



JAIME HUMBERTO PACHECO CARRILLO

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS UNIVERSIDADES DO
CHILE**

CAMPINAS

2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

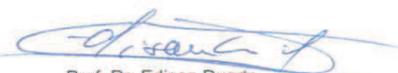
JAIME HUMBERTO PACHECO CARRILLO

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS UNIVERSIDADES DO
CHILE**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na Área de Atividade Física Adaptada.

Orientador: Prof. Dr. Edison Duarte

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO JAIME HUMBERTO
PACHECO CARRILO E ORIENTADO PELO
PROF. DR. EDISON DUARTE.



Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

Pacheco Carrillo, Jaime Humberto, 1969-

P115d A disciplina educação física adaptada nas Universidades do Chile /
Jaime Humberto Pacheco Carrillo. --Campinas, SP : [s.n], 2013.

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

1. Educação física para deficientes. 2. Educação especial. 3.
Deficiência. 4. Inclusão em educação física. I. Duarte, Edison. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The discipline adapted physical education in Universities of Chile

Palavras-chave em inglês:

Adapted physical education

Special education

Deficiency

Inclusion in physical education

Área de Concentração: Atividade Física Adaptada

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca Examinadora:

Edison Duarte [Orientador]

Mara Patricia Traina Chacon Mikahil

José Júlio Gavião de Almeida

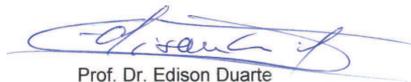
Maria Luiza Tanure Alves

Maria Teresa Krahenbuhl Leitão

Data da defesa: 29-01-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

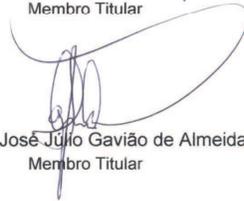
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador



Profa. Dra. Mara Patricia Traina Chacon Mikahil
Membro Titular



Prof. Dr. José Julio Gavião de Almeida
Membro Titular



Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves
Membro Titular



Profa. Dra. Maria Teresa Krahenbuhl Leitão
Membro Titular

Pacheco Carrillo, Jaime Humberto. A disciplina Educação Física Adaptada nas universidades do Chile. 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência encontra-se sob o foco de algumas investigações científicas em várias áreas de pesquisa. No campo da Educação Física, esta investigação tem demonstrado que profissionais podem não estar saindo da formação Universitária, com conhecimentos mínimos para oferecer um trabalho específico para estas pessoas. O objetivo do presente estudo foi o de analisar a disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos de formação superior em Educação Física, nas Universidades Públicas e Privadas do Chile. Para isso, foi realizada uma análise documental, onde foi verificada a legislação relacionada com as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. Um questionário foi aplicado com os professores que ministram tal disciplina, para averiguar a formação desses profissionais e como este trabalho está sendo organizado nos cursos de graduação, assim como a opinião deles sobre a inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional. Os principais resultados do estudo confirmam que os profissionais que dirigem a disciplina de EFA, contam com uma importante experiência profissional, mas carecem de estudos de pós-graduação na área, o que dificulta o desenvolvimento acadêmico da EFA. Pode-se observar que o modelo biomédico predomina, já que os professores ressaltam a importância do estudo das deficiências, como um dos pontos principais da disciplina, ainda que se destaque, também, o modelo educacional, mas de maneira mais débil. Pode-se assinalar que a sociedade chilena tem avançado de maneira significativa em estabelecer políticas públicas que ajudam a garantir a inclusão de pessoas com deficiência, no sistema educacional. Esta pesquisa deixa em evidência a enorme necessidade de especialização dos recursos humanos, por meio de programas de pós-graduação na área. Também é perceptível a importância de formar grupos de estudo e comunidades científicas para contribuir com novos conhecimentos.

Palavras-Chave: Educação física para deficientes; Educação especial; Deficiência; Inclusão em educação física.

Pacheco Carrillo, Jaime Humberto. The discipline Adapted Physical Education in universities of Chile. 2014. 167 f. Thesis (Doctorate in Physical Education) – School of Physical Education. University of Campinas, Campinas 2014.

ABSTRACT

The inclusion of the person with deficiency meets under the focus of some scientific inquiries in some seek areas. In the Physical Education area, this inquiry has demonstrated that professional they can't be leaving the University formation, with minimum knowledge to offer a specific work for these people. The objective of the present study was to analyze of the Adapted Physical Education (APE) in the superior courses of formation in Physical Education, in the Public and Private Universities of Chile. For this, a documentary analysis was carried through, where the legislation related with the public politics directed toward people with deficiency was verified. A questionnaire was applied with the professors who give such discipline, to inquire the formation of these professionals and as this work is being organized in the graduation courses, as well as the opinion of them on the inclusion of the person with deficiency in the educational context. The main results of the study confirm that the professionals who taking classes oh this discipline of APE, count on an important professional experience, but they lack of studies of after-graduation in the area, what it makes it difficult the academic development of the APE. It can be observed that the biomedical model predominates, since the professors stand out the importance of the study of the deficiencies, as one of the main points of disciplines, despite if it has detached, also, the educational model, but in weaker way. It can be designated that the Chilean society has advanced in significant way in establishing public politics that help to guarantee the inclusion of people with deficiency, in the educational system. This research leaves in evidence the enormous necessity of specialization of the human resources, by means of programs of after-graduation in the area, or courses of update. Also the importance to form groups of study and scientific communities is perceivable to contribute with new knowledge.

Key-Words: Adapted physical education; Special education; Deficiency; Inclusion in physical education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 OBJETIVOS	5
3 REVISÃO DE LITERATURA	7
3.1 Aspectos conceituais e contextuais da educação física adaptada	7
3.2 Os modelos existentes para o tratamento das deficiências	8
3.3 Caracterização atual das pessoas com deficiência	10
3.4 Pessoas com deficiência no Chile: alguns dados estatísticos	12
3.5 Conceito de deficiência a partir de uma perspectiva sociocultural	15
3.6 Atividade física adaptada (AFA)	19
3.7 Atividade motora adaptada (AMA)	21
3.8 Educação física especial e educação física adaptada	23
3.9 Necessidades educativas especiais (NEE)	27
3.10 Integração e inclusão	28
4 MATERIAL E METODO	31
4.1 Participantes	32
4.2 Coleta de dados	34
4.3 Análise dos dados	36
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
5.1 Educação física no contexto educacional do Chile	39
5.2 O marco legal da educação chilena	42
5.3 A lei chilena e as necessidade educativas especiais	47
5.4 A educação especial no Chile	49
5.5 A subvenção da educação especial no Chile	57
5.6 Panorama do sistema universitário chileno	57
5.7 Análise dos questionários aplicados aos professores	62
CONCLUSÃO	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A- Questionário utilizado para entrevista com os docentes	137
ANEXO B - Questionário utilizado para entrevista com os docentes em espanhol ----	139
ANEXO C – Invitación (Carta Convite)	143
ANEXO D – Certificación – Comité de Bioética de la Universidad del Bio-Bio -----	145

DEDICATÓRIA

À minha esposa Silvana, por todo o amor, compreensão e apoio valioso e incondicional.

Meus filhos, Francisca e Daniel; são minha inspiração.

Os três fizeram enormes sacrifícios para acompanhar-me neste caminho

Para os três todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos devem ser para Deus, por toda sua misericórdia e presença em todo momento, sobretudo naqueles de maior fragilidade.

A meus pais, Blanca e Jaime, e a meus irmãos Claudio e Gabriel, por todo seu carinho.

A meu grande orientador, professor e que, com orgulho posso chamá-lo também de amigo, Dr. Edison Duarte, por sua guia competente, experiente e certa. Um orgulho ser orientado por Edison.

Aos professores a área de Atividade Física Adaptada, Dr. Irineu Gorla e Dr. José Julio Gavião, por sua amizade e apoio.

Ao professor Dr. Carlos Aparecido Zamai, quem me ofereceu sua sincera e valiosa amizade em momentos complexos.

A meus companheiros de Laboratório de Atividade Motora Adaptada

A meus colegas e amigos chilenos, Luis Alberto Linzmayer, Samuel Pérez Norambuena e Cristian Luarte Rocha, os quais me instaram a não claudicar neste desafio.

Ao diretor do Departamento de Ciências da Educação, Dr. Enrique Blanco Hadi e ao Decano da Faculdade de Educação e Humanidades, da Universidade Del Bío-Bío, professor Marco Aurelio Reyes Coca, por sua confiança e ajuda.

Ao Comitê de Aperfeiçoamento da Universidade de Bío-Bío, do Chile.

A meu grande amigo Jorge Kevorkian e sua família, por sua confiança e amizade, desde sempre e por saber compartilhar os bons e maus momentos.

A meu amigo Enrique Bardisa Mendez, por seus sábios e oportunos conselhos.

Agradecimento especial: ao meu amigo e colega Moacyr Portes Júnior, quem com sua enorme ajuda, permitiu a tradução deste trabalho à língua portuguesa. Destaco sua disposição permanente para ajudar-me com carinho sincero.

Um abraço e obrigado a todos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das deficiências segundo o Ministério de Educação e os profissionais que podem participar dos diagnósticos de NEE -----	15
Quadro 2 - Formação profissional docente -----	33
Quadro 3 - Nomes estabelecidos para as disciplinas nas universidades -----	62
Quadro 4 - Experiência profissional docente -----	74
Quadro 5- Análise geral da categoria 3 - disciplinas de educação física adaptada ---	82
Quadro 6 - Finalidades da educação física adaptada -----	91
Quadro 7 - Objetivos da educação física adaptada -----	99
Quadro 8 - Metodologias de ensino -----	104
Quadro 9 - Educação Física adaptada e a formação profissional -----	108
Quadro 10 - Formação profissional e necessidades educativas especiais -----	111
Quadro 11 - Inclusão de Pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação -----	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da deficiência por idade -----	13
Tabela 2 - Distribuição de pessoas com deficiência por nível educacional -----	13
Tabela 3 - Distribuição do número de pessoas por tipo de deficiência -----	14
Tabela 4 - Sistema universitário chileno até outubro de 2011-----	58
Tabela 5 - Resumo do panorama universitário chileno -----	58
Tabela 6 - Universidades privadas que oferecem a disciplina orientada às necessidades educativas especiais -----	60
Tabela 7 - Universidades públicas que oferecem a disciplina orientada às necessidades educativas especiais -----	61
Tabela 8 - Análise geral da categoria 1 - descrição dos docentes e formação profissional-	69
Tabela 9 - Análise geral da categoria 2 - experiência profissional do docente -----	75
Tabela 10 - Análise geral da categoria 3 - disciplina de educação física adaptada -----	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMA	Atividade Motora Adaptada
AFA	Atividade Física Adaptada
CERC	Centro de Estudos da Realidade Contemporânea
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Saúde e Deficiência
CRUCH	Conselho de Reitores das Universidades Chilenas
EFA	Educação Física Adaptada
EFE	Educação Física Especial
ENDISC	Estudo Nacional da Deficiência
FONADIS	Fondo Nacional de la Discapacidad
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico OCDE
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIE	Programas de Integração Escolar
SENADIS	Servicio Nacional de la Discapacidad
SOBAMA	Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TELETON	Fundação de Ajuda para a Pessoa Deficiente

INTRODUÇÃO

A partir do ressurgimento dos governos democráticos no Chile, desde 1990, iniciou-se uma reforma educacional que propôs modificações e contribuições a Educação Física Escolar.

