de todo o município, de toda a periferia e vão para lá.” (Docente 5)

Visualizamos na fala dos docentes que as IES que mantêm programas, projetos de extensão e de pesquisa vinculados à disciplina conseguem maior interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. No entanto, encontramos contradições entre o que é proposto no programa de ensino da IES E e a representação do docente dessa IES (Docente 5), na medida em que os programas de ensino de suas disciplinas não apresentam temáticas ligadas à pesquisa.

A proposta da Comissão de Especialistas em Educação Física destaca as atividades de pesquisa e extensão como mediadoras da formação (COESP-EF, 1999). Assim, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, diminuindo as fronteiras entre teoria e prática. Pesquisa com extensão, por sua vez, representa a pesquisa produzida a partir do diagnóstico da realidade, como forma de pensar os problemas e identificar soluções (BOTOMÉ, 1996).

Dessa forma, a relação ensino-pesquisa-extensão representa a possibilidade de aproximação da Universidade e os sistemas de ensino, como também o exercício de se refletir na ação, favorecendo a busca de superação de problemas vividos e a produção de conhecimentos.

5.3.2. Aceitação/interesse dos graduandos em relação à EFA

Em relação à aceitação e interesse dos alunos pela EFA, verificamos que os docentes consideram que o interesse vem aumentando sensivelmente.

“Nos últimos anos, o interesse em produzir monografia nessa área tem aumentado sensivelmente. Vejo como um aspecto positivo. Alunos também já formados, graduados, têm me procurado em busca de novos referenciais teóricos, pois estão trabalhando na área.” (Docente 2)

Outros docentes têm observado esse crescente interesse, pois os alunos os procuram com a intenção de desenvolver projetos junto a essa população e buscar referenciais teóricos, principalmente sobre inclusão.

O docente 3 acredita que,

“O processo de inclusão aumenta o interesse dos alunos, até por um caráter de necessidade, porque ele vai estar trabalhando com o diferente, ele tem que relativamente se sair bem e demonstrar conhecimento, porque senão ele vai estar colaborando com o fracasso. Então, mesmo que a pessoa não vá trabalhar no centro de reabilitação ou escola especial, ela corre sim um grande risco de lidar com esse público na rede regular.”

CRUZ (2001) corrobora nesse sentido, ao afirmar que um dos aspectos envolvendo o processo de aquisição de um determinado conhecimento refere-se à interação de um ou mais sujeitos e ao meio ambiente em que estão inseridos. Se, nesse ambiente, o professor encontrar um aluno que apresenta determinadas características que demandem ações específicas e se ele não for capaz de desenvolver situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do aluno, pode-se deslocar o foco de atenção das deficiências do aluno para as do professor. Assim, é necessário que o professor esteja preparado para atender às necessidades dos alunos, inclusive os que apresentam deficiência.

Levando-se em consideração que indivíduos com deficiência cada vez mais são atendidos na educação regular, o que é previsto na nossa LDB, faz-se necessário uma criteriosa reflexão a respeito do processo de formação de professores em Educação Física. Segundo De PAWN e KARP (1994), o currículo tem que mudar para refletir a atual proposta da inclusão e preparar os graduandos para esse processo, não somente nas escolas públicas, mas na sociedade em geral.

Um aspecto revelado em entrevista com um dos docentes diz respeito ao desinteresse dos alunos com o trabalho na escola, na medida em que consideram que, trabalhando nela, o retorno financeiro não seria significativo.

“Entra aquela questão financeira: ‘Ah, onde eu vou trabalhar? Na escola?’ Aqui, eles têm uma idéia muito grande de academia, eles trabalham muito em academia e o trabalho com deficientes visa, principalmente, as escolas, as instituições, mas mesmo assim, a gente tem uma resposta bastante satisfatória nesse ponto.” (Docente 1)

Estudos realizados por ALVES (1997) e ESTEVE (1999), entre outros, têm demonstrado que a questão salarial e a desvalorização do profissional têm sido um dos principais aspectos de insatisfação docente, contribuindo para uma visão negativa em relação ao trabalho na escola. Esses estudos apontam que muitos professores, na busca de melhores condições financeiras, abandonam a carreira docente e procuram outras áreas de atuação que não a escola. Outros fatores contribuem para o mal-estar docente em relação ao exercício profissional na escola: falta de material para a realização das atividades e desvalorização da disciplina pelas classes dirigentes. Portanto, a qualidade da educação escolar não depende unicamente de professores qualificados e preparados para seu exercício

profissional, mas de engajamento do poder público no sentido de melhorar as condições de trabalho de seus professores.

O próprio docente se diz surpreso com a aceitação dos alunos em relação à disciplina,

“Eu tive uma surpresa muito grande, porque é uma disciplina praticamente diferente que a gente pode considerar para este curso, eu estou achando bem interessante. Alguns têm aquela coisa: ‘Ah, eu gosto mais de aptidão física, de trabalhar mais com a questão da fisiologia’. Mas, de um modo geral, eles estão tendo um aproveitamento positivo.” (Docente 1)

CRUZ (2001, p. 109) afirma que, se em nosso entendimento de Educação Física existir uma idéia ampla de movimento *“capaz de nos permitir valorizar desde equilibrar-se numa determinada postura, até locomover-se e manipular objetos”*, entrevemos com facilidade a possibilidade de incluir alunos com deficiência entre nossos alunos. Entretanto, se nossa visão de Educação Física assenta-se no movimento corporal humano, enquanto gesto esportivo especializado, certamente fica difícil considerarmos a possibilidade de se trabalhar com pessoas que necessitem de programas especiais de Educação Física. Dessa forma, deve-se focalizar, desde a graduação, o movimento e não a deficiência do aluno, diminuindo, assim, receios em relação ao trabalho com essa população.

Esse aspecto, ou seja, a presença do preconceito e o receio em relação às pessoas com necessidades especiais aparece em algumas falas, conforme podemos observar abaixo,

“ 98% da turma tem uma boa aceitação, os 2% que a gente vê, não seria nem de negação, seria de receio. Um receio que ainda permanece, que eu acho que com o contato, com o tempo ele vai diminuir, o que já deu pra ser superado, por alguns,

desde a primeira aula. Mas o interesse da turma é muito grande.” (Docente 3)

Já para o docente 6, *“não foi fácil tirá-los de um local em que não têm convivência com o deficiente. É uma pressão psicológica muito grande”*

De acordo com CRUZ (2001, p. 110), esse fato é usual, sendo que uma das frases mais comuns de graduandos em Educação física é “Eu não me sinto preparado para trabalhar com pessoas portadoras de deficiência”. Essa assertiva, para o autor, é equivocada e precipitada, na medida em que desconsidera um aspecto primordial da formação/atuação profissional em Educação Física, ou seja,

“é a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, é que devemos considerar a possibilidade – enquanto professores de Educação Física – de intervirmos na realidade de alunos que apresentem deficiência”

Nesse sentido, acreditamos que aproximar os futuros professores de seus prováveis alunos e locais de atuação contribuirá, sobremaneira, para a superação de medos e receios em relação ao trabalho com pessoas com algum tipo de deficiência.

Outro fator importante na formação profissional em EFA é destacado por DUARTE (2001), ao ressaltar os elementos fundamentais para a adaptação, do ponto de vista do movimento da inclusão: a informação e a mudança de atitude com relação às pessoas com necessidades especiais. Estudos de KOWALSKI e RIZZO (1996) vêm também demonstrar que uma atitude favorável à possibilidade

de atuação profissional com essas pessoas é importante para que se obtenha êxito na intervenção proposta. Portanto, os conceitos, procedimentos e atitudes são elementos essenciais à formação profissional em EFA. Esses devem ser pautados pela reflexão, tendo a relação teoria e prática, ao longo do curso, como referentes diretos para o graduando contrastar seus estudos e formar seus conceitos próprios e convicções a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Repensar a prática supõe a capacidade de a pessoa se distanciar da própria prática projetando um outro olhar. Temos que pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática.”(FREIRE, 1987, p.16)

O desenvolvimento de atividades na área da Educação Física Adaptada instigou-nos a realizar um estudo desta disciplina no âmbito da formação inicial em Educação Física. O objetivo inicial foi o de compreender o que os docentes, no interior do curso de Educação Física, estão apontando e propondo para o ensino da mesma, identificando quais os conhecimentos priorizados e o tipo de formação profissional veiculada através de seus programas de ensino e suas falas.

Através dos objetivos específicos, pudemos verificar a estrutura curricular da disciplina, o enfoque teórico e metodológico presente nos programas, assim como a existência de projetos de extensão e pesquisa.

A realidade pesquisada possibilitou-nos constatar algumas questões sobre as quais tornaram-se necessárias algumas reflexões. Observamos que existem variações nos aspectos pertinentes à carga horária, número de disciplinas que abordam a EFA em cada instituição, assim como a forma de distribuição organizada em períodos e séries. Em relação à carga horária, esta deveria dar conta de tratar os saberes relacionados aos aspectos filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico; técnicas de estudo e pesquisa, conhecimento do corpo humano e desenvolvimento; conhecimento didático-pedagógico, entre outros. Entretanto, como uma carga horária de 60 horas/aula

(disciplina A1), por exemplo, pode dar conta de tratar todos esses saberes? Além disso, frente à ampliação do campo de trabalho referente à EFA, já que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a educação de pessoas com necessidades especiais sendo realizada na rede regular de ensino, consideramos essa carga horária insuficiente, o que acaba acarretando, uma formação inconsistente e superficial dos profissionais da área para atuarem com a Educação Física Adaptada.