Foi proposto um planejamento curricular centrado na indicação de aprendizagens mínimas em substituição ao cumprimento de objetivos e com isso ficou visível a presença de dimensões conceituais e atitudinais, áreas de desenvolvimento humano quase inexistentes no curriculum escolar para a Educação Física. Substituiu-se o conceito de condição física pelo de aptidão física, deixando em evidência a importância do trabalho pessoal, e não comparativo, reconhecendo e destacando as diferenças individuais, frente às diversas respostas motoras que as crianças podem apresentar na escola.

Não obstante, a interessante proposta teórica apresentada no parágrafo anterior, não teve os resultados planejados originalmente, contando-se com uma das principais causas deste fenômeno, a formação profissional desenvolvida no Chile, que apresenta, desde seu início, uma forte base nas ciências biomédicas e uma perspectiva disciplinar de caráter esportivista.

Esse fato resulta, na escola, em uma Educação Física orientada à busca do rendimento e de práticas esportivas competitivas que, muitas vezes, sem pretender, inclusive, acentuam as diferenças individuais, excluindo permanentemente crianças que, com ou sem deficiência, não cumprem com as condutas estandarizadas que são solicitadas pelos professores, produzindo-se assim, muitos exemplos de permanente exclusão.

A Educação Física como uma área importante do desenvolvimento humano, não pode estar à margem das mudanças políticas e sociais, não deve, portanto, aumentar a exclusão e a falta de democracia, projetando um acesso às práticas e benefícios do movimento humano, somente para alguns.

A Educação Física Adaptada (EFA), denominada no Chile, também como especial ou Atividade Física Adaptada (AFA), ainda não faz parte importante na formação dos profissionais, ainda que algumas instituições já tenham incorporadas em nível de graduação, algumas disciplinas orientadas a trabalhar com as necessidades educativas especiais. Apesar destes importantes esforços, ainda existe uma defasagem com relação à realidade internacional e percebe-se uma preocupante falta de coerência entre a formação

dos profissionais de Educação Física e a realidade do país, que apresenta 12.9% de sua população total com alguma condição de deficiência segundo o Primeiro Estudo Nacional da Deficiência (Chile) realizado no ano de 2004 pelo Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS).

As Universidades, nos últimos anos, têm recebido críticas referentes à formação de profissionais e como esta formação se apresenta completamente distanciada do que o meio realmente necessita. Estas reflexões estão coadunadas com a visão internacional, como a apresentada na Declaração de Bologna, de 1999, e a elaboração do projeto Tuning, por parte da Comunidade Europeia, entre os anos 2001-2002.

Esta crítica nasce na indústria, questionando os “conhecimentos, habilidades e atitudes” que os “profissionais” não possuíam quando chegavam ao mundo laboral, depois de permanecer em universidades, inclusive de alto prestígio, demonstrando deste modo, “certa falta de competência” (profissional não competente). Nasce, então, o modelo por competências, em aberta crítica aos conteúdos estudados nas salas universitárias; neste caso, a crítica era feita a conhecimentos que não eram adquiridos a partir de aplicações e domínios práticos, que determinados profissionais nunca utilizarão em sua vida laboral.

Este questionamento à formação profissional chegaria também a Educação e, por esta, à formação de professores. Assume-se, também, que a formação pedagógica, da mesma maneira está muitas vezes distanciada da realidade e dos diferentes contextos que os profissionais de Educação precisam. Por sua vez, a Educação Física como parte da ação pedagógica, não tem escapado deste fenômeno internacional.

O sistema universitário chileno tem optado progressivamente por este modelo baseado em competências, ou também chamado “centrado no estudante”, como “sugestão do Banco Mundial”, o que tem grande importância nos processos de renovação curricular nos cursos de graduação.

Para a Educação Física, ainda existem muitas dificuldades produzidas pela cultura da formação do profissional da área. Esta formação não parece estar direcionada para os aspectos de domínio competências ou o desenvolvimento de competências pessoais, aplicáveis ao trabalho da ação docente, desconsiderando um contexto social heterogêneo, uma vez que apresenta uma formação discriminatória, reduzida a um segmento social identificado aos padrões de normalidade. Esta formação discriminatória é reconhecida em

muitos cursos de formação, por exigir o desempenho atlético para os profissionais em formação e grande parte das avaliações durante o curso quantificam este desempenho.

De fato, durante cinquenta anos, a Educação Física e seu curriculum têm representado uma perspectiva técnica, proveniente das ciências biológicas e o ensino dos esportes como prioridade da formação e das avaliações.

Esta fragilidade ou precariedade de conteúdos está expressa na busca de domínios técnicos e na quase ausência de conhecimentos filosóficos, econômicos e políticos, que permitam desenvolver uma abordagem ampla e integral dos processos pedagógicos, orientados às pessoas com necessidades educativas especiais.

O presente estudo se justifica pela necessidade, de reconhecer as orientações teóricas, as mudanças nas políticas públicas e o reconhecimento da diversidade da sociedade; obriga a pensar em uma Educação Física capaz de plasmar na prática as ideais de uma visão de sociedade plural, multicultural, de maneira plena nos aspectos sociais e educacionais; e de reformular o currículo de formação dos professores de Educação Física. Cabe ressaltar que este é o primeiro estudo relacionado ao diagnóstico em Educação Física Adaptada no Chile.

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

- ✓ Analisar a disciplina de Educação Física Adaptada (EFA), nos cursos de Educação Física das universidades Públicas e Privadas do Chile, para identificar como as mesmas são desenvolvidas e sua pertinência em relação às políticas públicas vigentes.

Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer a formação profissional na Educação Física Adaptada nas universidades do Chile;
- ✓ Fazer um levantamento e estudo da legislação pertinente à atenção educacional de pessoas com deficiência, no Chile;
- ✓ Propor conteúdos para a disciplina de Educação Física Adaptada, baseados na legislação vigente e na formação profissional em Educação Física.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Aspectos conceituais e contextuais da educação física adaptada.

A partir de 10 de fevereiro de 2010, entrou em vigência no Chile a Lei 20.422, “normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência”. Esta lei visa que a sociedade chilena conheça os direitos e obrigações que ela estabelece, juntamente produzindo um fato relevante de mudança institucional de Fundo Nacional da Deficiência (FONADIS- Fondo Nacional de la Discapacidad) para o Servicio Nacional do Deficiente (SENADIS – Servicio Nacional de la Discapacidad) . Esta mudança implica que uma organização que administrava fundos para projetos de iniciativas, que vão a concurso público, em favor de pessoas com deficiência; muda para a criação de um serviço com propósitos mais amplos, que pretende causar impactos positivos em esferas tais como: “Educação, inserção laboral, acessibilidade à informação, ao entorno físico e ao transporte”.

A lei outorga um especial significado e define conceitos para a correta aplicação de suas normas. Para a correta compreensão deste trabalho e a exata apreciação contextual em que se realiza esta pesquisa, se faz necessário iniciar com definições usadas internacionalmente, como informações sobre características e breve histórico dos modelos de tratamento para pessoas com deficiência, assim como a nomenclatura e conceitos que a lei chilena define em matéria de deficiência e inclusão.

Uma das principais e mais básicas questões necessárias a discutir, tem relação com o conceito de normalidade. Este termo condiciona, em grande medida, a percepção que a sociedade tem a respeito de pessoas com necessidades educativas especiais, com ou sem deficiência.

3.1.1 Conceito de normalidade

Carmo (1991, p. 10) diz que

[...] No senso comum, por exemplo, os conceitos de “normalidade” e “anormalidade” são frequentemente utilizados, no entanto, poucas pessoas conseguem indicar claramente os limites do que é normal ou anormal quer numa mesma cultura ou em culturas diferentes [...]

Carmo (1991, p. 10) assinala como um erro importante confundir o que é normal do que é comum, apontando o seguinte: “As pessoas têm o péssimo hábito, também

de confundir o significado do que é normal com o que é comum. Ora se o comum fosse normal, o incomum seria anormal”.

Na Educação Física estas afirmações de Carmo (1991) demonstram com total nitidez, o que na prática ocorre na sociedade. Seguindo este raciocínio, pode-se entender que, se em uma organização educacional existe somente uma criança com deficiência, essa situação é pouco comum e, portanto, será considerada anormal. Ao contrário, se todos os anos ingressam pelo menos 20 crianças com deficiência, a situação se tornará cada vez mais comum e, logo, aceita ano a ano como normal. O mesmo acontece com a participação nas aulas de Educação Física e na incorporação à prática dos esportes de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Por estas razões é importante a acessibilidade às oportunidades que a sociedade oferece atualmente, que era totalmente negligenciada há algumas décadas atrás.

As diferenças são apenas uma parcela de um todo complexo que é o ser humano. Assim, a AFA deve proporcionar serviços adequados às necessidades e potencialidades desses indivíduos. Esses serviços devem, de um lado, favorecer o desenvolvimento do indivíduo em uma perspectiva de longo prazo e, de outro, otimizar competências de imediato para favorecer seus sentimentos de aceitação social e de filiação em um grupo de seu interesse. Assim, quaisquer que sejam suas competências, elas devem favorecer sua história como ser humano diverso, e assumir sua existência com seus pares.

3.2 Os modelos existentes para o tratamento das deficiências

Gomes (2007, p. 36) afirma que:

Até o século XVIII não havia nenhuma base científica quanto ao desenvolvimento dos portadores de deficiências, os quais estavam basicamente ligados ao misticismo e ocultismo. Socialmente, a ideia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido, era uma condição imutável e fez com que a sociedade não se organizasse na busca de serviços para atender as necessidades individuais específicas dos deficientes.

Gomes (2007, p. 37) complementa dizendo que:

Diferentes expressões eram utilizadas para identificar o atendimento educacional dos portadores de deficiência no final do século XIX: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Estes atendimentos tinham vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, entre outros.

Ao princípio do século XX inicia-se a consolidação das ciências com a abordagem das pessoas com deficiência com uma perspectiva biomédica. Desta forma e com o decorrer da história, podem-se distinguir com clareza dois modelos: um médico e outro educacional.

3.2.1 Modelo médico

A origem do modelo médico se atribui a Descartes, que afirmava que o universo material é uma máquina e complementava dizendo que não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria, além de que indicava que a natureza funcionava de acordo com leis mecânicas e que todo o mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Essa visão mecânica da natureza converteu-se no paradigma dominante da ciência (mecanicista) dos séculos XVII, XVIII e XIX. Portanto, Descartes imprimiu ao pensamento científico a estrutura geral com a premissa de “uma natureza como máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas”. (CAPRA apud SERGIO, 1996, p. 96).

A concepção dos organismos vivos teve uma influência decisiva sobre o desenvolvimento das ciências humanas.

Como afirma Sérgio (1996, p. 96)

A abordagem cartesiana foi coroada de êxito, especialmente na biologia, mas também limitou as direções da pesquisa científica. O problema é que os cientistas, encorajados pelo seu êxito em tratar os organismos vivos como máquinas, passaram a acreditar que estes nada mais são do que máquinas.

Para este autor as consequências foram nefastas, já que este reducionismo influenciou fortemente na área de medicina, na qual a adesão ao modelo cartesiano do corpo humano “como uma máquina de relógio”, impediu aos médicos compreenderem muitas das mais importantes doenças atuais. De fato esta visão de homem determinou o modelo de classificação das deficiências, assumindo a tese de normalidade-anormalidade como uma consequência elementar da dicotomia básica propagada por Descartes.

O modelo médico influenciou secularmente todas as profissões associadas a assistência, intervenção e saúde em geral.

3.2.2 Modelo educacional

As primeiras concepções vieram com o modelo educacional nos anos 70.

Mauerberg-DeCastro (2005, p. 45), assinala que:

[...] O modelo alternativo ao modelo médico veio inicialmente centrado na ideia de assegurar que os professores implementassem a educação individualizada. Esse modelo chamado de competência ou genérico, recomendava que as competências fossem compatíveis com o potencial dos alunos, independente de suas categorias de deficiências. Ou seja, ao invés de enfatizar ou defeito ou dificuldade, enfatizava-se o potencial e condições de evolução do indivíduo com deficiência [...].

O modelo educacional, embora já existisse desde o início de 1900, evoluiu das ciências sociais e ganhou crédito nos Estados Unidos, especialmente a partir de 1970. Esse modelo socializa e expande as possibilidades de participação de minorias sociais e de diferenças individuais no caso da educação física. Particularmente na escola, onde crianças com e sem deficiência que apresentam um desempenho motor abaixo da média, sofrem por falta de capacidades para responder às exigências propostas para a média.

3.3 Caracterização atual das pessoas com deficiência

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) a Classificação Internacional de Funcionalidade, Saúde e Deficiência (CIF) promove uma classificação orientada sob duas perspectivas (OMS, 2001).

A primeira acentua a atenção na deficiência e a segunda para uma classificação em que o olhar, esteja centrado nas atividades e na participação. O passo seguinte é avançar a uma classificação em que o eixo central seja o tipo de intensidade de apoios que necessita a pessoa para satisfazer suas necessidades e diminuir desta forma os graus de dependência.

3.3.1 Nomenclatura internacional

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência. (CHILD RIGHTS INTERNATIONAL NETWORK, 1999) no artigo primeiro, define:

Uma deficiência física, mental ou sensorial, seja de natureza permanente ou temporária, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, que pode ser causada ou agravada pelo entorno econômico e social.

Segundo a CIF (OMS, 2001), citado em SENADIS 2010, p. 34:

[...] Aquela pessoa que apresenta deficiências de suas funções e/ou estruturas corporais, limitações em suas atividades e restrições em sua participação, como resultado da interação negativa de sua condição de saúde e os fatores contextuais (ambiente e pessoais) nos que se desenvolve [...].

3.3.2 Conceito de deficiência segundo a Legislação Chilena

A Lei 20.422 em seu artigo 5, vigente no Chile a partir de fevereiro de 2010, apresenta a seguinte definição de pessoa com deficiência:

Aquela que tendo uma ou mais deficiências físicas, mentais, seja por causa psíquica ou intelectual, ou sensoriais, de caráter temporário ou permanente, ao interagir com diversas barreiras presentes no entorno, se vê impedida ou restringida sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais.

Esta definição propõe uma nova forma de abordar a relação deficiência/sociedade e distancia as questões relacionadas às deficiências para centrar seu foco na capacidade de desenvolvimento pessoal nos contextos sociais, de tal modo que, quanto mais inclusivo se apresenta o contexto, maiores possibilidades de desenvolvimento e participação terão as pessoas com deficiência.

Em seguida, alguns conceitos importantes que a Lei nº 20.422, define no artigo 6º:

Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: a ausência de discriminação por razão de deficiência, assim como a adoção de medidas de ações positivas e orientadas a evitar ou compensar as desvantagens de uma pessoa com deficiência para participar na vida política, educacional, laboral, econômica, cultural e social;

Ajudas técnicas: são os elementos ou implementos requeridos por uma pessoa com deficiência para prevenir a progressão da mesma, melhorar ou recuperar sua funcionalidade, ou desenvolver uma vida independente;

Discriminação: toda distinção, exclusão, segregação ou restrição arbitrária fundada na deficiência, e cujo fim ou efeito seja a privação, perturbação ou ameaça do gozo ou exercício dos direitos estabelecidos no ordenamento jurídico;

Entorno: o meio ambiente social, natural e/ou artificial, nos quais as pessoas desenvolvem sua participação social, econômica, política e cultural, ao longo de seu ciclo vital;

Cuidador: toda pessoa que proporciona assistência permanente, gratuita ou remunerada, para a realização de atividades da vida diária, no entorno do lar, a pessoas com deficiência, estejam ou não unidas por vínculos de parentesco;

Serviços de apoio: Toda prestação de ações de assistência, intermediação ou cuidado, requerido por uma pessoa com deficiência para realizar as atividades da

vida diária ou participar no entorno social, econômico, laboral, educacional, cultural ou político, superar barreiras de mobilidade ou comunicação, tudo isto, em condições de maior autonomia funcional;

Ajustes necessários: são as medidas de adequação do ambiente físico, social e de atitude as carências específicas das pessoas com deficiência que, de maneira eficaz e prática e sem que suponha uma carga desproporcional, facilitem a acessibilidade ou participação de uma pessoa com deficiência em igualdade de condições que o resto dos cidadãos [...].

A relação atual que se estabelece entre deficiência e entorno, propõe uma reflexão sobre um elemento fundamental, que tem relação com o nível de dependência que adquire uma pessoa, produto de uma deficiência. O Conselho da Europa definiu em 2006 o conceito de dependência (OMS, 2006).

[...] Considere-se dependência como um estado em que pessoas, devido a uma perda física, psíquica ou em sua autonomia intelectual, necessitam de assistência ou ajuda significativa para desenvolver-se nas atividades diárias. Considera-se que é uma responsabilidade das autoridades publicas assegurar a qualidade no cuidado [...].

3.4 Pessoa com deficiência no Chile: alguns dados estatísticos

Em 2012, foi realizado um Censo no Chile, no qual se verificou que a população com uma ou mais deficiências, era de 2.119.316 pessoas, o que equivale a 12.7% do total de habitantes do país que, no momento do Censo, era de 16.634.603 pessoas. Isto significou que a porcentagem total de 12.9%, em 2004, diminuiu a 12.7% em 2012; mas deve ser considerado que a população total aumentou. No entanto, a legitimidade dos dados foi seriamente questionada, porque indagou-se que os dados foram manipulados e/ou falsificados. Por esta razão não é possível utilizar esses dados com confiança e, por isso, essa informação não é utilizada com fins de pesquisa, pela razão descrita anteriormente.

É muito importante destacar que a única pesquisa específica, realizada no Chile até agora, foi o Estudo Nacional da Deficiência (ENDISC, 2004, p. 42). Por esta razão, as informações que serão dadas a conhecer, correspondem a esse estudo.

A população do Chile em 2004 era de 15.998.873 (ENDISC, 2004) e a Prevalência Nacional de Deficiência, de 12.9%. Significa que 2.068.072 pessoas apresentam algum tipo de deficiência. O que equivale a 13 em cada 100 pessoas ou uma em cada 8.

De um total de 4.481.391 lares, em 1.549.342 deles, vive pelo menos uma pessoa com algum tipo ou grau de deficiência, o que corresponde que, em um de cada três lares chilenos, vive uma pessoa com deficiência, representando um total de 34.6% do total de lares chilenos.

É necessário mencionar que 50.5% da população chilena correspondem ao sexo feminino. Na população com deficiência, 58.2% corresponde ao sexo feminino, com algum tipo ou grau de deficiência, enquanto que 41.8% correspondem ao sexo masculino.

Tabela 1- Distribuição da deficiência por idade

Faixa Etária/anos	%
0-5	1.1
6-14	4.6
15-29	8.3
30-64	51
65 ou mais	35.1
TOTAL	100

Fonte: Adaptada de FONADIS, 2004.

Tabela 2 – Distribuição de pessoas com deficiência por nível educacional

Nível Educacional	Números	%
Sem estudos formais	203.150	9.82
Educação básica incompleta	883.709	42.73
Educação básica completa	201.407	9.74
Educação média incompleta	287.698	13.91
Educação média completa	272.625	13.18
Educação técnica, CFT, incompleta	11.696	0.57
Educação profissional incompleta (IP)	21.114	1.02
Educação Profissional, IP, completa	6.180	0.3
Educação Universitária incompleta	49.378	2.39
Educação Universitária completa	42.809	2.07
Educação diferencial	49.778	2.41
Nível de estudo ignorado	32.600	1.58
TOTAL	2.068.078	100

Fonte: ENDISC (2004, p. 13).

3.4.1 Classificação das pessoas com deficiência segundo as atividades e participação

Do total de 12.9% dos chilenos que apresentam algum tipo de deficiência, 7.2% mostra um grau leve de deficiência; 3.2% um grau moderado desta condição e 2.5% apresenta deficiência severa. Significa que 1.150.133 pessoas exibem um grau de deficiência leve. Esta se refere as pessoas que podem realizar atividades da vida diária com algum grau de dificuldade. O total de 513.997 pessoas manifestam nível de deficiência moderada, o que leva a diminuição importante para realizar suas atividades cotidianas; e 403.942 pessoas, apresentam nível de deficiência severa, e assim necessitam da ajuda de outra pessoa para que possa realizar suas atividades diárias. (SENADIS, 2010).

3.4.2 Classificação das pessoas com deficiência de acordo com os tipos

A classificação considera tipologias que nascem de problemas nas funções ou estruturas corporais. É importante destacar que existem diferentes classificações de deficiência, mas para os objetivos desta pesquisa optou-se pela classificação adotada no Chile e aceita oficialmente pelo SENADIS. São elas: visuais, auditivas, intelectuais, físicas, psiquiátricas, múltiplas e viscerais (ENDISC, 2004).

Tabela 3 – Distribuição do número de pessoas por tipo de deficiência

Tipos de Deficiência	Nº/Pessoas com Deficiência	%
Física	1048347	31.2
Intelectual	301591	9.0
Visual	634906	18.9
Auditiva	292720	8.7
Psiquiátrica	262151	7.8
Viscerais	466584	13.9
Multi-déficit	343797	10.2
TOTAL	3.350.096	100

Fonte: ENDISC, 2004.

Deficiência visceral: “Se observa cuando se presenta una condición de salud que afecta a órganos específicos y que pueden limitar la actividad y la participación de la persona. Ejemplo enfermedades asociadas al funcionamiento del corazón, los pulmones o los riñones, lo cual requiere ciertos apoyos y recursos específicos para su funcionamiento”.

Observa-se quando se apresenta uma condição de saúde que afeta os órgãos específicos e que podem limitar a atividade e a participação da pessoa. Exemplo doenças associadas ao funcionamento do coração, os pulmões, os rins, o qual precisa de alguns apoios e recursos específicos para seu funcionamento.

Para conhecimento completo das definições para cada uma das deficiências mencionadas, acessar ENDISC através do site: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacion.pdf.

Quadro 1 - Classificação das deficiências segundo o Ministério de Educação e os profissionais que podem participar dos diagnósticos de NEE

Deficiência	Profissionais
Auditiva	Médico otorrinolaringologista ou neurologista e Professores de especial/diferencial
Visual	Médico oftalmologista ou neurologista e Professores de especial/diferencial
Intelectual e coeficiente intelectual (CI) no limite, com limitação significativa da conduta adaptativa	Psicólogo, médico pediatra, neurologista, psiquiatra, médico da família e Professores de especial/diferencial
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra, neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo e Professores de especial/diferencial
Multidéficit ou deficiências múltiplas e surdo cegueira	Médico neurologista, oftalmologista, otorrinolaringologista, fisiatra e outras especialidades segundo corresponda; psicólogo e Professores de especial/diferencial
Déficit de atenção com sinal de hiperatividade ou transtorno hipercinético	Médico pediatra, neurologista, psiquiatra, médico da família, medico do serviço publico que contem com assessoria de médicos especialistas de acordo com o estabelecido pelo Fundo Nacional de Salud Psicólogo e ou professores de especial/diferencial
Transtornos específicos da linguagem	Fonoaudiólogo, professores de especial/diferencial Médico pediatra, neurologista, psiquiatra ou medico da família
Transtornos específicos de aprendizagem	Fonoaudiólogo, professores de especial/diferencial Médico pediatra, neurologista, psiquiatra ou medico da família

Fonte: CHILE. Decreto 170, artigo 16, de agosto de 2009.