Constatamos, também, que a essência da formação inicial em EFA, no Estado de Goiás, situa-se no Conhecimento Técnico-funcional Aplicado, haja vista o número superior de temáticas referentes a esse conhecimento, e que a maioria dos programas pesquisados reforça o conhecimento biológico, funcional e de desenvolvimento da deficiência, conforme quadros 3 e 4. Esse fato, a nosso ver, demonstra uma visão biologistica de homem, tendo como principais objetivos a manutenção da saúde e aquisição da aptidão física, com grande valorização das atividades práticas e procedimentos técnicos, sem levar em conta a necessária base teórica. Esses dados permitem-nos dizer que o campo da formação profissional em Educação Física, em especial a EFA, não sofreu alterações significativas em relação às abordagens biológicas, da aptidão física e tecnicismo que, durante algumas décadas influenciou e orientou os trabalhos na área da Educação Física.

Lamentavelmente, observamos que, a maioria dos programas, limitam-se a discutir os aspectos técnicos, especialmente aqueles de caráter biológico (das pessoas e da deficiência) e de caráter mecânico (das atividades). Exemplo disso são as temáticas referentes à avaliação corporal, classificação da deficiência, adaptação ou flexibilização de regras desportivas. Constatamos, também, em alguns programas de ensino uma tendência à esportivização e aos aspectos técnicos da modalidade.

Nesse sentido, acreditamos que a pura transmissão de conhecimentos técnicos e científicos sem contextualizá-los na vida prática da sociedade real, onde o aluno irá atuar, é no mínimo, atitude descompromissada e inadmissível ao educador.

Os conteúdos referentes ao Conhecimento Didático-Pedagógico, relacionados à intervenção profissional vêm corroborar nesse sentido, pois ligam-se à vivências práticas, em como executar pedagogicamente os conteúdos. Mais uma vez, fica demonstrada a fragmentação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, caracterizando uma formação desconectada das necessidades de uma prática reflexiva, que se limita aos saberes de natureza técnico-instrumental. A inserção do profissional com a realidade social é, muitas vezes, entendida como observações e visitas dos acadêmicos aos diferentes campos de atuação profissional, não possibilitando a eles uma leitura crítica acerca da realidade escolar.

Assim, ficou evidenciado, em nossas análises, que os conhecimentos técnicos acabaram sendo delimitados como essenciais, e as ações didáticas e metodológicas são orientadas a partir desses princípios. Acreditamos que trabalhar com a formação de futuros profissionais, desenvolvendo-lhes a capacidade, responsabilidade e compromisso com o ato de educar cidadãos competentes, capacitados a atuarem numa sociedade historicamente construída e prontos para nela intervirem, necessita, antes de tudo, que a esses profissionais sejam dadas tais condições, o que a nosso ver, vai além da aquisição dos conhecimentos técnicos.

Observamos, assim, que faltam elementos que caracterizem a EFA na perspectiva de conhecimento ampliado, onde seus conteúdos dialoguem e relacionem-se com outros campos de conhecimentos (históricos, filosóficos, sociais, políticos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos, entre outros).

Constatamos, ainda, nos programas de ensino pesquisados, que a atividade de pesquisa e o uso de novas tecnologias não são apontados na maioria dos programas (a maioria liga-se à disciplina D1), não preparando o aluno para o ensino profissional na atualidade, já que diversos autores apontam que o professor, não tendo o hábito de pesquisar, acaba reduzindo sua aula a mera transmissão e reprodução de conhecimentos, impedindo que seus alunos aprendam a construir novos conhecimentos, de forma crítica e criativa, com capacidade para superar os desafios e necessidades da realidade atual.

Outro fato refere-se à imprecisão conceitual em relação ao termo EFA e à população atendida por ela, haja vista as diferentes denominações das disciplinas e presença de conteúdos diferenciados e sem nenhuma relação com a denominação das disciplinas. Assim, na disciplina Recreação Especial (A1 e F1), são apontados conteúdos que ligam-se muito mais ao fenômeno esportivo que à recreação. Além disso, segundo MANDARINO e NETO (1999), nas últimas décadas, a Educação Física passou a utilizar o termo adaptada em substituição à especial quando se trata da atuação com grupos que necessitem de atividades especiais de Educação Física. Percebemos, portanto, que muitos dos programas pesquisados encontram-se alheios às discussões que têm sido realizadas nos últimos anos em relação à EFA.

Portanto, fica claro a fragilidade dos programas pesquisados, demonstrando a necessidade de discussões referentes à formação profissional em EFA, principalmente frente às implicações da perspectiva da inclusão escolar que, sem dúvida, exige a mudança do enfoque teórico-metodológico presente nos programas pesquisados, para além do enfoque biológico e tecnicista, na medida em que esse enfoque tende a uniformizar os alunos e suas diferenças. Se ao refletirmos sobre a intervenção da Educação Física no ambiente escolar, nos deparamos com grupos heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de habilidade

motora, essa heterogeneidade torna-se mais evidente se levarmos em conta a presença, em nossas aulas, de pessoas com deficiência. Além disso, acreditamos que não se pode alienar o processo de formação/preparação profissional do professor de Educação Física do tema inclusão. A disseminação de informações e a implementação das discussões, nos cursos de graduação, é uma ação objetiva que potencializa a ampliação do espaço social dessa população. Daí a necessidade urgente da mudança de enfoque nos programas pesquisados.

Porém, reconhecemos, também nestes programas, elementos que apontam para possibilidades de superação desta mesma realidade. Essas possibilidades aparecem em uma ou outra disciplina, em uma ou outra IES, em meio às contradições localizadas nos documentos e fala dos sujeitos. São elas:

- Preocupação em aproximar os conteúdos abordados na disciplina à realidade de atuação profissional, através da participação dos alunos em competições paradesportivas, escolas inclusivas, entre outros (disciplinas C1, E1).
- Tentativa de integração entre os vários conhecimentos, abrangendo os saberes técnico-científico, técnico-funcional, biológico, didático-pedagógico e político, mantendo equilíbrio entre os mesmos (disciplina B1);
- Aparecimento de temáticas que buscam retratar, de forma crítica, a questão da deficiência (disciplinas E1 e E2);
- Presença de projetos de extensão e pesquisa vinculados à disciplina, viabilizando maior interação entre as práticas formativas e os futuros locais e contextos de atuação;
- Maior interesse dos alunos em relação à EFA, superando receios e preconceitos.

Acreditamos que esses elementos podem se transformar em possibilidades de redimensionamento do ensino da EFA em nosso Estado. Isso requer a ampliação do entendimento de pesquisa, de forma a incluir a investigação reflexiva sobre a prática, considerando as necessidades colocadas na realidade

social. No entanto, qualquer modificação no processo de formação docente só será possível se os educadores que formam os futuros educadores assumirem tais atitudes.

Nesse sentido, apontamos alguns elementos a serem considerados, com o intuito de realizar esse redimensionamento:

- Desenvolver atividades acadêmicas que articulem a pesquisa, o ensino e a extensão, onde a pesquisa seja considerada como princípio educativo, orientando o aprender e o ensinar (BOTOMÉ, 1996; COESP-EF, 1999; DEMO, 1999);
- Promover a interação da Universidade com diferentes espaços e tempos, redirecionando o processo ensino-aprendizagem e intervindo na realidade social (GOMÉZ, 1992; MOREIRA, 1995; TAFFAREL, 1998);
- Considerar a realidade social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, com vistas à formação de um profissional que reflete na ação;
- Envolver as outras disciplinas do curso de Educação Física com o tema deficiência, através da infusão de informações sobre pessoas que apresentem algum tipo de necessidade especial, fornecendo ao futuro professor suporte inicial para as demandas sociais relacionadas ao tema deficiência/inclusão (De PAWN e KARP, 1994);
- Incentivar a mudança de atitude dos futuros professores em relação às pessoas com necessidades especiais, já que uma atitude favorável colabora com o êxito dos serviços prestados a essa população (KOWALSKI e RIZZO, 1996); (DUARTE, 2001);
- Avaliar constantemente os conhecimentos selecionados, refletindo sobre estes e sobre as necessidades no campo da formação profissional na atualidade;
- Redimensionar nossa concepção de Educação Física, de forma a assumirmos a possibilidade de que pessoas com necessidades especiais podem ser incluídas como nossos alunos (CRUZ, 2001).

Assim, a partir deste estudo, esperamos que muito possa ainda ser construído, possibilitando a continuidade de investigações em relação à EFA, a formação/preparação e intervenção do profissional da área, implementando as discussões em cursos de graduação. E, dessa forma, ampliando o espaço de participação social dessa população, ainda indevidamente excluída dos programas de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F.C. A (in) satisfação dos professores: estudo das opiniões dos professores de ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, M.T.(Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. *Documento final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000. In: [http:// www.anfope.org.br](http://www.anfope.org.br), 2001.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Contribuições na audiência pública nacional sobre Diretrizes para a Formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior, realizada no Conselho Nacional de Educação*. Brasília, abril/2001. In: <http://www.anped.org.br>, 2001.
- APUBH, ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA UFMG. Seção Sindical da ANDES-SN. *LDB 9.394/96*. Belo Horizonte: SEGRAC, s/d.
- ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: MEC/INDESP, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. *Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?* In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n.13, vol.2, 1993, p.282-287.
- BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

- BRAMANTE, A. C. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.) *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º graus*. Brasília: MEC, dezembro, 1993.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política nacional de educação especial*. Livro 1, Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Edital nº 04/97, dezembro/97*. In: <http://www.inep.gov.br> (Home Page da SESU/MEC, 2001a).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Relatório de gestão: exercício 2000*. In: <http://www.mec.gov.br>, em 05/02/2001b.
- BRUHNS, H. T. (Org.) *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexibilidades. In: BRZEZINSKI, I (Org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARMO, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Brasília, Secretaria dos Desportos, 1991.
- _____ Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*, ano 13, v. 23, MEC/SEEP, 2001, p. 43-7.
- CARVALHO, A. M. P. e VIANNA, D. M. *A quem cabe a licenciatura*. In: *Ciência e Cultura*, v.40, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

COESP – EF, COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações*. In: <http://www.inep.gov.br> (Home Page da Seseu/MEC), 1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. In: www.mj.gov.br (Home Page da CORDE), 2001.