Neste decreto, se estabelecem explicitamente quais são consideradas NEE transitórias e permanentes, descrevendo-se detalhadamente todas as deficiências, sendo a deficiência motora, a única que não se define, o que significa um achado importante do estudo.

3.5 Conceito de deficiência a partir de uma perspectiva sociocultural

Rodrigues (2006) acredita que a deficiência é uma condição que em grande medida, construiu-se socialmente e não desde um olhar único a partir de conhecimentos médicos ou fisiológicos, afirmam também que este conceito é produto dos valores das sociedades e cujo resultado seria uma construção social.

Também é possível refletir e compreender que nas análises dialéticas o corpo aparece entre dois polos: eficiência e deficiência, como condições absolutas. O erro é crer que estes estados são permanentes e aplicáveis em todos os âmbitos e atividades da vida.

Se a análise se realiza com maior realismo, é possível compreender que todos somos eficientes ou deficientes para algo e isso depende da complexidade da tarefa, o contexto, a experiência, as condições pessoais, sejam físicas, mentais, psiquiátricas, viscerais ou sensoriais. Por outra parte, as separações entre corpo e psiquismo ou entre organismo e pensamento tem uma utilidade meramente didática, já que na prática uma pessoa é deficiente ou não na relação que este estabelece com o ambiente e as possibilidades que este ambiente lhe brinda.

Morais (2006, p. 6) afirma que

[...] As socioculturas desenvolvem conceitos idealizados, como os de normalidade e de anormalidade, ou, mais biomedicamente, avaliações conceituais de normalidade e patologia. Há muito se sabe que as fronteiras entre essas coisas inexistem, seja no conhecimento seja na prática humana [...].

Estas construções categorizam e aumentam os pré-conceitos e a resultante final não é outra que a exclusão. O poder da construção cultural terminou de impor terminologias que ao longo do tempo estigmatizaram fortemente a condição de pessoas diferentes.

Morais (2006, p. 7) acrescenta:

[...] Ocorre que, na virada do século XIX para o XX, os deficientes físicos eram chamados, asperamente, de estropiados, enquanto as pessoas com déficit mentais eram denominadas, sem matizações, dementes; posteriormente foi eleita, como que para referir se a todos os que “saíam dos limites do normal”, a palavra excepcionais, que possibilitou a introdução de conceitos mais finos como: excepcionais para mais (hoje conhecidos como superdotados) e excepcionais para menos (os com dificuldade de vários graus na sua relação com o entorno [...]).

Outros termos como inferior (de menor valor), inválido (sem valor) ou impedido, foram usados com frequência na segunda parte do século XX, os quais traziam

uma mensagem inequívoca de menosprezo e desvalorização pela condição de pessoa daqueles indivíduos diferentes e pelas capacidades ou aportes que desde sua condição pudessem entregar as demais pessoas.

Posteriormente aparecem outras denominações tais como deficientes ou portadores de deficiência e mais recentemente portadores de necessidades especiais e portadores de necessidades educativas especiais; ao mesmo tempo, o “portar” pressupõe a idéia de poder escolher “portar” ou “levar” uma condição que na maioria das vezes não se escolhe, razão pela qual esta palavra (portador) não está sendo mais usada, utilizando-se mais recentemente, pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades especiais.

Para Winnick (2004, p. 4) as pessoas que estudam educação física ou treinamento esportivo na medida em que avançam em seus estudos universitários “Percebem que a habilidade de pessoas com necessidades especiais pode variar entre muito baixa e extremamente alta” e compreendem que:

[...] Os alunos começam a considerar que há indivíduos com diversas necessidades especiais envolvidos na educação Física e esportes adaptados, e aprendem também que entre pessoas com necessidades especiais há tanto portadores de deficiência como não portadores de deficiência [...] (WINNICK, 2004, p. 4).

Portanto a responsabilidade de um sistema social sensível à diversidade cultural e educacional consiste em possibilitar o acesso à educação física e esportes adaptados a todos e a todas as pessoas.

Outro efeito gerado nas culturas da deficiência é o de compreender e reconhecer a diferença entre pessoas, inclusive entre as espécies.

De qualquer modo, o que convém destacar é a importância da cultura social na percepção de pessoas diferentes e como ajuda a instalar conceitos e preconceitos que terminam por dominar a realidade das relações entre as pessoas, inclusive a negar as necessidades próprias da condição humana, como são as necessidades de relacionar-se afetiva e sexualmente.

Um fato negativo que se produz por consenso social é o estigma como resultante da estrutura social de deficiência em relação às expectativas que se têm das pessoas preparadas somente para conviver com pessoas sem deficiência, já que a deficiência é percebida, a princípio como desvantagem e, portanto, anula a possibilidade de

observar as capacidades que muitas vezes compensam de maneira contundente a deficiência. De acordo com este raciocínio, de alguma maneira a incapacidade para observar mais além da deficiência pode ser imputada às pessoas “normais”. Esta tendência a aceitar somente o igual ou parecido, também se expressa em recusar inclusive àquelas pessoas que pensam e sentem diferente, sofrendo discriminação por isto.

Afortunadamente estes preconceitos estão desaparecendo pouco a pouco, sobretudo nos últimos 20 anos, graças aos grandes esforços de organizações e comunidades comprometidas em educar e modificar as condições ambientais para prover um contexto cada vez mais inclusivo.

Neste sentido o discurso e a publicidade, podem fabricar conceitos, imagens e sentidos sobre as pessoas com deficiência, a funcionalidade e os níveis de deficiência, influenciando notoriamente na percepção que os distintos grupos da sociedade vão armazenando em seu inconsciente, chamado como inconsciente coletivo; no entanto como sinaliza as representações sociais não são estáticas, são produtos das constantes dinâmicas interações das pessoas e das sociedades.

“Se os conceitos/entendimentos forem tratados como dicotomias, a tendência é que haja um favorecimento de um dos elementos da oposição e que o outro seja colocado como necessariamente exilado, banido, destituído, ou seja, ou se faz isso ou se faz aquilo” (CIDADE, 2006, p. 25).

Cidade (2006, p. 25) ressalta que,

No caso da deficiência, uma pessoa é rotulada de pessoa com deficiência produto de sua deficiência independentemente de qual seja e que grau esta tenha, mas, além disso, se pensa que a deficiência incapacita a pessoa em forma total e não somente para algumas tarefas da vida diária ou de âmbito laboral, esportivo ou de outra natureza.

Cidade (2006, p. 26) indica um fato inescusável “É preciso compreender que independentemente da visibilidade da deficiência, pode ou não ocorrer a incapacidade”

Por esta razão é recomendável em seu ambiente ou ocupação, entre outros aspectos, avaliar suas reais necessidades e capacidades. Ainda que a autonomia seja uma meta na vida da maioria das pessoas com deficiência, é necessário reconhecer que os limites existem para certas condições. Autonomia e dependência são processos que coexistem em um mesmo tempo, são interdependentes e são “as duas caras de uma mesma moeda”; no entanto não são situações rígidas.

A utilização de conceitos coletivos não diferenciados e as verdades segmentadas podem ser vistas perigosas que impedem uma abordagem adequada e inclusiva de acordo com os tempos modernos e a percepção sócio cultural deste fenômeno.

Portanto, é completamente necessário discutir os argumentos e conceitos que fundamentam as propostas de inclusão e avançar nesta perspectiva no âmbito social em geral e na educação e educação física em particular.

3.6 Atividade Física Adaptada (AFA)

Segundo Winnick (2004, p. 6)

[...] A Educação Física e esportes adaptados são considerados parte de um campo de estudo emergente, conhecido como Atividade Física adaptada, termo que abarca o estudo abrangente e interdisciplinar da atividade física voltada para a educação, o bem estar, a prática esportiva e o lazer de indivíduos com necessidades especiais. A atividade física adaptada se estende pela vida toda, enquanto a educação física adaptada se concentra apenas no período entre 0 e 21 anos de idade [...]

A Atividade Física Adaptada como é identificada internacionalmente por profissionais e pesquisadores – é a área associada aos serviços e ações que promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e facilitam a inclusão (DUNN, FAIT, 1989; SEAMAN, DEPAUW, 1989; SHERRILL, 1998; MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

Mauerberg-DeCastro (2005, p. 42) assinala que “Entre 1950 e 1970 o termo educação física adaptada é introduzido e popularizado nos EUA”. O termo reflete um estágio histórico na evolução do corpo de conhecimentos teóricos e práticos que ocorreu nessas décadas. A partir deste período, o termo atividade física adaptada foi então adotado por sua abrangência e cross-disciplinaridade.

Mauerberg-DeCastro (2005, p. 28) diz que:

A atividade física adaptada é um corpo de conhecimento cross-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. Entretanto, só se tornam visíveis à medida que as demandas de tarefa não são satisfeitas devido a limitações ou atrasos nas funções adaptativas.

É necessário fazer presente que a primeira forma de identificar características individuais específicas em uma pessoa com deficiência é observando seu desenvolvimento psicomotor. Considerando que toda pessoa necessita estabelecer contatos sociais, a

atividade física é uma forma recomendável. Os jogos, esportes coletivos, atividades expressivas e rítmicas, danças e lutas, podem resultar tarefas muito complexas de realizar para pessoa com deficiência; no entanto se o profissional que atua na área de EFA realiza adaptações didáticas, estes conteúdos podem servir de ajuda para alcançar a melhora de suas respostas motoras, desenvolver habilidades e capacidades esportivas, e ainda dar a possibilidade de que a pessoa com deficiência possa se converter em atleta.

A atividade física adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimento com teorias, modelos, ferramentas de ensino e de reabilitação específicos, além de prestar serviços limitados a competências profissionais especializadas.

Para Mauerberg-DeCastro (2005, p. 28)

[...] Os serviços de atividade física adaptada são oferecidos tanto por generalistas (educadores físicos, recreacionistas, técnicos e professores em geral) como por especialistas (educadores físicos de atividade física adaptada, recreação terapêutica, educadores especiais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas) de modo a satisfazer as necessidades de pessoas com diferentes níveis de habilidades.

3.6.1 Organização de um programa de atividade física adaptada dentro de um currículo de formação profissional em Educação Física

A este respeito é possível identificar alguns momentos históricos, concordantes com o desenvolvimento das próprias perspectivas e mudanças ao longo do tempo na atividade física adaptada. Os componentes e conjuntos de áreas de conhecimento que atendem nesta área podem ser agrupados, segundo Mauerberg-de Castro (2005, p. 30) em:

- ✓ Bases do crescimento e desenvolvimento humano, e bases neurológicas da função motora;
- ✓ Fundamentos biomecânicos, da fisiologia do exercício, e teorias do comportamento motor (controle, aprendizagem, ação percepção);
- ✓ Relações de atitude interpessoal, e teorias da comunicação;
- ✓ Direitos humanos, legislação e militância;
- ✓ Fundamentos psicossociais (auto atualização, autoconceito, motivação, competência social) e teorias de condicionamento do comportamento;
- ✓ Teorias e abordagens para a normalização, integração, inclusão em ambientes menos restritivos;

- ✓ Prestação de serviços, desenvolvimento de currículo, instrução e avaliação;
- ✓ Teoria de aconselhamento (utilizada na psicologia do esporte, reabilitação) e terapias de movimento;
- ✓ Organização e administração do esporte para deficientes e sua estrutura.

Mauerberg-DeCastro (2005) assinala que não obstante ao anterior os conteúdos nem sempre estão claros, presentes ou bem orientados nos currículos, já que normalmente a atividade física adaptada está centrada nas incapacidades e nas áreas de deficiência.

No Chile ocorre o mesmo fenômeno. O foco da disciplina depende fundamentalmente da experiência e formação do profissional que dirige a cátedra, que pode priorizar aspectos socioeducativos, biomédicos, políticos, esportivos ou organizativos.

De acordo com nossa experiência como professor universitário há 8 anos no Chile, ainda que se observe maior presença do modelo educacional no programa de graduação, especialização, capacitação e pós-graduação, o modelo médico segue marcando presença em muitos programas e currículos de Educação física adaptada. E se observa, também, debilitadamente, disciplinas que inserem de maneira significativa áreas de psicologia, sociologia, didática, avaliação, além de uma formação motora com características psicológicas e sócios motrizes, com finalidades de melhora da capacidade funcional e a qualidade de vida. Por sua parte os esportes adaptados parecem ganhar terreno nos programas de Atividade Física Adaptada

3.7 Atividade motora adaptada (AMA)

Rodrigues (2006, p. x) diz que

A AMA tem vindo por vezes a ser entendida numa lógica estrita de promoção de saúde. Essa promoção de saúde não é de forma nenhuma negligenciável, pois muitos aspectos da qualidade de vida de pessoas com condições de deficiência podem propiciar hábitos que potenciem e previnam condições de saúde em pessoas que, devido a sua condição, se encontram mais vulneráveis. A evidência sobre benefícios de AMA na saúde é tão ampla que muitos departamentos de ensino de ciências da saúde começam a manifestar interesse por esse tipo de atividade.

Rodrigues (2006, p. x) insiste em sua argumentação

Sabemos que a saúde não é só a ausência de doença e sabemos também que a saúde não se refere só a um estado de normalidade biológica integrando fatores psicológicos e sociais. Mas mesmo que tais conceitos sejam consensuais e imensamente conhecidos, encontramos com frequência programas que hipertrofiaram a saúde como conceito predominantemente biológico. Nesse caso, que “construção” fazemos do âmbito de AMA? Ao encarar a saúde e AMA num plano sobretudo biológico estamos recorrendo a uma construção social que vem do século XIX em que a Educação física era a educação “do componente físico do ser humano”, por isso dividido. A AMA é uma atividade “física” promovendo a “saúde biológica” ou é mais do que isso, é também uma oportunidade de superação, de participação e de desenvolvimento humano?.

Rodrigues (2006) é quem possivelmente entrega maiores argumentos para diferenciar a utilização dos termos atividade física adaptada e atividade motora adaptada. Rodrigues (2006, p. 40) afirma que:

[...] A atividade física tem implícita a noção que é uma atividade do “físico”. O “físico é entendido como uma atividade do corpo enunciada no tempo em que o corpo era visto como um vulgar invólucro do espírito. A atividade física pressupõe uma deslocação no espaço, uma ação fisiológica cujo fim é predominantemente centrado no movimento em si próprio. “Fazer atividade física” o desenvolvimento de objetivos centrados em si próprio (a melhoria da condição física, do desempenho, da saúde, etc.) [...]

Esta reflexão é apoiada por Sergio (1996, p. 97), ao afirmar que:

[...] as ciências biomédicas que influenciam até hoje na Educação Física, apresentam erros evidentes oriundos de um cartesianismo e esquecendo a matriz de um conceito holístico e ecológico de saúde.

Sergio (1996, p. 97) se fundamenta em Capra ao argumentar que:

Falar de ciência atual, neste espaço mítico, é um contrassenso, porque surpreende a falácia de se considerar os organismos vivos como máquinas controladas por cadeias lineares de causa e efeito.

Daí que a expressão “atividade motora” surgiu de maneira mais adequada. O termo Atividade Física surgiu no contexto científico e profissional da Educação Física e, como tal, herdou (sem questionar a herança) o termo “(físico)” (RODRIGUES, 2006, p. 40). O mesmo autor assinala que a atividade física motora adaptada é uma área científica e acadêmica de grande dinamismo e que a compreensão que se têm deste campo, entre outras coisas é que:

- ✓ A AMA é indicada só para pessoas com deficiência;
- ✓ A AMA proporciona tipos de estratégias e metodologias que permitem tornar mais fáceis e menos complexas as atividades motoras. (RODRIGUES, 2006, p. 41).

A este respeito, as reflexões de Rodrigues (2006, p. 41) são muito interessantes porque desmistificam a ideia de que somente pessoas com deficiência podem ser atendidas e beneficiadas por programas de atividade motora adaptada, como assinala o autor: “[...] Podem ser pessoas com atrasos de desenvolvimento, com condições especiais de saúde, com dependência de droga, pessoas em risco de exclusão social, etc.[...]”.

Por estas razões os programas podem ter uma relação direta com o conceito de qualidade de vida para pessoas com outro tipo de dificuldades, sejam estas permanentes ou temporais, para o qual a premissa é adaptação. A adaptação de atividades motoras significa na prática definir níveis de complexidade para as distintas tarefas motoras, produzindo um ajuste adequado ao nível de cada pessoa, seja em tarefas individuais ou grupais; desta forma a adaptação das atividades motoras, se transforma em vantagem didática, portanto deveria ser um recurso que não se ocupe somente algumas vezes e para algumas pessoas, devendo ser um critério pedagógico que se deve incorporar sempre e para todos em todo âmbito, para toda idade e condição.

O desafio da adaptação é encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa, independente de seus níveis de desempenho. Se este critério se incorpora adequadamente em pessoas com deficiência, estas terão a oportunidade de vivenciar verdadeiros processos de inclusão.

3.8 Educação física especial e educação física adaptada

Faz-se necessário para a adequada compreensão desta pesquisa, conhecer e compreender as diferentes denominações desta área de conhecimento relativas a objetivos e perspectivas, e como permitem a abordagem das deficiências em diferentes contextos e momentos do ciclo evolutivo do ser humano.

3.8.1 Educação física especial (EFE)

“Uma educação física que integra a dimensão corporal na educação da criança. Brindando uma experiência de apropriação e conhecimento do próprio corpo. Isto é, que o aluno possa conhecer suas limitações e possibilidades, fazendo-se dono de seu corpo.” (MORENO, 2005 citado por PEREZ, 2011, p. 39). Para esta Perez (2011, p. 39), a Educação Física Especial tem os seguintes objetivos gerais:

- ✓ Estabelecer relações de comunicação com os demais a partir de jogos corporais e com objetos;
- ✓ Favorecer a construção do esquema e imagem corporal através das vivências corporais em um espaço e tempo com outros;
- ✓ Acompanhar a criança no domínio e controle de padrões motores básicos a partir da atividade corporal com outros;
- ✓ Proporcionar um enquadramento de trabalho corporal com as crianças, que permita conhecer e valorizar o espaço da Educação Física;
- ✓ Promover o registro e o encontro com as possibilidades de ação do próprio corpo no espaço;
- ✓ Possibilitar a expressão do próprio corpo e do movimento como via de comunicação, de sensações, sentimentos, ideias e emoções;
- ✓ Incentivar o cuidado, a higiene e hábitos posturais do corpo melhorando a saúde e a qualidade de vida.

López (2004) citado por Perez (2011, p. 40) afirma que “A Educação Física para pessoas com NEE, é essencial para o seu desenvolvimento integral, podendo contribuir para a consecução de objetivos de auto aceitação, autoconfiança e auto segurança.”

A EFE nasce da união da Educação Física e da Educação Especial.

Assim como se necessita uma equipe de profissionais que trabalhem em conjunto com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, um professor deve ser um profissional capacitado para trabalhar com seus alunos que sejam diferentes dos demais alunos dentro de uma mesma série ou de um grupo em particular.

A partir da Educação Física pode-se ajudar a desenvolver e potencializar diferentes áreas, habilidades e capacidades destes alunos diferentes, não somente físicas, se não que também cognitivas, sensoriais e emocionais.

Através do movimento, qualquer ser humano (possuindo ou não algum tipo de deficiência) potencia e desenvolve suas habilidades, guiado e ajudado de um profissional competente, sobretudo e com maior afinco, quando se trata de alunos com deficiência.

Um professor, neste caso da Educação Física, além de possuir as competências profissionais adequadas e ótimas, deve possuir o desejo, o entusiasmo de querer trabalhar com este tipo de alunos, já que o que vemos muitas vezes, é um processo difícil de levar adiante. Mas se tem considerado que trabalhará com entusiasmo, porque quer ajudar a todos os estudantes, esta tarefa será muito mais fácil de realizar e concretizar com resultados exitosos.

Finalmente, deve-se fazer presente que a inclusão de alunos com deficiência seja uma oportunidade maravilhosa para educar, humanizar e humanizar-nos. Significa entregar conhecimentos, mas também aprender, crescer junto com eles. O desafio de adaptar as aulas de educação física permite a participação, não só dos alunos com deficiência, senão de todos aqueles que apresentam respostas psicomotoras diversas frente a estímulos similares.

3.8.2 Educação física adaptada (EFA)

Deve-se considerar que esta nomenclatura está sendo usada muito recentemente no Chile. Inclusive, a expressão Educação Física Especial tão pouco é uma expressão generalizada. Isto mostra um sinal da Educação Física orientada especificamente para atender às necessidades de pessoas com necessidades educativas especiais, seja na escola especial (EFE) ou em uma escola convencional (EFA).

Como já foi indicado, os termos EFE, como EFA, fazem parte de alguns currículos de cursos de graduação em Educação Física do país. No entanto, o uso de ambas é muito escasso entre os profissionais da Educação Física e evidentemente, não existe clareza conceitual, para determinar o campo de ação de cada uma delas.

Segundo Werner (1994, p. 8)

[...] A demanda das disciplinas Educação Física Adaptada, Educação Física Especial ou disciplinas afins tomou força a partir da década de 80. O advento do “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (1981), por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), visava proporcionar apoio em diferentes níveis – educação, saúde, trabalho, etc. – a uma gama crescente da população mundial portadora de diferentes deficiências. Em sua vertente educacional, especificamente na Educação Física [...].

A EFA para Winnick (2004, p. 4)

Designa um programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e padrões motores fundamentais e habilidades de esportes aquáticos e dança, além

de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos.

Para Winnick (2004, p. 4) a Educação Física Adaptada

[...] Engloba componentes tradicionalmente associados à educação física adaptada, inclusive os que destinam a corrigir, habilitar ou remediar. A Educação Física Adaptada é uma subdisciplina da educação física que permite uma participação segura, pessoalmente satisfatória e bem-sucedida, suprimindo as necessidades dos alunos.