COSTA, F. A. A. C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 5, n.1, 1994, p. 26-39.

CRUZ, G.C. Formação profissional em educação física à luz da inclusão. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada*. Curitiba, 30 de outubro a 5 de novembro de 2001.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

De PAWN, K.P.; KARP, G.G. Preparing teachers for inclusion: the role of higher education. *JOPERD*, jan., 1994, p. 51-53.

DE MASI, D. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília, DF: UNB, 2000.

DEMO, P. Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo. *Revista Motrivivência*, ano V, n. 5, 6, 7, Ijuí, RS:UNIJUÍ, 1994.

_____ Formação permanente de professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (Org.). *Formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____ *A nova LDB: ranços e avanços*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DUARTE, E. Adaptação e a pessoa portadora de deficiência. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada*. Curitiba, 30 de outubro a 5 de novembro de 2001.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, A. I. F. *Proposta de avaliação motora para a pessoa deficiente mental, após estudo de caso realizado nas APAEs da região de Campinas-SP*. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação Física, Campinas/SP, 1997.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____ *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: *Anais do VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: formação e profissionalização do educador*. Florianópolis, v.2, 1996, p. 389-405.

_____ *Educação e a crise do capitalismo real*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola. 1988.
- GOELLNER, S. *O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1992.
- GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GÜNTHER, M. C. C. Formação permanente de professores de educação física: um estudo a partir de quatro escolas da rede municipal de Porto Alegre. In: *Anais da Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 21, n. 1, setembro/99, p. 645-52.
- HILDEBRANDT, R. e LANGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico: 1986.
- KOWALSKI, E. M. e RIZZO, T. L. Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1996, v. 13, p. 180-196.
- KRUG, H. N. Competência pedagógica do professor de educação física. In: CANFIELD, M. S. (Org.) *Isto é educação física*. Santa Maria, RS: JTC Editor, 1996.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativa, proposições, argumentações. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 20, n. 1, 1998, p. 37-47.

- LIMA, S. R. *Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos?* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 1998.
- LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas do currículo nacional. In: MOREIRA, A F. B. (Org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999, p. 59-80.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALDANER, O. A. A necessária conjugação de pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, J.R. (Orgs.) *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- MANDARINO, C. M. e NETO, F. C. O papel da educação física adaptada na perspectiva da integração social. In: *Anais da Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis, SC, 21(1), setembro/1999, p. 990-994.
- MAZZOTA, M. J. S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
-
- Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*.
São Paulo: Cortez, 1996.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENDES, C. L. Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da resolução n. 03/87. In: SOUZA, E. S. e VAGO, T. M. (Orgs). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1997.

- MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NABEIRO, M. Estudo sobre educação física adaptada: principais textos publicados no Brasil. *Revista Integração*, vol. 2, n. 6, p. 45-7, set. 1989.
- NASCIMENTO, J. V. A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem ecológica com formandos brasileiros e portugueses. In: *Anais da Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 21, n. 1, 1998.
- OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs), *Formação do educador*, v.3, São Paulo: UNESP, 1996, p.13-25.
- OSÓRIO, A. C. N. Projeto pedagógico: o pensar e o fazer. *Revista Integração*. MEC/SEESP, ano 9, n.21, 1999, p.11-18.
- PELLEGRINI, A. M. e JUNGHANNEL, V. *A educação física no ensino de primeiro grau e a pessoa portadora de deficiência*, 1985, (mimeo).
- PEREIRA, J. E. D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da UFMG*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- ROSADAS, S. C. *Educação física especial*. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1984.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 1987.

_____. *Educação física: temas pedagógicos*. Porto Alegre. EST/ESEF, 1992.

_____. *Educação física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e a pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, L. L. C. P. e OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org). *Confluências e divergências em didática e currículo*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SEAMAN, J. A e De PAUW, K. *The new adapted physical education: a developmental approach*. Polo Alto: Mayfield, 1982.

SHERRIL, C. *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5 th ed. Dubuque: Mc Graw-Hill, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SOÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA e AZEVEDO (Orgs). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, E. P. M. *Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas/SP, 1997.
- SOUZA JÚNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? Isso é história*. Recife: EDUPE, 1999.
- TAFFAREL, C. N. Z. A. A formação e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 9, n. 1, 1998, p. 13-23.
-
- _____ Educação física/ciências do esporte: espaço de intervenção e conhecimento. Texto apresentado na *Jornada Pré-XI CONBRACE*. Universidade de Pernambuco. Recife, 28 a 30/08/1999.(mimeo).
- TANI, G; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, E. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.
- VAGO, T. *Um lugar sobre o corpo*. In: *Presença Pedagógica*. Março/Abril, 1995.
-
- _____ *Educação física na escola: lugar de práticas corporais lúdicas*. In: *Presença Pedagógica*, vol. 02, n.10, jul/Ago., 1996.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de 3º grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

- VÁSQUEZ, J. H. *Actividades físicas adaptadas: perspectivas interdisciplinares y bases conceptuales*. APUNTS Educacion física y deportes. Barcelona, n. 38, outubro de 1994, p. 08-16.
- WINNICK, P. J. *Adapted physical education and sport*. Champaign: Human Kinectics, 1990.
- ZUENKER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68/especial, Campinas: CEDES, 1999, p. 163-183.

ANEXOS

ANEXO 1



Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Campinas, 02 de julho de 2001

A Professora Vivianne Oliveira Gonçalves está realizando seu trabalho intitulado "Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nos cursos superiores de Educação Física no Estado de Goiás". A pesquisa faz parte do programa de mestrado interinstitucional entre a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Isto posto, gostaríamos de solicitar a Vossa Senhoria, se possível, o programa da disciplina de Educação Física Adaptada desenvolvido em sua Faculdade. Não haverá identificação da Faculdade no texto do trabalho, e as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a pesquisa.

Após a defesa da dissertação, enviaremos um exemplar do trabalho à Faculdade.

Certos de podermos contar com sua valiosa colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Sendo o que se apresenta, na oportunidade, apresentamos nossos cumprimentos.

Atenciosamente

Profª Vivianne Oliveira Gonçalves
Mestranda

Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador

ANEXO 2

Mapeamento da disciplina Educação Física Adaptada nas IES pesquisadas, através de suas Ementas, Objetivos, Conteúdos Programáticos e Referências Bibliográficas

D I S C P L I N A	IES A	IES B	IES C	IES D	IES E		IES F	
	A1	B1	C1	D1	E1	E2	F1	F2
	Recreação Especial	Ginástica III (Adaptada)	Ginástica III (Adaptada)	Ginástica III (Adaptada)	Adaptada I	Educação Física Escolar Adaptada	Recreação Especial	Ginástica II (Especial e Adaptada)
E M E N T A S	- Estudo de programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e terceira idade.	Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil. Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática. Aplicação de um modelo de atividade física adaptada para uma determinada necessidade. Estimular a implantação de um programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades.	Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil. Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática. Aplicação de um modelo de atividade física adaptada para uma determinada necessidade. Estimular a implantação de um programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades.	Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil. Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática. Aplicação de um modelo de atividade física adaptada para uma determinada necessidade. Estimular a implantação de um programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades.	- Não apresenta ementa	- Não apresenta ementa	- Não apresenta ementa	Prática dos conteúdos ligados à condição física utilitária e compensatória do escolar e do trabalhador. Modelos de planos de ginástica especial (gestantes, idosos, deficientes, etc.) e aplicação de testes de controle de condição física (saúde do escolar e do desportista estudantil)

OBJETIVOS

OBJETIVOS	-Proporcionar aos acadêmicos do curso de Educação Física, competência e autonomia para desenvolver atividades motoras e esportivas com pessoas portadoras de necessidades especiais; -Compreender a prática da Educação Física Adaptada num contexto pedagógico. -Dar oportunidade ao aluno de vivenciar a prática de atividades motoras e esportivas, buscando estratégias de intervenção no trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais.	-Conhecer e analisar criticamente os diversos conceitos das deficiências físicas, mental, auditiva, visual e combinadas. -Identificar os vários tipos de deficiências, abordando suas causas, origens, sequelas e estigmas associados a fatores biológicos e sociais. -Analisar a evolução histórica da pessoa portadora de deficiência (PPD) nos diferentes períodos, épocas e civilizações relacionados aos seus aspectos sócio-econômico-político e cultural. -Compreender a ginástica adaptada em sua origem, evolução, campo de abrangência e aplicabilidade teórico-prática. -Discutir e analisar criticamente o papel do professor de Educação Física e sua intervenção relacionados à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho, barreiras arquitetônicas e sociais e a PPD; -Dominar conhecimentos da cultura corporal e sua aplicabilidade teórico-prática à PPD frente às suas distintas necessidades e especificidades.	- Integrar-se às questões relativas à pessoa com deficiência, educação e educação física adaptada. - Formar os conceitos próprios e planejar atividades para a pessoa com deficiência; - Discutir os princípios de ensino e características de um profissional de educação física adaptada. - Realizar pesquisas na área e integrar-se ao processo de trabalho desenvolvido na escola e comunidade, relacionando-o com as discussões referentes à disciplina.	- Apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção de conhecimentos vinculados à Ginástica Especial para indivíduos aparentemente saudáveis, direcionados à pedagogia, a biologia do movimento e a pesquisa educacional, fundamentada nos aspectos da psicofisiologia para os portadores de necessidades especiais; - Compreender a relação existente entre o processo de aprendizagem pelo movimento residual e a conscientização do movimento adaptado a partir de modelos pedagógicos para portadores de necessidades especiais; - Caracterizar a pesquisa e a intervenção da pedagogia e da biologia do movimento residual como um instrumento necessário para a modificação e transformação da realidade educacional para o portador de necessidades especiais; - Instrumentalizar os alunos em metodologias de pesquisas que levem a construir ações direcionadas para modificar a produção de conhecimentos com parâmetros sociais e psicofisiológicos com relação da educação física pelo movimento residual para portadores de necessidades especiais.	-Proporcionar estudo histórico acerca do pensamento pedagógico, instituído a partir das escolas médicas-pedagógica e psico-pedagógica. -Análise crítica dos conteúdos da educação física escolar face ao ensino "especial"; - Contribuição da teoria histórico-crítica face aos problemas da educação física escolar adaptada.	- Produzir conhecimento acerca da metodologia de atuação junto aos deficientes; - Discutir e realizar proposições para o ensino inclusivo.	- O programa não apresenta os objetivos.	- O programa não apresenta os objetivos.
-----------	---	---	---	--	---	--	---	---