Outros nomes que têm sido utilizados ao longo da história são: Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica. Seaman e DePauw citados em Gorgatti e Da Costa (2005, p. 3) esclarecem que:

[...] A medida que os programas de Educação Física Adaptada assumiam uma identidade essencialmente educativa/pedagógica, outras denominações surgiram, como Educação Física Desenvolvimentista, Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física adaptada.

Seaman e DePauw citados por Gorgatti e Da Costa (2005, p. 3)

A diferença básica entre Educação Física Especial e Educação Física Adaptada está relacionada na constituição dos grupos. A primeira considerava que, em virtude das limitações, os estudantes com necessidades especiais não poderiam se engajar de modo irrestrito, de forma segura e com sucesso, em atividades vigorosas de um programa de Educação Física. Exigia-se que houvesse mudanças ou ajustes de metas, objetivos ou instruções.

As interpretações de ambas nomenclaturas se justificam e compreendem à luz das orientações políticas em matéria educativa; é por isto que a Educação Física Especial, se desenvolveu sob a perspectiva da integração escolar principalmente nas escolas especiais.

Para Gorgatti e Da Costa (2005, p. 4)

[...] A educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

Chama a atenção a utilização da nomenclatura “atividade física” e não atividade motora, já que como indica Rodrigues (2006) atividade física, é um termo herdado do

modelo biomédico e não se ajustaria ao modelo educacional que descreve Mahuenberg-DeCastro (2005).

Com relação à implementação dos programas, Winnick (2004, p. 5) afirma que: “O programa de Educação Física adaptada, mesmo sendo individualizado, pode ser implementado num ambiente de grupo e deve pautar-se pelas necessidades, limitações e habilidades de cada estudante.”

Os grandes propósitos de um programa em EFA orientam-se a contribuir à auto realização pessoal, que por sua vez melhora o desenvolvimento pessoal.

Para Gorgatti e Da Costa (2005, p. 17)

[...] O planejamento de um programa deve contemplar o desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver, o que pressupõe considerar o ser humano na sua totalidade, incluídos os domínios cognitivo, motor, emocional e social”.

Esta reflexão permite compreender a mudança com respeito a uma educação física “eminente terapêutica” para uma perspectiva educacional, na qual se propõe considerar uma pessoa com deficiência em todas as dimensões de um ser humano, tal qual uma pessoa sem deficiência.

Com relação aos enfoques curriculares, a Educação Física adaptada tem diferentes reflexões especialmente no mundo acadêmico sobre sua identidade acadêmica e profissional.

Por sua parte os pesquisadores da área necessitam avançar para tentar dar respostas à nova relação social que deve ser estabelecida a partir da inclusão escolar. Esta discussão se torna ainda mais necessária quando se pretende definir os conteúdos a tratar na formação da graduação para professores de educação física do sistema universitário chileno, considerando suas características socioculturais, suas leis e regulamentos, como também os consensos existentes sobre a percepção das pessoas com deficiência e as oportunidades de desenvolvimento que se pretende criar para um incremento futuro por parte da sociedade.

3.9 Necessidades educativas especiais (NEE)

Antes de aparecer o conceito de necessidades educativas especiais e se propagar seu uso internacionalmente, na educação especial, se concentrava a atenção educativa para

pessoa como “portadora de um transtorno”, educada segundo o princípio de homogeneidade, em ambiente e lugar pensado especialmente para um alunado semelhante em suas características.

[...] No caso das necessidades educativas especiais, é produzido um processo pedagógico contrario, no qual o aluno é só uma parte implicada no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, desde o principio de heterogeneidade da escola unitária, não se buscará a uniformidade entre o alunado, se não que possibilitará sua educação na diversidade, respeitando suas diferenças e considerando-as como um enriquecimento global do centro educativo específico [...] (RÍOS, 2005, p. 209).

A lei de Educação do Chile nº 20.370, no artigo 23 assinala

[...] Entender-se-á que um aluno apresenta necessidades educativas especiais, quando precisa ajudas e recursos adicionais, que sejam humanos, materiais ou pedagógicos, para conduzir seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e contribuir ao logro dos fins da educação. A modalidade de educação especial e os projetos de integração escolar, contarão com orientações para construir adequações curriculares para as escolas especiais e aquelas que desejem desenvolver projetos de integração [...].

O Decreto Supremo nº 170, que regulamenta a Lei nº 20.201, no artigo 2, estabelece as necessidades educativas especiais como permanentes ou transitórias

1.- [...] Entende-se por NEE e caráter transitório, aquelas não permanentes que possam apresentar os alunos em algum momento de sua vida escolar como consequência de um transtorno ou deficiência diagnosticada por um profissional competente e que necessitam de ajudas e apoios extraordinários para aceder ou progredir ao currículo por um determinado período de sua escolarização [...].

2.- [...] As NEE de caráter permanente, se referem a aquelas barreiras para aprender ou participar, que determinados estudantes experimentam durante toda sua escolaridade como consequência de uma deficiência diagnosticada por um profissional competente e que demandam ao sistema educacional a provisão de apoios e recursos extraordinários para assegurar a aprendizagem escolar [...]. (Decreto Supremo nº 170, artigo 2).

3.10 Integração e inclusão

A inclusão tem sua origem no termo inglês “full inclusion” e é uma denominação recente que substituirá o conceito de integração. Para as pessoas que defendem a filosofia inclusiva como uma chave importante para democratizar a educação, elas sustentam que a inclusão é mais que integrar.

Para Gorgatti e Da Costa (2005, p. 19)

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e

sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentidos e ações.

Para Winnick (2004, p. 11) “O termo inclusão designa a educação de alunos portadores de deficiência num ambiente educacional regular”. Somente deve-se fazer presente, que a palavra, portador, já não é mais utilizada.

A premissa de base da perspectiva inclusiva propõe que crianças com deficiência sejam educadas na medida do possível, junto com crianças sem deficiência. Este movimento foi apoiado por pessoas que acreditam que a educação segregada não era igualitária e que o ambiente no qual se implantam programas educacionais constituem uma influência significativa sobre os resultados esperados. As experiências práticas na sua grande maioria validam esta hipótese.

Desta maneira se propõe um passo importante ao aceitar crianças na escola, como ocorria nos projetos de integração, sem adaptar as condições em níveis de desempenho e possibilidades de todos e de cada um deles, oferecendo distintas alternativas de trabalho. Significa aplicar corretamente uma metodologia inclusiva onde todos deveriam participar, porque haveria uma seleção adequada de tarefas motoras de acordo com todos os níveis de resposta de todos os estudantes, incluindo os de mais baixo e os de mais alto nível de desempenho e não só para a média do grupo, como ocorre geralmente.

Este desafio para os profissionais que trabalham em AMA inclui passar de um conceito em que “todos somos iguais” a “todos somos diferentes” e, portanto buscar uma transformação de práticas segregadoras a práticas inclusivas, especialmente na escola.

Em efeito as propostas de adaptação muitas vezes de maneira inconsciente, levam a utilizar metodologias, mas principalmente procedimentos avaliativos e resultados esperados em atletas com deficiência, muito perto aos resultados esperados em atletas sem deficiência.

De fato, nas aulas de educação física nas escolas, costumam ser muito poucas as crianças (sem deficiência) que praticam um esporte de maneira regular, principalmente por ser apresentado e dirigido por técnicos e professores como uma possibilidade “só para os que podem”.

Desta forma se perde uma oportunidade valiosa de utilizar a educação física escolar e os esportes na infância como uma potente possibilidade de inclusão, pelo

contrário, seja por desconhecimento, por negligência ou carência de reflexão, a educação física escolar, muitas vezes e de maneira lamentável se transforma em uma instância de frustração, sofrimento e exclusão.

Para Daolio (2010, p. 89) “Somente os alunos mais habilidosos gostam das aulas de educação física e praticam algumas modalidades. Os menos habilidosos não tem chances nas aulas e, muitas vezes, acabam detestando os esportes”

Daolio (2010, p. 90) continua afirmando que a

A educação física tradicional parte da consideração que os alunos são todos iguais e procura destacar o diferente, o mais hábil entre todos. A educação física plural parte da consideração de que os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças. A pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 73):

As relações sociais estão intimamente fundadas nas concepções de mundo e de homem. A inclusão e a exclusão são situações que ocorrem em decorrência dos saberes que pautam as relações sociais. Pode-se afirmar então que a inclusão está imbricada no conhecimento que o ser humano tem de mundo e de homem.

Por isto é possível afirmar que as pessoas com deficiência têm o desafio diário de superar as dificuldades em sua relação com o meio ambiente, mas seu desafio maior tem que ver com as outras pessoas, com “os normais”, que dependentes da concepção de homem mundo e de sociedade, serão mais ou menos inclusivos.

Daolio (2010, p. 82) diz que:

Se a biologia diz que os homens são semelhantes a pesar de suas diferenças, a antropologia afirma que os homens são diferentes a pesar de suas semelhanças. A educação física poderia se valer de alguns conceitos de antropologia para resolver sua dificuldade histórica em lidar com as diferenças em suas aulas.

Finalmente e como resumo deste da revisão de literatura, pode-se destacar a importância e contribuições, ao longo da história, do modelo biomédico. Mas ao mesmo tempo, pode-se assinalar como um enorme passo ao futuro, as contribuições das ciências humanas, que têm ajudado a olhar desde outra perspectiva, as necessidades educativas especiais. Ou melhor entendido, nos ajudam a recordar o essencial, nos fazem lembrar que, antes de tudo, somos seres humanos.

4 MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Bioética da Universidade de Bio-Bio, Chile, na data de 25 de junho de 2012. Este estudo se caracteriza como descritivo, segundo Thomas e Nelson (2002, p. 280), que afirmam que “o seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetiva e completa”.

Esta proposição é confirmada por Cervo e Bervian (2002), que citam que a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona feitos e fenômenos sem manipula-los, procurando descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 80), assinalam que

[...] os estudos descritivos, buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Quer dizer, unicamente pretende medir ou recolher informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como se relacionam estas.

O método escolhido foi o *survey*, que é uma técnica que procura determinar práticas presentes ou opiniões de uma população específica (THOMAS; NELSON, 2002). No caso deste estudo, entende-se como populações específicas os professores que trabalham nas universidades, dirigindo a disciplina de Educação Física Adaptada.

Cervo e Bervian (2002) afirmam que os instrumentos para coletar dados mais utilizados neste tipo de estudo, são a observação, a entrevista, os questionários e formulários. Por sua parte, Thomas e Nelson (2007, p. 20), indicam: “A pesquisa descritiva faz referência ao “status”. A técnica de pesquisa descritiva mais prevalente é o questionário”. Neste caso foram utilizados questionários.

O desenho do estudo foi não experimental. Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 149), descrevem uma pesquisa não experimental, assinalando que “poderia definir-se como a pesquisa que se realiza sem manipular deliberadamente variáveis. Quer dizer, trata-se de estudos nos quais não se faz variar, em forma intencional, as variáveis independentes para verificar seu efeito sobre outras variáveis. O que se faz na pesquisa não experimental é observar fenômenos tais como se dão em seu contexto natural, para,

posteriormente analisá-los”. Os desenhos não experimentais podem-se classificar em transversais ou longitudinais.

Para Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 151), um estudo transversal “coleta dados em um só momento, em um tempo único”. Seu propósito é descrever as variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um momento dado. É como tomar uma fotografia de algo que sucede.

4.1 Participantes

De 19 Universidades que oferecem disciplinas orientadas às Necessidades Educativas Especiais, 13 decidiram participar deste estudo, das quais 3 delas são públicas e 10 privadas.

Quadro 2 - Formação profissional dos docentes

Docente	Sexo	Idade/Anos	Título	Especialização	Nível acadêmico
1	F	Entre 41-50	Professor de Educação Física	Não possui	Doutorado em andamento (U. de Granada)
2	F	Acima de 50	Professor de estado em Educação Física	Não possui	Mestrado concluído (Universidade de Castello Branco- Universidade de Tarapacá, Chile)
3	M	Acima de 50	Professor de Educação Física	Não possui	Mestrado concluído (Universidad Laval Canadá/ la Frontera, Chile)
4	F	Acima de 50	Professor de Educação Física	Não possui	Mestrado concluído (Universidad Laval Canadá/ la Frontera, Chile)
5	M	Entre 20 e 30	Professor de Educação Física	Pós-graduação em Inclusão Educativa	Mestrado concluído (Universidad Católica del Maule, Chile)
6	M	Entre 20 e 30	Professor de Educação Física	Não possui	Doutorado em andamento (Universidade Pedro de Valdivia, Chile)
7A	M	Acima de 50	Professor de Educação Física	Não possui	Mestrado em andamento (Universidade Autónoma de Chile)
7B	M	Acima de 50	Professor de Educação Física	Avaliação educacional e currículo educativo	Mestrado concluído (Universidade Católica de Maule, Chile)
8	M	Entre 31 e 40	Professor de Educação Física, Esportes e Recreação	Não possui	Mestrado concluído (Universidade Mayor, Chile)
9	M	Entre 41 e 50	Professor de Educação Física	Treinamento Esportivo (Universidade Castilla-La Mancha, Espanha)	Mestrado em andamento (Universidade San Sebastián, Chile)
10	M	Entre 41 e 50	Professor de Educação Física	Voleibol	Mestrado em andamento (Universidade de Playa Ancha. Chile)
			Fisioterapeuta	Desenvolvimento Motor	
			Fisioterapeuta	Neuroreabilitação	
11	F	Acima de 50	Professora de Educação Básica Educadora Diferencial	Em Educação diferencial	Mestrado concluído (Universidade do Chile) Doutorado em andamento (Universidade Bolivariana)
12A	F	Acima de 50	Professora de Educação Física	Especialização em Educação especial e diferenciada	Não possui
12B	M	Entre 41 e 50	Professor de Educação Física	Ciências da Atividade Física	Mestrado concluído
12C	F	Entre 31 e 40	Fisioterapeuta	Não possui	Não possui
13	M	Acima de 50	Professor de Educação Física	Orientação e mobilidade para cegos	Mestrado concluído

Fizeram parte desta pesquisa, 16 docentes de 13 instituições de ensino superior, públicas e privadas, do Chile, que trabalham com a disciplina Educação Física Adaptada, ou utilizando nomenclatura, que trate em seu conteúdo, aspectos relacionados com pessoas com necessidades educativas especiais, nos cursos de graduação em Educação Física.

Como critério de inclusão no estudo, considerou-se que os docentes que participaram deste estudo, deveriam haver ministrado um mínimo de 75% dos conteúdos da disciplina.

O período no qual foram aplicados os instrumentos correspondeu ao primeiro semestre acadêmico do ano de 2012; as respostas chegaram em momentos distintos, mas sempre dentro do semestre acadêmico indicado anteriormente.

A opção de considerar universidades públicas e privadas, deveu-se ao fato de que somente 5 universidades públicas têm disciplinas relacionadas com necessidades educativas especiais; o que seria pouco representativo da realidade nacional.

A diferença da situação brasileira, destacada por Gomes (2007), é que nas universidades privadas do Chile, não se produz uma mudança frequente de docentes ao longo do ano letivo. Por isso a inclusão de universidades particulares, não afetou em nenhum caso o estudo, pelo contrário, foi uma contribuição para ter uma perspectiva mais ampla possível do contexto chileno.

4.2 Coleta de Dados

Depois de construir o problema de pesquisa e de haver definido quem seriam os participantes, procedeu-se a definição dos instrumentos e procedimentos para coletar a informação necessária para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Para conhecer a opinião dos docentes da disciplina EFA, optou-se pelo questionário. Para Thomas e Nelson (2007, p. 20).

O motivo principal para utilizar um questionário, é a necessidade de obter respostas da gente, e com frequência, de uma área geográfica ampla. O questionário normalmente consiste na coleta de informação sobre práticas atuais, condições e dados demográficos. Às vezes os questionários sondam opiniões ou pensamentos.

Ainda que a entrevista ofereça vantagens e possibilidades em relação a um questionário, optou-se por este último, basicamente porque, no caso do Chile, é um país estreito, mas com grande dimensão longitudinal e esta situação dificulta a possibilidade de utilizar a entrevista, visto as distâncias para mobilização entre as cidades, Também os custos de viajar para fazer as entrevistas encareceriam muito o projeto de pesquisa.

O instrumento aplicado foi o questionário utilizado por Gomes (2007), adaptado às condições da realidade universitária existente no Chile. (ANEXO A)

O questionário considerou dois focos principais: o primeiro foco esteve relacionado com recopilar informações sobre os docentes, no que se refere a sua formação e

experiência profissional; e o segundo, sobre informações relacionadas com a disciplina, com uma orientação curricular.

Com relação à formação e experiência dos docentes, incluíram-se as seguintes perguntas: sexo, idade, estudos de graduação, formação de pós-graduação, especialização, tempo desempenhando-se no ensino superior, tempo de exercício da profissão, tipo de contrato, hierarquia acadêmica, tipo de concurso que participou para contratação, tempo de atuação profissional em EFA, experiência com pessoas com necessidades educativas especiais antes de assumir a disciplina EFA e se houve participação na elaboração do programa da disciplina.

Em relação ao segundo foco, referido à análise da disciplina, incluíram-se as seguintes perguntas: opinião sobre o lugar e sequência no currículo; carga horária (suficiente ou insuficiente); pontos principais da disciplina; condição do programa (completo ou incompleto); obrigatoriedade da disciplina; finalidades e objetivos da disciplina EFA; metodologias de ensino utilizadas; importância da disciplina na formação profissional; experiências prévias durante a formação de graduação (disciplina orientada a trabalhar com necessidades educativas especiais); inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema regular de educação.

Para proceder a aplicação do instrumento, estabeleceu-se um protocolo, definindo os seguintes passos: estabeleceu-se contato com cada instituição por meio telefônico, explicando os propósitos mais importantes do estudo; depois de haver recebido a aceitação por parte das universidades interessadas em participar, lhes foi enviado por meio eletrônico, o instrumento, uma carta explicativa e o consentimento, que deveria ser assinado, copiado eletronicamente, e que deveria ser enviado eletronicamente. Para cumprir com este último passo, os participantes deveriam contar com 15 dias. As pessoas que cumpriram com este prazo, foram somente 3 dos 16 docentes. Este processo iniciou-se no mês de março de 2012, mas teve-se que esperar durante todo o semestre para que a totalidade dos professores enviasse o questionário respondido de forma completa.

Optou-se por não realizar um estudo piloto, considerando que o instrumento em sua versão original, foi submetido em duas oportunidades a estudo piloto, e, portanto, somente necessitava adaptações de forma e de linguagem, para que fosse compreensível o

sentido das perguntas, em espanhol/castelhano. Em cada questionário enviado, utilizou-se a denominação que cada universidade usa para a disciplina.

É importante assinalar que nenhum professor pediu esclarecimentos a respeito do instrumento, seja consultando por via eletrônica ou por meio telefônico, o que deixa evidência da total compreensão do questionário.

4.3 Análise dos Dados

A análise dos dados ocorreu mediante diferentes técnicas, de acordo com a natureza desta pesquisa, sendo dividida em três fases:

Fase 1 - Foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa.

Para Thomas e Nelson (2007, p. 362), “os achados mais importantes estão na interpretação, mais que no detalhe do método”.

Blasco e Pérez (2007, p. 25) afirmam que

[...] tradicionalmente, está aceito que existem duas metodologias: a quantitativa, que pretende estabelecer relações causais e a qualitativa, cuja preocupação centra-se em compreender e analisar os problemas e situações educativas.

Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 7), afirmam que “o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir o afinar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Os autores citam que, além disso, “a ação indagatória move-se de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e resulta um processo mas bem circular, e não sempre a sequência é a mesma, varia de acordo com cada estudo em particular”. Sobre os dados qualitativos Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 9), assinalam que são “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações”.

Fase 2 - Foi utilizada a revisão de literatura em espanhol/castelhano e português, sobre conceitos que permitem caracterizar a área de estudo EFA, além dos aspectos relacionados com contextos biomédicos e socioculturais sobre os quais estão centradas as principais discussões e análises nas que a EFA é desenvolvida.

Thomas e Nelson (2007, p. 19) afirmam que

[...] uma revisão é uma valoração crítica de uma pesquisa recente sobre um tema em concreto. O autor deve conhecer a fundo a literatura disponível, assim como o tema e a metodologia de pesquisa. Uma revisão implica a análise, avaliação e integração da literatura publicada e com frequência facilita a obtenção de

conclusões importantes concernentes aos resultados da pesquisa até esse momento.

A revisão foi realizada em teses, livros e dissertações da Biblioteca da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, no Brasil e em Bibliotecas das Universidades de Bio-Bio, Adventista e San Sebastián, no Chile.

Fase 3 - Foi utilizada a pesquisa histórica com análise documental.

Sobre as evidências a considerar em uma pesquisa histórica, Thomas e Nelson (2007, p. 225) indicam que

[...] cada coisa é um fragmento do passado e estes fragmentos adotam muitas formas: artefatos como utensílios e roupas; fotografias; lendas orais e reminiscências; provas numéricas como preços e censos, e material escrito como cartas, leis e crônicas.

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram as leis, regulamentos, decretos oficiais do governo do Chile, relacionados com participação das pessoas com necessidades educativas especiais no contexto educacional do Chile.

Fase 4 - Foi utilizada pesquisa quantitativa (*survey* normativo).

Para Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 4)

[...] o enfoque quantitativo usa coleta de dados para provar hipóteses, com base na medição numérica e a análise estatística, para estabelecer padrões de comportamento e provar teorias.

O instrumento utilizado foi um questionário (ANEXO A). O objetivo foi estabelecer a formação profissional e experiência dos docentes que trabalham na área e como a disciplina é desenvolvida, nas universidades públicas e privadas do Chile.

Os resultados foram analisados com metodologia descritiva para cada variável, expressos em distribuição de frequências e em seguidas comentados de forma individual e grupo. Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 287), indicam que uma distribuição de frequências “é um conjunto de pontuações ordenadas em suas respectivas categorias e geralmente apresenta-se como uma tabela”. Hernández, Fernández e Baptista (2010, p. 289) complementam indicando que “as distribuições de frequências, podem completar-se agregando, a elas, porcentagens de casos em cada categoria”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, foi possível obter informações sobre a disciplina Educação Física Adaptada e como é desenvolvida, nas universidades públicas e privadas do Chile. Foi feita uma revisão da legislação existente sobre a inclusão de pessoas com deficiência, no sistema de ensino regular. Juntamente com isto, recebeu-se informação por parte dos docentes que lecionam esta disciplina em distintas universidades, sobre aspectos de formação e experiência profissional, o que permitiu caracterizar o recurso humano responsável desta área de conhecimento inserto nos cursos de graduação, de formação em Educação Física. Além disso, foi possível levantar informação sobre aspectos curriculares, tais como fins, objetivos, metodologias e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular. Todos estes subsídios permitiram construir orientações gerais para uma proposta curricular para as universidades.