C O N T E Ú D O S	- Agosto: Aspectos sociais e filosóficos da deficiência (conceito de deficiência); Família e deficiência (preconceito) Educação Especial – aspectos históricos (Inclusão) Aspectos gerais da Educação Física Adaptada e seus objetivos. Deficiência mental e distúrbio de aprendizagem Seminário sobre DM (trabalho coletivo) Seminário sobre DM. Setembro: Aspectos gerais sobre Estimulação Essencial Formas de intervenção sobre Estimulação (aula prática – sala e piscina) Jogo e deficiência Formas de intervenção – jogo e deficiência – aula prática Esporte e deficiência mental Olimpíadas	1. Conceitos de deficiência física, mental e auditiva, visual e combinada. 2. Estudos dos diversos tipos de deficiências associados a fatores biológicos e sociais. 3. Análise histórica da PPD nas diferentes civilizações e sociedades, enfocando-o socialmente, politicamente e culturalmente na atualidade. 4. Metodologia de ensino e fundamentação técnica e didática para o desenvolvimento da ginástica adaptada. 5. Estudo do papel do professor de Educação Física frente à questões relacionadas à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho e barreiras arquitetônicas e sociais para a PPD. 6. Fundamentos básicos, instrumentais e didáticos da cultura corporal e sua aplicabilidade à PPD em suas distintas necessidades. 7. Estudo e elaboração de pesquisa e extensão na Educação Física Adaptada.	<u>Unidade I</u> - Introdução, discussão e reflexão acerca dos conceitos de deficiência e atividade adaptada; - Evolução histórica da educação física adaptada no contexto educacional; - Estudo das principais leis e cartas internacionais sobre o assunto; - Estudo do desenvolvimento motor e suas implicações neurológicas e das principais causas de excepcionalidade; - Reflexões acerca do meio ambiente da pessoa com necessidades especiais: relacionamento familiar, sexual, social e institucional; <u>Unidade II:</u> -Introdução ao estudo da deficiência auditiva. Classificação e princípios de atuação. A comunicação com a pessoa com DA: libras. Atividades físicas para o DA. -Introdução ao estudo da deficiência visual. Orientação e locomoção da pessoa com deficiência visual. Atividades físicas para o DV. - Introdução ao planejamento de um	<u>Módulo I</u> Introdução ao pensamento científico. Reflexões a respeito das concepções científicas e metodológicas da investigação e em Educação Física Adaptada e Esportes para portadores de necessidades especiais. Realidade das pesquisas em Educação Física Adaptada e a Produção Científica atual. <u>Módulo II</u> Apresentação do Plano de Trabalho Monográfico. Desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas relacionadas a organização, sistematização e produção de conhecimentos científicos. Seminários de apresentação de projetos de estudos. <u>Módulo III</u> Discussões e debates sobre objetos de estudos e metodologia científica em grupos temáticos e através do coletivo dos alunos da área da Aprendizagem Motora Adaptada. Fichamento bibliográfico e pesquisa na internet, listas e redes temáticas. <u>Módulo IV</u> Discussões internas às áreas específicas (Educação, Educação	<u>Unidade I:</u> -Histórico das deficiências; -Evolução do conceito de deficiência historicamente - Classificação; - Deficiência auditiva; -Causas; -Classificação; -Possíveis formas de atuação. <u>Unidade II:</u> -Deficiência visual; -Causas; -Classificação; -Possíveis formas de atuação. <u>Unidade III:</u> -Deficiência mental; -Causas; -Classificação. <u>Unidade IV:</u> -Deficiência mental; -Causas; -Classificação	<u>Unidade I:</u> -Conceito de escola; -História da educação dos deficientes no Brasil; -Relação entre escola e trabalho <u>Unidade II:</u> -Relação entre trabalho e lazer; - Relação entre as abordagens e teorias da educação física escolar; <u>Unidade III:</u> -Esporte e deficiência; -A realidade do ensino inclusivo no Brasil e Goiás.	1. Histórico 1.1. A educação física especial 1.2. Os objetivos da educação física para pessoas portadoras de necessidades especiais. A) Características B) Conteúdo e metodologia prático-pedagógica C) Programa de atividade física. 2. Deficiente físico (Classificação médica e funcional) 2.1. Teste muscular 2.2. Sistema de classificação 2.3. Classificação funcional 2.4. Programa básico de atividade física. 3. Deficiente mental (Psicomotricidade) 3.1. Aspectos básicos 3.2. Motopedagogia 3.3. Transtornos de aprendizagem 3.4. Treinamentos básicos	<u>Unidade I:</u> <u>Educação Física para Idosos</u> Características fisiológicas e patológicas do envelhecimento. Efeitos da atividade física na idade avançada: teorias para envelhecer (Teoria da Retração x Teoria da Atividade). Relações biológicas entre carga e adaptação. Requisitos individuais dos idosos para ginástica, jogos e esporte na idade mais avançada. Metodologia e organização de ginástica, jogos e esporte na idade avançada. Reflexões pedagógicas do ponto de vista da prática: ginástica sem aparelhos manuais, ginástica com aparelhos manuais, natação; hidroginástica, yoga. <u>Unidade II:</u> <u>Educação Física para Gestantes</u> Histórico do
---	--	--	---	---	--	---	--	--

Especiais - Esportes de Verão - Prática - Atletismo e Futebol - Natação e deficiência; Aplicação e implicações da natação para PPD. - Outubro: Habilidades individuais - basquete e handebol Hóquei sobre pisos- regras e habilidades individuais. Prática - jogo; Deficiência física - objetivos gerais. Seminário sobre tipos de DF (trabalho coletivo). Seminário sobre tipos de DF; Paraolimpíadas - principais esportes para deficientes físicos Congresso SOBAMA - Novembro: Aspectos teóricos e práticos sobre manejo em cadeira de rodas; Basquete sobre rodas Deficiências visual e auditiva -		programa de educação física para pessoa com necessidades especiais; meios e inter-relação profissional, fichas de controle e avaliação, precauções. <u>Unidade III:</u> - Introdução ao estudo da deficiência mental. Principais tipos. Princípios de atuação com o DM. Jogos e atividades físicas para o DM. - Introdução ao estudo da deficiência física. Principais tipos e suas características. Princípios de atuação. Atividades físicas para o DF. <u>Unidade IV:</u> - Reflexões acerca da presença da pessoa com deficiência no contexto da educação regular. Estudo dos principais teóricos no assunto. - Perspectivas/proposições da educação inclusiva - Implantação de um programa de pesquisa na área de ginástica adaptada.	Física Adaptada, o Esporte e o Desporto) para portadores de necessidades especiais. Entrega dos Trabalhos Científicos e correções do Produto Científico. Avaliação Final e Seminário de apresentação pública dos trabalhos desta Produção Científica.		4. Deficiente trabalho com auditivo gestantes. Na pré-história, em época mais próxima. 4.1. A educação física Noções fundamentais: 4.2. Programa básico de atividade física. aspectos orgânicos; aspectos físicos; aspectos emocionais; aspectos sociais. 5. Deficiente visual O trabalho com casal de mulher gestante: trabalho físico; trabalho psicológico; exercícios de base; exercícios para o metabolismo; exercícios de flexibilidade; exercícios para o abdômen e o soalho pélvico. 5.1. Classificação Respiração do tipo abdominal com o controle do trabalho muscular. 5.2. A educação física Massagem 5.3. Programa básico de atividade física. durante a gravidez. Nataçao durante a gravidez. A preparação do parto sem dor. 6. Recreação Ginástica durante o período tardio do pós-parto. 6.1. Ritmos 6.2. Pequenos e grandes jogos 6.2. Crianças 6.3. Deficientes 7. Esportes 7.1. Nataçao A) Classificação B) Regras 7.2. Atletismo A) Classificação B) Regras 7.3. Basquete A) Classificação B) Regras 7.4. Outros 8. Idosos 8.1. Características 8.2. Atividades lúdicas 8.3. Atividades físicas 8.4. Jogos <u>Unidade III:</u> <u>Educação Física</u>
--	--	---	--	--	--

	Objetivos gerais . Seminário sobre tipos de DV e DA (trabalho coletivo) . Orientação e mobilidade . Goalbol - Dezembro: . Aplicação de aula para grupo de deficientes. . Terceira idade, . Avaliação do curso.						<u>Adaptada.</u> As deficiências físicas. As atividades físicas para cardíacos. As atividades físicas para asmáticos. Ginástica escolar (aspectos ligados à prevenção e intervenção nas alterações físicas consequentes da atividade profissional exercida). <u>Unidade IV:</u> Métodos de treinamento aplicados na atividade física. Princípios científicos do treinamento desportivo. Medidas e avaliações na educação física.
R E F E R Ê N C I A S	O programa da disciplina não apresenta referências bibliográficas	BOBATH, Berta. <i>Hemiplegia no adulto</i>. São Paulo: Manole, 1978. CARMO, Apolônio Abadio do. <i>Deficiência física: a sociedade brasileira, cria, recupera e discrimina</i>. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994. CARMO, Apolônio Abadio do, SILVA, Rossana Valéria de	ADAMS, R. et al. <i>Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico</i>. São Paulo: Manole, 1985. ASSUMPCÃO JUNIOR e SPROVIERI. <i>Deficiência mental, família e sexualidade</i>. São Paulo: Memmon, 1993. BRASIL. CORDE. <i>Declaração de salamanca e linha de</i>	BEAUD, Michel. <i>Arte da tese: como redigir uma tese de mestrado ou de doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário</i>. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. BORGES, Cecília M. F. <i>Professor de Educação Física e a Construção do Saber</i>. Campinas, SP: Papyrus, 1997. DEMO, Pedro.	BAGATINI, Vilson. <i>Educação Física para o excepcional</i>. 5 ed. Sagra, 1984 BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. <i>Lazer e deficiência mental</i>. Campinas, SP, 1997. DAMASCENO, Leonardo Graffius. <i>Natação, psicomotricidade e desenvolvimento</i>. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República. ESCOBAR, Micheli (Org.). <i>Natação para portadores de deficiência</i>. Rio de Janeiro:		BAUR, Robert e EGELLER, Baur. <i>Ginástica, jogos e esportes</i>. Ao Livro Técnico, 1983. OTTO, Edna. <i>Exercícios físicos para a terceira idade</i>. São Paulo:

Souza e (Orgs). <i>Educação física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento.</i> Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995 (Série Especialização e Monografia, 1) CARMO, Apolônio Abadio do, SILVA, Rossana Valéria de Souza e (Orgs). <i>Educação física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento.</i> Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995 (Série Especialização e Monografia, 2). CARVALHO, Yara M. de. <i>O mito da atividade física e saúde.</i> São Paulo: Huncitec, 1995. COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do ensino de Educação Física.</i> São Paulo: Cortez, 1992. JANUZZI, Gilberta. <i>A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.</i> São Paulo: Cortez, 1985.	<i>ação sobre necessidades educativas especiais.</i> Brasília: MEC/SEESP, 1999. <i>Esas crianças tão especiais: manual para solicitação do desenvolvimento de crianças portadoras de Síndrome de Down.</i> Brasília: CORDE, 1992. BRASIL, MEC. <i>Política nacional de educação especial.</i> Brasília: MEC/SEESP, 1985. CARMO, Apolônio Abadio do. <i>Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.</i> Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. CARVALHO, Rosita Edler. <i>A nova LDB e a educação especial.</i> São Paulo: WVA, 1996. FERREIRA, Júlio Romero. <i>A exclusão da diferença.</i> Piracicaba, SP: Unimep, 1995. FONSECA, Vitor da. <i>Educação especial.</i> Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. <i>Educação Especial:</i>	<i>Conhecimento moderno: sobre ética de intervenção do conhecimento.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. DEMO, Pedro. <i>Avaliação qualitativa.</i> Campinas, SP: Autores Associados, 1996. DEMO, Pedro. <i>Educar pela pesquisa.</i> Campinas, SP: Autores Associados, 1996. DORETO, D. <i>Fisiopatologia clínica do sistema nervoso: fundamentos da semiologia.</i> 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1998. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.</i> Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. LEITÃO, A. <i>Clínica de reabilitação.</i> 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1997. MYNAIO, Maria Cecilia. <i>O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.</i> Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992. TACHIZAWA, T & MENDES, G. <i>Como fazer monografia na prática.</i> 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. SEVERINO, A. J.	Ao Livro Técnico, 1985. FERREIRA, Marcos Ribeiro. <i>Deficiência física e inserção social: e a formação de recursos humanos.</i> Caxias do Sul: Editora da Fundação da Universidade de Caxias do Sul, 1984. FONSECA, Vitor. <i>Psicomotricidade.</i> 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Coleção Psicologia e Pedagogia) <i>Educação física especial.</i> 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FREIRE, Ida Mara (Org.) <i>Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.</i> Campinas, SP: Papirus, 1998. GENTILI, Pablo. <i>Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. GOYOS, Celso (Org.) <i>Temas em educação especial.</i> São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1996. II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN. Brasília, 1997 (Anais). JANUZZI, Gilberta. <i>A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.</i> 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. LURIA, A R. <i>Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos</i>	Manole, 1987. BATSAW, Mark L., PERRET, Ivone M. <i>Criança com deficiência: uma orientação médica.</i> 2 ed. São Paulo: Maltese, 1991. BAGATINI, Vilson. <i>Psicomotricidade com deficientes.</i> Porto Alegre: Sagra, 1992
---	--	---	--	--

	MAZZOTA, Marcos. <i>Educação escolar: comum ou especial</i>. São Paulo: Pioneira, 1987. SILVA, Otto M. <i>A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje</i>. São Paulo:	programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FOUCALT, Michel. <i>Vigiar e punir</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. FUNDAÇÃO JOSEPH KENNEDY JR. <i>Olimpíadas especiais</i>. Brasília: SEDES, 1989. JANUZZI, G. M. <i>A luta pela educação do deficiente mental no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1985. MANTOAN, M. T. E. <i>Compreendendo a deficiência mental</i>. São Paulo: Scipione, 1989. (Org.) <i>A integração de pessoas com deficiência</i>. São Paulo: Mennon, 1997. ROSADAS, Sidney Carvalho. <i>Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental</i>. Vitória: UFES, 1994. <i>Atividade física adaptada e jogos esportivos para deficientes</i>: eu posso,	<i>Metodologia do trabalho científico</i>. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996. SETTIERI, L. I. C. <i>Biomecânica: noções gerais</i>. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1998. ROSADAS, S.C. <i>Atividade física adaptada e jogos esportivos para deficientes físicos</i>. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 1996. ROSADAS, S. C. <i>Educação física especial para deficientes</i>. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 1995. SANVITO, W. L. <i>Propedêutica Neurológica Básica</i>. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 1998.	culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990. <i>A construção da mente</i>. São Paulo: Ícone, 1992 MAZZOTA, Marcos J. S. <i>Educação especial no Brasil: História e políticas públicas</i>. São Paulo: Cortez, 1996. RAIÇA, Darcy. <i>A educação especial do deficiente</i>. São Paulo: EPU, 1990. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Vol. 3 e 4. ROSADAS, Sidney Carvalho. <i>Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental</i>. Vitória, ES:UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1994. <i>Educação física especial para deficientes</i>. São Paulo: Livraria Atheneu, 1991. <i>Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente</i>. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1989. SILVA, Otto Marques. <i>A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje</i>. São Paulo: CEDAS, 1986. VI SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA. São Paulo, 1996 (Anais). VII SIMPÓSIO PAULISTA	
--	---	--	---	--	--

			você duvidam? Rio de Janeiro: Atheneu, 1989. SASSAKI, Romeu Kazumi. <i>Inclusão: construindo uma sociedade para todos</i>. Rio de Janeiro: WVA, 1997. SILVA, Otto M. <i>A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje</i>. São Paulo: CEDAS, 1981. TEDESCO, Juan Carlos. <i>O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna</i>. São Paulo: Ática, 1998. VAYER, P. e PICQ, L. <i>Educação psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptação</i>. São Paulo: manole, 1988.		DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA. São Paulo, 1998 (Anais).		
--	--	--	---	--	--	--	--

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS CAMPOS DE CONHECIMENTOS A PARTIR DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NAS EMENTAS DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS

	Campos de conhecimentos	Temáticas	disciplina	Frequência
F O R M A Ç Ã O	<i>Conhecimento do homem e da sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)</i>		----	-----
B Á S I C A	<i>Conhecimento científico-tecnológico (técnicas de estudo e pesquisa)</i>	- Estimular a implantação do programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades. - Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática.	B1, C1 e D1 B1, C1 e D1	06
B Á S I C A	<i>Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento (químico, físico, biológico, e desenvolvimento antropogenético)</i>	- Aplicação de testes de controle de condição física (saúde do escolar e do desportista estudantil).	F1	01
F O R M A Ç Ã O	<i>Conhecimento didático-pedagógico (intervenções didáticas)</i>	- Aplicação de um modelo de atividade física adaptada hoje em uso no Brasil. - Estudo dos programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades especiais e terceira idade.	B1, C1 e D1 A1	04
E S P E C Í	<i>Conhecimento técnico-funcional aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano, identificado com as diversas manifestações da cultura do movimento)</i>	- Prática dos conteúdos ligados à condição utilitária e compensatória do escolar e do trabalhador. - Modelos de planos de ginástica especial (gestantes, idosos, deficientes, etc.). - Estudo dos programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e terceira idade.	F1 F1 A1	03
F I C A	<i>Conhecimento da cultura do movimento (diferentes manifestações como jogo, esporte, ginástica, lutas e danças)</i>	- Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil.	B1, C1 e D1	03

OBS.: Os programas das disciplinas E1 e E2, da IES E, não apresentam ementa.

ORGANIZAÇÃO DOS CAMPOS DE CONHECIMENTOS A PARTIR DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NOS **OBJETIVOS** DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS (Anexo 4)

	Campos de conhecimentos	Temáticas	Discipl.	Freq.
F O R M A Ç Ã O	<i>Conhecimento do homem e da sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)</i>	- Analisar a evolução histórica da pessoa portadora de deficiência nos diferentes períodos, épocas e civilizações relacionados aos seus aspectos sócio-político-econômicos e cultural. - Integrar-se às questões relativas à pessoa com deficiência, educação e educação física adaptada. - Proporcionar estudo histórico acerca do pensamento pedagógico instituído a partir das escolas médico-pedagógica e psico-pedagógica.	A1 C1 E1	03
	<i>Conhecimento científico-tecnológico (técnicas de estudo e pesquisa)</i>	- Realizar pesquisas na área. - Dominar conhecimentos das pesquisas realizadas na área da ginástica adaptada, buscando a elaboração de novos estudos e o estímulo a graduandos em programas de pesquisa e extensão. - Caracterizar a pesquisa e a intervenção da pedagogia e da biologia do movimento residual como um instrumento para a modificação e transformação da realidade educacional para o portador de necessidades especiais. - Instrumentalizar os alunos em metodologias de pesquisas que levem a construir ações direcionadas para modificar a produção de conhecimentos com parâmetros sociais e psicofisiológicos com relação da educação física pelo movimento residual para pessoas portadoras de necessidades especiais.	C1 B1 D1 D1	04
	<i>Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento (químico, físico, biológico, e desenvolvimento antropológico)</i>	- Conhecer e analisar criticamente os diversos conceitos de deficiências física, mental, auditiva, visual e combinadas. - Identificar os vários tipos de deficiências, abordando suas causas, origens, seqüelas e estigmas associados a fatores biológicos e sociais. - Apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção de conhecimentos vinculados à Ginástica Especial para indivíduos aparentemente saudáveis, direcionados à pedagogia, a biologia do movimento e a pesquisa educacional, fundamentada nos aspectos da psicofisiologia para os portadores de necessidades especiais. - Compreender a relação existente entre o processo de aprendizagem pelo movimento residual e a conscientização do movimento adaptado a partir de modelos pedagógicos.	B1 B1 D1 D1	04

E S P E C Í	<i>Conhecimento didático-pedagógico (intervenções didáticas)</i>	- Discutir os princípios de ensino e características de um profissional de Educação Física Adaptada. - Integrar-se ao processo de trabalho desenvolvido na escola e comunidade, relacionando-o com as discussões referentes à disciplina. - Discutir e analisar criticamente o papel do professor de educação física e sua intervenção relacionados à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho, barreiras arquitetônicas e sociais e a pessoa portadora de deficiência. - Compreender a prática da Educação Física Adaptada num contexto pedagógico. - Discutir e analisar proposições para o ensino inclusivo.	C1 C1 B1 A1 E2	05
	<i>Conhecimento técnico-funcional aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano, identificado com as diversas manifestações da cultura do movimento)</i>	- Apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção de conhecimentos vinculados à Ginástica Especial para indivíduos aparentemente saudáveis, direcionados à pedagogia, a biologia do movimento e a pesquisa educacional, fundamentada nos aspectos da psicofisiologia para os portadores de necessidades especiais. - Formar os conceitos próprios e planejar atividades para a pessoa com deficiência. - Dominar os conhecimentos da cultura corporal e sua aplicabilidade teórico-prática à pessoa portadora de deficiência frente as suas distintas necessidades e especificidades. - Proporcionar aos acadêmicos do curso de Educação Física, competência e autonomia para desenvolver atividades motoras e esportivas com pessoas portadoras de necessidades especiais. - Dar a oportunidade ao aluno de vivenciar a prática de atividades motoras e esportivas, buscando estratégias de intervenção no trabalho com a pessoa portadora de necessidades especiais. - Produzir conhecimento acerca da metodologia de atuação junto aos deficientes.	D1 C1 B1 A1 A1 E2	06
	<i>Conhecimento da cultura do movimento (diferentes manifestações como jogo, esporte, ginástica, lutas e danças)</i>	- Compreender a ginástica adaptada em sua origem, evolução, campo de abrangência e aplicabilidade teórico-prática. - Análise crítica da Educação Física escolar face ao ensino especial. - Contribuição da teoria histórico-crítica face aos problemas da Educação Física Escolar Adaptada.	B1 E1 E1	03

OBS.: A IES F (disciplinas F1 e F2) não apresenta os objetivos em seu programa de ensino.

ORGANIZAÇÃO DOS CAMPOS DE CONHECIMENTOS A PARTIR DAS TEMÁTICAS APRESENTADAS NOS CONTEÚDOS DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS (Anexo 4)

	Campos de conhecimentos	Temáticas	disciplina	Frequência
F O R M A Ç Ã O	<i>Conhecimento do homem e da sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)</i>	- Introdução, discussão e reflexão acerca dos conceitos de deficiência e atividade adaptada. - Reflexões acerca da presença da pessoa com deficiência no contexto da educação regular. - Perspectivas/proposições da educação inclusiva. - Evolução do conceito de deficiência historicamente. - Histórico das deficiências. - Reflexões acerca do meio ambiente da pessoa com necessidades especiais: relacionamento familiar, sexual, social e institucional. - Análise histórica da pessoa portadora de deficiência nas diferentes civilizações e sociedades, enfocando-o socialmente, politicamente e culturalmente na atualidade. - Aspectos sociais e filosóficos da deficiência (conceito de deficiência). - Família e deficiência (preconceito). - Educação especial – aspectos históricos (Inclusão). - Evolução histórica da educação física adaptada no contexto educacional. - Estudo das principais leis e cartas internacionais sobre o assunto. - Conceito de escola. - História da educação dos deficientes no Brasil. - Relação entre escola e trabalho. - Relação entre trabalho e lazer. - A realidade do ensino inclusivo no Brasil e Goiás. - Histórico: a educação física especial. - Histórico do trabalho com gestantes: na pré-história, em épocas mais recentes.	C1 C1 C1 E1 E1 C1 B1 A1 A1 A1 C1 C1 E2 E2 E2 E2 E2 F1 F1	19
B Á S I C A				

	<i>Conhecimento científico-tecnológico (técnicas de estudo e pesquisa)</i>	- Estudo e elaboração de pesquisa e extensão em Educação Física Adaptada. - Implantação de um programa de pesquisa na área de ginástica adaptada. - Realidade das pesquisas em Educação Física Adaptada e a produção científica atual. - Fichamento bibliográfico e pesquisa na internet, listas e redes temáticas. - Reflexões a respeito das concepções científicas e metodológicas das investigações em Educação Física Adaptada e esportes para portadores de necessidades especiais. - Desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas relacionadas à organização, sistematização e produção de conhecimentos científicos. - Discussões e debates sobre objetos de estudos e metodologia científica em grupos temáticos e através do coletivo de alunos da área de aprendizagem motora adaptada.	B1 C1 D1 D1 D1 D1 D1	07
--	---	---	---	-----------

<i>Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento (químico, físico, biológico, e desenvolvimento antropogenético)</i>	- Introdução ao estudo da deficiência auditiva. Classificação e princípios de atuação. A comunicação com a pessoa deficiente auditiva: LIBRAS.	C1	30
	- Conceitos de deficiência física, mental, auditiva, visual e combinada.	B1	
	- Estudo dos diversos tipos de deficiências associados a fatores biológicos e sociais.	B1	
	- Deficiência mental e distúrbio de aprendizagem.	A1	
	- Aspectos gerais sobre estimulação essencial.	A1	
	- Deficiência física: aspectos gerais.	A1	
	- Seminários sobre tipos de deficiência visual e deficiência auditiva.	A1	
	- Terceira idade.	A1	
	- Seminários sobre deficiência mental.	A1	
	- Seminários sobre tipos de deficiência física.	A1	
	- Deficientes visual e auditivo: objetivos gerais.	A1	
	- Estudo do desenvolvimento motor e suas implicações neurológicas e das principais causas de excepcionalidades.	C1	
	- Deficiência mental: causas, classificação.	E1	
	- Deficiência visual: causas, classificação.	E1	
	- Introdução ao estudo da deficiência visual.	C1	
	- Introdução ao estudo da deficiência mental: principais tipos.	C1	
	- Introdução ao estudo da deficiência física: principais tipos e suas características.	C1	
	- Deficiência auditiva: causas, classificação.	E1	
	- Classificação das deficiências	E1	
	- Deficiente físico: classificação médica e funcional. Sistema de classificação. Classificação funcional.	F1	
	- Deficiente mental (psicomotricidade). Aspectos básicos. Motopedagogia. Transtornos de aprendizagem.	F1	
	- Deficiente auditivo.	F1	
	- Deficiente visual. Classificação.	F1	
	- Características fisiológicas e patológicas do envelhecimento.	F2	
	- Efeitos da atividade física na idade avançada: teorias para envelhecer (Teoria da Retração x Teoria da Atividade).	F2	
	- Relações biológicas entre carga e adaptação.	F2	
	- Noções fundamentais (gestante): aspectos orgânicos; aspectos físicos; aspectos emocionais; aspectos sociais.	F2	
	- Idosos: características.	F1	

	- Requisitos individuais dos idosos para a ginástica, jogos, e esporte na idade avançada.	F2	
	- As deficiências físicas.	F2	
<i>Conhecimento didático-pedagógico (intervenções didáticas)</i>	- Metodologia de ensino e fundamentação técnica e didática para o desenvolvimento da ginástica adaptada.	B1	17
	- Estudo do papel do professor de educação física frente às questões relacionadas à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho e barreiras arquitetônicas e sociais para a pessoa portadora de deficiência.	B1	
	- Formas de intervenção sobre estimulação (aula prática).	A1	
	- Formas de intervenção: jogo e deficiência (aula prática).	A1	
	- Aplicação e implicações da natação para a pessoa portadora de deficiência.	A1	
	- Aplicação de aula para grupo de deficientes.	A1	
	- Introdução ao planejamento de um programa de educação física para a pessoa com deficiência: meios e inter-relação profissional, fichas de controle, avaliação e precauções.	C1	
	- Conteúdo e metodologia prático-pedagógica da recreação especial.	F1	
	- Programa de atividade física para pessoas com necessidades especiais.	F1	
	- Programa de atividade física para o deficiente físico.	F1	
	- Programa básico de atividade física para o deficiente visual.	F1	
	- Programa básico de atividade física para o deficiente auditivo.	F1	
	- Metodologia e organização de ginástica, jogos e esporte na idade avançada.	F2	
	- Reflexões pedagógicas do ponto de vista da prática: ginástica sem aparelhos manuais, natação, hidroginástica, yoga.	F2	
	- Ginástica escolar (aspectos ligados à prevenção e intervenção nas alterações físicas conseqüentes da atividade profissional exercida).	F2	
	- Aspectos gerais da Educação Física Adaptada e seus objetivos.	A1	
	- Objetivos da Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais.	F1	

<i>Conhecimento técnico-funcional aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano, identificado com as diversas manifestações da cultura do movimento)</i>	- Aspectos teóricos e práticos sobre manejo em cadeira de rodas.	A1	38
	- Basquete sobre rodas.	A1	
	- Orientação e mobilidade.	A1	
	- Atividades físicas para o deficiente auditivo.	C1	
	- Orientação e locomoção da pessoa com deficiência visual.	C1	
	- Fundamentos básicos, instrumentais e didáticos da cultura corporal e sua aplicabilidade à pessoa portadora de deficiência em suas distintas necessidades.	B1	
	- Esporte e deficiência mental – Olimpíadas especiais – esportes de verão.	A1	
	- Atletismo e futebol – prática.	A1	
	- Natação e deficiência.	A1	
	- Habilidades individuais – basquete e handebol	A1	
	- Hóquei sobre piso – regras e habilidades individuais.	A1	
	- Prática: jogo.	A1	
	- Atividades físicas para o deficiente visual.	C1	
	- Princípios de atuação com o deficiente mental	C1	
	- Princípios de atuação com o deficiente físico.	C1	
	- Jogos e atividades físicas para o deficiente mental.	C1	
	- Atividades físicas para o deficiente físico.	C1	
	- Esporte e deficiência.	E2	
	- Possíveis formas de atuação com o deficiente auditivo e deficiente visual.	E1	
	- Teste muscular.	F1	
	- Treinamentos básicos (deficiente mental).	F1	
	- Natação: classificação, regras.	F1	
	- Atletismo: classificação, regras.	F1	
	- Basquete: classificação, regras.	F1	
	- Métodos de treinamento aplicados na atividade física.	F2	
	- Princípios científicos do treinamento desportivo.	F2	
	- Medidas e avaliações na atividade física.	F2	
	- O trabalho com casal de mulher gestante: físico, psicológico, exercícios de base, exercícios para o metabolismo, exercícios de flexibilidade, exercícios para o abdômen e o soalho pélvico.	F2	
	- Respiração do tipo abdominal com o controle do trabalho muscular.	F2	

		- Massagem durante a gravidez. - Natação durante a gravidez. - Ginástica durante o período tardio do pós-parto. - As atividades físicas para cardíacos. - As atividades físicas para asmáticos. - A educação física para o deficiente visual. - Introdução ao planejamento de um programa de educação física para a pessoa com deficiência: meios e inter-relação profissional, fichas de controle, avaliação e precauções. - Metodologia de ensino e fundamentação técnica e didática para o desenvolvimento da ginástica adaptada. - Metodologia e organização de ginástica, jogos e esporte na idade avançada.	F2 F2 F2 F2 F2 F1 C1 B1 F2	
F I C A	<i>Conhecimento da cultura do movimento (diferentes manifestações como jogo, esporte, ginástica, lutas e danças)</i>	- Paraolimpíadas: principais esportes para deficientes físicos. - Goalbol. - Discussões internas às áreas específicas (Educação Física Adaptada, esporte e desporto) para portadores de necessidades especiais. - Terceira idade. - Relação entre as abordagens e teorias da educação física escolar. - Recreação: ritmos, pequenos e grandes jogos para crianças e deficientes. - Atividades físicas, lúdicas e jogos para a terceira idade.	A1 A1 D1 A1 E1 F1 F1	07

ANEXO 4

CAMPOS DE CONHECIMENTOS APONTADOS NAS EMENTAS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS EM CADA IES

IES A						
EMENTAS						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento
T E M Á T I C A S	-----	-----	-----	Estudo dos programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e terceira idade.	Estudo dos programas recreativos e de lazer para pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e terceira idade.	
Freq.	----	----	---	01	01	-----
OBJETIVOS						
T E M Á T I C A S	Analisar a evolução histórica da pessoa portadora de deficiência nos diferentes períodos, épocas e civilizações relacionados aos seus aspectos sócio-político-econômicos e cultural.		-----	Compreender a prática da Educação Física Adaptada num contexto pedagógico.	- Proporcionar aos acadêmicos do curso de Educação Física, competência e autonomia para desenvolver atividades motoras e esportivas com pessoas portadoras de necessidades especiais. - Dar a oportunidade ao aluno de vivenciar a prática de atividades motoras e esportivas, buscando estratégias de intervenção no trabalho com a pessoa portadora de necessidades especiais.	
Freq.	01	----	---	01	02	-----

CONTEÚDO						
T E M Á T I C A S	- Aspectos sociais e filosóficos da deficiência (conceito de deficiência). - Família e deficiência (preconceito). - Educação especial – aspectos históricos (Inclusão).		- Deficiência mental e distúrbio de aprendizagem. - Aspectos gerais sobre estimulação essencial. - Deficiência física: aspectos gerais. - Seminários sobre tipos de deficiência visual e deficiência auditiva. - Terceira idade. - Seminários sobre deficiência mental. - Seminários sobre tipos de deficiência física. - Deficientes visual e auditivo: objetivos gerais	- Formas de intervenção sobre estimulação (aula prática). - Formas de intervenção: jogo e deficiência (aula prática). - Aplicação e implicações da natação para a pessoa portadora de deficiência. - Aspectos gerais da Educação Física Adaptada e seus objetivos. - Aplicação de aula para grupo de deficientes	- Aspectos teóricos e práticos sobre manejo em cadeira de rodas. - Basquete sobre rodas. - Orientação e mobilidade. - Esporte e deficiência mental – Olimpíadas especiais – esportes de verão. - Atletismo e futebol – prática. - Natação e deficiência. - Habilidades individuais – basquete e handebol - Hóquei sobre piso – regras e habilidades individuais. - Prática: jogo.	- Paraolimpíadas: principais esportes para deficientes físicos. - Goalbol. - Terceira idade.
Freq.	03	----	08	05	09	03
Freq. Total	04	---	08	07	12	03

IES B						
EMENTAS						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento
T E M Á T I C A S	-----	- Estimular a implantação do programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades. - Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática	-----	Aplicação de um modelo de atividade física adaptada hoje em uso no Brasil	----	Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil.
Freq.	----	02	---	01	----	01

OBJETIVOS						
T E M Á T I C A S	----	- Dominar conhecimentos das pesquisas realizadas na área da ginástica adaptada, buscando a elaboração de novos estudos e o estímulo a graduandos em programas de pesquisa e extensão.	Conhecer e analisar criticamente os diversos conceitos de deficiências física, mental, auditiva, visual e combinadas. - Identificar os vários tipos de deficiências, abordando suas causas, origens, seqüelas e estigmas associados a fatores biológicos e sociais.	Discutir e analisar criticamente o papel do professor de educação física e sua intervenção relacionados à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho, barreiras arquitetônicas e sociais e a pessoa portadora de deficiência.	- Dominar os conhecimentos da cultura corporal e sua aplicabilidade teórico-prática à pessoa portadora de deficiência frente as suas distintas necessidades e especificidades.	Compreender a ginástica adaptada em sua origem, evolução, campo de abrangência e aplicabilidade teórico-prática.
Freq.	----	01	02	01	01	01

CONTEÚDO						
T E M Á T I C A S	-Análise histórica da pessoa portadora de deficiência nas diferentes civilizações e sociedades, enfocando-o socialmente, politicamente e culturalmente na atualidade.	- Estudo e elaboração de pesquisa e extensão em Educação Física Adaptada.	-Conceitos de deficiência física, mental, auditiva, visual e combinada. - Estudo dos diversos tipos de deficiências associados a fatores biológicos e sociais	- Metodologia de ensino e fundamentação técnica e didática para o desenvolvimento da ginástica adaptada. - Estudo do papel do professor de educação física frente às questões relacionadas à saúde, esporte, educação, lazer, trabalho e barreiras arquitetônicas e sociais para a pessoa portadora de deficiência.	- Fundamentos básicos, instrumentais e didáticos da cultura corporal e sua aplicabilidade à pessoa portadora de deficiência em suas distintas necessidades. -Metodologia de ensino e fundamentação técnica e didática para o desenvolvimento da ginástica adaptada.	-----
Freq.	01	01	02	02	02	----
Freq. Total	01	04	04	04	03	02

CONTEÚDO						
T E M A T I C A S	- Introdução, discussão e reflexão acerca dos conceitos de deficiência e atividade adaptada. - Reflexões acerca da presença da pessoa com deficiência no contexto da educação regular. - Perspectivas/proposições da educação inclusiva. - Reflexões acerca do meio ambiente da pessoa com necessidades especiais: relacionamento familiar, sexual, social e institucional. - Evolução histórica da educação física adaptada no contexto educacional. - Estudo das principais leis e cartas internacionais sobre o assunto.	- Implantação de um programa de pesquisa na área de ginástica adaptada.	- Introdução ao estudo da deficiência auditiva. Classificação e princípios de atuação. A comunicação com a pessoa deficiente auditiva: LIBRAS. - Estudo do desenvolvimento motor e suas implicações neurológicas e das principais causas de excepcionalidades - Introdução ao estudo da deficiência visual. - Introdução ao estudo da deficiência mental: principais tipos. - Introdução ao estudo da deficiência física: principais tipos e suas características.	- Introdução ao planejamento de um programa de educação física para a pessoa com deficiência: meios e inter-relação profissional, fichas de controle, avaliação e precauções.	- Atividades físicas para o deficiente auditivo. - Orientação e locomoção da pessoa com deficiência visual. - Atividades físicas para o deficiente visual. - Princípios de atuação com o deficiente mental - Princípios de atuação com o deficiente físico. - Jogos e atividades físicas para o deficiente mental. - Atividades físicas para o deficiente físico. - Introdução ao planejamento de um programa de educação física para a pessoa com deficiência: meios e inter-relação profissional, fichas de controle, avaliação e precauções.	-----
Freq.	06	01	05	01	08	---
Freq. Total	07	04	05	04	09	01

IES D						
EMENTAS						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento

IES C						
EMENTAS						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento
T E M Á T I C A S	-----	- Estimular a implantação do programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades. - Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática.	-----	- Aplicação de um modelo de atividade física adaptada hoje em uso no Brasil.	-----	- Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil.
Freq.	----	02	---	01	-----	01
OBJETIVOS						
T E M Á T I C A S	- Integrar-se às questões relativas à pessoa com deficiência, educação e educação física adaptada.	- Realizar pesquisas na área.	-----	- Discutir os princípios de ensino e características de um profissional de Educação Física Adaptada. - Integrar-se ao processo de trabalho desenvolvido na escola e comunidade, relacionando-o com as discussões referentes à disciplina.	- Formar os conceitos próprios e planejar atividades para a pessoa com deficiência.	-----
Freq.	01	01	---	02	01	-----

T E M Á T I C A S	-----	- Estimular a implantação do programa de pesquisa aplicadas ao setor das deficiências ou incapacidades. - Características básicas da pesquisa na área e sua necessidade prática	-----	Aplicação de um modelo de atividade física adaptada hoje em uso no Brasil	----	Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil.
Freq.	----	02	---	01	----	01
OBJETIVOS						
T E M Á T I C A S	----	- Caracterizar a pesquisa e a intervenção da pedagogia e da biologia do movimento residual como um instrumento para a modificação e transformação da realidade educacional para o portador de necessidades especiais. - Instrumentalizar os alunos em metodologias de pesquisas que levem a construir ações direcionadas para modificar a produção de conhecimentos com parâmetros sociais e psicofisiológicos com relação da educação física pelo movimento residual para pessoas portadoras de necessidades especiais.	-Apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção de conhecimentos vinculados à Ginástica Especial para indivíduos aparentemente saudáveis, direcionados à pedagogia, a biologia do movimento e a pesquisa educacional, fundamentada nos aspectos da psicofisiologia para os portadores de necessidades especiais. - Compreender a relação existente entre o processo de aprendizagem pelo movimento residual e a conscientização do movimento adaptado a partir de modelos pedagógicos.	----	- Apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção de conhecimentos vinculados à Ginástica Especial para indivíduos aparentemente saudáveis, direcionados à pedagogia, a biologia do movimento e a pesquisa educacional, fundamentada nos aspectos da psicofisiologia para os portadores de necessidades especiais.	----
Freq.	----	02	02	----	01	----

T E M Á T I C A S	CONTEÚDO					
	-----	- Realidade das pesquisas em Educação Física Adaptada e a produção científica atual. - Fichamento bibliográfico e pesquisa na internet, listas e redes temáticas. - Reflexões a respeito das concepções científicas e metodológicas das investigações em Educação Física Adaptada e esportes para portadores de necessidades especiais. - Desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas relacionadas à organização, sistematização e produção de conhecimentos científicos. - Discussões e debates sobre objetos de estudos e metodologia científica em grupos temáticos e através do coletivo de alunos da área de aprendizagem motora adaptada.	-----	-----	-----	- Discussões internas às áreas específicas (Educação Física Adaptada, esporte e desporto) para portadores de necessidades especiais.
	-----	05	-----	-----	-----	01
	-----	09	02	01	01	02
Freq.	-----	05	-----	-----	-----	01
Freq. Total	-----	09	02	01	01	02

IES E						
EMENTAS ¹						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento
OBJETIVOS						
T E M Á T I C A S	- Proporcionar estudo histórico acerca do pensamento pedagógico instituído a partir das escolas médico-pedagógica e psico-pedagógica. (E1)			- Discutir e analisar proposições para o ensino inclusivo. (E2)	- Produzir conhecimento acerca da metodologia de atuação junto aos deficientes. (E2)	- Análise crítica da Educação Física escolar face ao ensino especial. (E1) - Contribuição da teoria histórico-crítica face aos problemas da Educação Física Escolar Adaptada. (E1)
Freq.	01	----	---	01	01	02
CONTEÚDO						
T E M Á T I C A S	- Histórico das deficiências. (E1) - Evolução do conceito de deficiência historicamente. (E1) - Conceito de escola. (E2) - História da educação dos deficientes no Brasil. (E2) - Relação entre escola e trabalho. (E2) - Relação entre trabalho e lazer. (E2) - A realidade do ensino inclusivo no Brasil e Goiás. (E2)	---	- Deficiência mental: causas, classificação. (E1) - Deficiência visual: causas, classificação. (E1) - Deficiência auditiva: causas, classificação. (E1) - Classificação das deficiências (E1)	----	- Esporte e deficiência. (E2) - Possíveis formas de atuação com o deficiente auditivo e deficiente visual. (E1)	- Relação entre as abordagens e teorias da educação física escolar. (E1)
Freq.	07	----	04	----	02	01
Freq. Total	08	----	04	01	03	03

¹ O programa de ensino da IES E não apresenta as ementas das disciplinas.

IES F						
EMENTAS						
Formação Básica				Formação Específica		
Campos de Conhec.	Conhec. do Homem e da Sociedade	Conhec. Científico-tecnológico	Conhec. do Corpo Humano e Desenvolvim.	Conhec. Didático-pedagógico	Conhec. Técnico-funcional Aplicado	Conhec. da Cultura do Movimento
T E M Á T I C A S	-----	-----	- Aplicação de testes de controle de condição física (saúde do escolar e do desportista estudantil).(F1)	-----	- Prática dos conteúdos ligados à condição utilitária e compensatória do escolar e do trabalhador. (F1) - Modelos de planos de ginástica especial (gestantes, idosos, deficientes, etc.). (F1)	-----
Freq.	-----	-----	01	-----	02	-----
OBJETIVOS ²						

² Os programas de ensino da IES F não apresenta os objetivos.

CONTEÚDO					
- Histórico: a educação física especial.(F1) - Histórico do trabalho com gestantes: na pré-história, em épocas mais recentes.(F1)	----	-Deficiente mental (psicomotricidade). Aspectos básicos. Motopedagogia. Transtornos de aprendizagem.(F1) - Deficiente auditivo.(F1) - Deficiente visual. Classificação.(F1) - Idosos: características.(F1) - Características fisiológicas e patológicas do envelhecimento.(F2) - Efeitos da atividade física na idade avançada: teorias para envelhecer (Teoria da Retração x Teoria da Atividade).(F2) - Relações biológicas entre carga e adaptação.(F2) - Noções fundamentais (gestante): aspectos orgânicos; aspectos físicos; aspectos emocionais; aspectos sociais.(F2) - Requisitos individuais dos idosos para a ginástica, jogos, e esporte na idade avançada.(F2) - As deficiências físicas(F2). - Deficiente físico: classificação médica e funcional. Sistema de classificação. Classificação funcional (F1).	-Conteúdo e Metodologia prático-pedagógica da recreação especial. (F1) - Programa de atividade física para pessoas com necessidades especiais. (F1) - Programa de atividade física para o deficiente físico. (F1) - Programa básico de atividade física para o deficiente visual. (F1) - Programa básico de atividade física para o deficiente auditivo. (F1) - Objetivos da Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais.(F1) - Metodologia e organização de ginástica, jogos e esporte na idade avançada. (F2). - Reflexões pedagógicas do ponto de vista da prática: ginástica sem aparelhos manuais, natação, hidroginástica, yoga. (F2). - Ginástica escolar (aspectos ligados à prevenção e intervenção nas alterações físicas conseqüentes da atividade profissional exercida). (F2)	- Teste muscular. (F1) - Treinamentos básicos (deficiente mental). (F1) - Natação: classificação, regras. (F1) - Atletismo: classificação, regras. (F1) - Basquete: classificação, regras. (F1) - A educação física para o deficiente visual.(F1) - Métodos de treinamento aplicados na atividade física. (F2). - Princípios científicos do treinamento desportivo. (F2). - Medidas e avaliações na atividade física. (F2). - O trabalho com casal de mulher gestante: físico, psicológico, exercícios de base, exercícios para o metabolismo, exercícios de flexibilidade, exercícios para o abdômen e o soalho pélvico. (F2). - Respiração do tipo abdominal com o controle do trabalho muscular. (F2). - As atividades físicas para cardíacos. (F2). - As atividades físicas para asmáticos. (F2). - Massagem durante a gravidez. (F2). - Natação durante a gravidez. (F2).	- Recreação: ritmos, pequenos e grandes jogos para crianças e deficientes.(F1) - Atividades físicas, lúdicas e jogos para a terceira idade.(F1)

					- Ginástica durante o período tardio do pós-parto. (F2). - Metodologia e organização de ginástica, jogos e esporte na idade avançada.(F2)	
Freq	02	----	11	09	17	02
Freq. Total	02	-----	12	09	19	02

ANEXO 5

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS MAIS UTILIZADAS

N.	Autor	Obra	disciplina	freq.
1	JANUZZI, Gilberta	A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.	B1, C1, E	3
2	ROSADAS, Sidney Carvalho	Atividade física adaptada e jogos esportivos para deficientes: eu posso, vocês duvidam?	C1, D1, E	3
3	CARMO, Apolônio Abadio do	Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina.	B1 e C1	2
4	ROSADAS, Sidney Carvalho	Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental.	C1 e E	2
5	SILVA, Otto Marques	A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje	B1, C1, E	2

ANEXO 6

ESTUDO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS IES DO ESTADO DE GOIÁS

Autora: Vivianne Oliveira Gonçalves

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1 - Experiência com a Educação Física Adaptada
- 2 - Sobre o período em que é oferecida a disciplina e se o docente da mesma considera adequado este período.
- 3 - Sobre a necessidade/exigência de algum pré-requisito para fazer a disciplina.
- 4 - A disciplina é optativa ou obrigatória?
- 5 - Relação teoria/prática no interior da disciplina; ênfase dada à prática; existência de projetos de extensão/pesquisa vinculados.
- 6 - A aceitação dos alunos em relação à disciplina.
- 7 - Perspectiva/interesse dos alunos após cursar a disciplina