Como foi assinalado anteriormente no marco teórico, esta disciplina tem, dependendo da instituição a que pertencem, diferentes denominações. As mais comuns são: Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada, Necessidades Educativas Especiais, Atividade Física para a Diversidade. No entanto, como nome genérico, decidiu-se utilizar o termo Educação Física Adaptada (EFA).

5.1 A Educação Física no contexto educacional do Chile

Para poder compreender como se insere a Educação Física no contexto educacional chileno, é necessário conhecer a legislação que rege a atividade educacional, como, por exemplo, a Constituição Política da República do Chile, a Lei Geral da Educação 20.370, a Lei 20.422 de inclusão de pessoas com deficiência e o decreto 170, que rege a incorporação de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas com currículo comum. Todos estes documentos apresentam o marco legal e permite-nos compreender e discutir qual é o cenário existente para o desenvolvimento da Educação Física em geral e da Educação Física adaptada, em particular.

A Constituição Política da República do Chile, do ano de 1980, relatada pelo então governo militar de Augusto Pinochet Ugarte, modificada no ano de 2005, sob o governo democrático do presidente Ricardo Lagos Escobar no Decreto n° 100, assinala em seu artigo 1º, inciso 1 que: “As pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”

Esta declaração pressupõe que nenhum cidadão no Chile, seja por motivos religiosos, políticos, étnicos, econômicos, educacionais, condição sexual, possuidor de alguma deficiência, pode ser discriminado o distanciado das possibilidades de desenvolvimento pessoal e não deve, por tanto, ser afetado em acessibilidade ao conhecimento, à educação, à cultura, ao esporte e à participação social.

No mesmo artigo, inciso terceiro, se indica que:

[...] O Estado está ao serviço da pessoa humana e sua finalidade é promover o bem comum para o qual deve contribuir a criar as condições sociais que permitam a todos e a cada um dos integrantes da comunidade nacional sua maior realização espiritual e material possível, com pleno respeito aos direitos e garantias que esta constituição estabelece [...].

Neste inciso, o Estado assume a responsabilidade de criar as condições para a maior realização de todos os seus integrantes, o que inclui a criação de leis, modificações institucionais, designação de recursos, acessibilidade, igualdade nas possibilidades laborais.

No inciso quarto do mesmo artigo, indica-se que:

[...] É dever do Estado, resguardar a segurança nacional, dar proteção à população e à família, propiciar ao fortalecimento desta, promover a integração harmônica de todos os setores da Nação e assegurar o direito das pessoas a participar com igualdade de oportunidades na vida nacional [...].

Aparecem aqui duas ideias importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, como a integração harmônica e igualdade, e oportunidades, e que estarão presentes nas políticas públicas a favor das pessoas com deficiência nos anos posteriores.

No capítulo 3, artigo dois, a Constituição estabelece:

[...] A igualdade ante a lei. No Chile não há pessoas nem grupos privilegiados. No Chile não há escravos e aquele que pisar seu território é livre. “Homens e mulheres são iguais ante a lei.”
Nem a lei, nem autoridade alguma, poderá estabelecer diferenças arbitrárias [...].

Aqui fica muito claro o princípio de igualdade pelo que se deve reger o funcionamento da vida nacional e a total inexistência de privilégios. O marco legal é muito claro ao respeito, mas a experiência tem demonstrado que a lei é muito necessária, mas não é a única medida para garantir a igualdade; um ponto muito importante é a educação, para impedir atitudes discriminatórias e agressivas.

Sobre o direito da educação.

A carta magna, expressa no artigo 10, número 10º que:

[...] A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas etapas de sua vida.

Os pais têm o direito preferencial e o dever de educar a seus filhos. Caberá ao Estado outorgar especial proteção ao exercício deste direito.

Para o Estado é obrigatório promover a educação infantil e garantir o acesso gratuito e o financiamento fiscal ao segundo nível de transição, sem que este se constituísse requisito para o ingresso à educação básica.

A educação básica e a educação média são obrigatórias, devendo o Estado financiar um sistema gratuito com tal objetivo, destinado a assegurar o acesso a elas de toda a população. No caso da Educação Média, este sistema, em conformidade à lei, se estenderá até cumprir os 21 anos de idade. Corresponderá ao estado, assim mesmo, fomentar o desenvolvimento da educação em todos os níveis; estimular a pesquisa científica e tecnológica, a criação artística e a proteção e incremento do patrimônio cultural da Nação. É dever da comunidade, contribuir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação. [...].

Como foi indicado anteriormente, o Estado assume uma responsabilidade direta, financiando inclusive a educação básica e média; no entanto, o que argumenta a Constituição sobre o nível da educação superior, é débil e ambíguo, indicando que o Estado assume a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento da educação em todos os níveis, mas não assume a responsabilidade direta sobre o sistema de financiamento da Educação pública no nível universitário. Nos anos de 2011, 2012 e 2013, um estado de alta sensibilidade na vida nacional, já que amplos movimentos sociais, pressionaram aos distintos governos para que se faça dever do estado uma educação pública de qualidade e gratuita. Possivelmente este seja o tema de maior preocupação política nos últimos 6 ou 7 anos no Chile e que gera muita tensão entre as demandas da cidadania e a classe política. Esta última se empenhou em manter um modelo neoliberal, onde a educação foi sendo percebida como um bem de consumo e o lucro foi aceito, ainda que a lei proíba expressamente.

No artigo 19 desta mesma lei, número 11, refere-se a um ponto que foi interpretado por setores aderentes ao modelo neoliberal como uma “autorização” para abrir instituições educacionais sem grandes exigências.

[...] A liberdade de ensino inclui o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais. A liberdade de ensino não tem outras limitações que as impostas pela moral, os bons costumes, a ordem pública e a segurança nacional [...].

Neste inciso, fica claro o espírito que impera no sistema educativo chileno. Isto é, a liberdade que permite o funcionamento do sistema com muito poucas restrições, dando a possibilidade de criação de instituições de caráter privado, como tem ocorrido na prática.

Esta orientação obedece ao sistema neoliberal, cujo efeito prático tem permitido o aumento da cobertura na educação superior, sem o devido cuidado na qualidade dos processos formativos, afetada pela busca do lucro nas instituições privadas e é, em alguns casos, o principal objetivo dessas Instituições de Ensino Superior. O modelo possivelmente sofra uma mudança importante, já que o descontentamento cidadão tem permitido realizar pesquisas que comprovaram a existência de lucro, situação sob pena da lei chilena. Pela razão antes indicada, no ano de 2013, o Ministério da Educação fechou uma universidade privada e mantém processos de investigação sobre outras oito instituições.

5.2 O marco legal da educação chilena

O marco legal da educação chilena, está dado através da Lei 20.370, chamada também, Lei Geral de Educação, de 16 de Dezembro de 2009, sofrendo a última modificação em 26 de fevereiro de 2012.

O que é a lei geral de Educação ou LGE?

A lei geral de Educação representa o marco para uma nova institucionalidade da educação no Chile. Depõe a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) no que se refere à educação geral básica e média (mantém a normativa a respeito da educação superior). Estabelece princípios e obrigações e promove mudanças na maneira que as crianças do Chile serão educadas.

Princípios da lei geral de educação

[...] Universalidade e educação permanente: A educação deve estar ao alcance de todas as pessoas ao longo da vida.

Qualidade da educação: Todos os alunos, independentemente de suas condições e circunstâncias, devem alcançar os objetivos gerais e os padrões de aprendizagem que se definam na forma que estabeleça a lei.

Equidade: Todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de receber uma educação de qualidade.

Autonomia: O sistema se baseia no respeito e fomento da autonomia dos estabelecimentos educativos.

Diversidade: Promover e respeitar a diversidade de processos e projetos educativos institucionais, assim como a diversidade cultural, religiosa e social dos estudantes.

Responsabilidade: Todos os atores do processo educativo devem cumprir seus deveres e prestar conta de suas ações.

Participação: Os membros da comunidade educativa têm direito a ser informados e a participar no processo.

Flexibilidade: O sistema deve permitir a adequação do processo à diversidade de realidades e projetos educativos institucionais.

Transparência: A informação do sistema educativo, incluindo os ingressos, gastos e resultados acadêmicos, devem estar à disposição de todos os cidadãos.

Integração: Propõe-se a incorporação de alunos de diversas condições sociais, étnicas, religiosas, econômicas e culturais.

Sustentabilidade: Fomento ao respeito ao meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais.

Inter-culturalidade: O sistema deve reconhecer e valorizar o indivíduo em sua especificidade cultural e de origem, considerando sua língua, cosmovisão e história [...].

Do total de 12 princípios da Lei Geral de Educação, 5 têm direta relação com o respeito e direitos da diversidade e as oportunidades a educar-se para todos, mas nenhum dos princípios faz alusão aos alunos com necessidades educativas especiais em forma explícita.

O artigo 2 define a Educação

[...] A educação é o processo de aprendizagem permanente que abarca as distintas etapas da vida das pessoas e que têm como finalidade alcançar seu desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, mediante a transmissão e o cultivo dos valores, conhecimentos e destrezas. Destaca-se o respeito e valorização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, da diversidade multicultural e da paz, e de nossa identidade nacional, capacitando as pessoas para conduzir sua vida em forma plena, para conviver e participar em forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, e para trabalhar e contribuir ao desenvolvimento do país [...].

O artigo 4 da mesma lei, inciso 9, assinala:

“É dever do Estado velar pela igualdade de oportunidades e a inclusão educativa, promovendo especialmente que sejam reduzidas as desigualdades derivadas de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras”.

Aparecem pela primeira vez as palavras inclusão educativa, relacionadas à igualdade de oportunidades que o Estado deve garantir, em concordância com os avanços internacionais na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

No artigo 5, indica-se:

[...] Corresponderá ao Estado, assim mesmo, fomentar a probidade, o desenvolvimento da educação em todos os níveis e modalidades e promover o estudo e conhecimento dos direitos essenciais que emanam da natureza humana; fomentar uma cultura da paz e da não discriminação arbitraria; estimular a pesquisa científica, tecnológica e a inovação, a criação artística, a prática do esporte, a proteção e conservação do patrimônio cultural e meio ambiental, e a diversidade cultural da nação [...].

Note-se que no artigo precedente é designada especial importância à prática do esporte, atividade que deve ser administrada, promovida e financiada pela subsecretaria de esportes – Chiledeportes – no entanto compete ao Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) o fomento da Educação Física em sua orientação escolar e formativa como parte integrante do currículo, entendendo que no Chile, os conceitos de Educação Física e Esportes são distintos nos objetivos, conteúdos e todos os aspectos educativos.

Para efeitos desta pesquisa, o fato aparece como um achado de especial importância, já que deixa em evidência uma confusão conceitual.

É importante assinalar também que durante o ano de 2013, foi aprovada pelo parlamento chileno a lei que cria o Ministério do Esporte, inexistente até agora.

Com relação à qualidade, apresenta o artigo 6: “É dever do Estado, propiciar a assegurar uma educação de qualidade e procurar que esta seja entregue a todos, tanto no âmbito público como no privado.”

Como foi indicado anteriormente, os movimentos sociais dos últimos anos, estão demandando do estado o cumprir justamente com o que este estudo apresenta, quer dizer, assegurar uma educação de qualidade, a qual, a juízo dos estudantes e professores universitários, não se tem conseguido por diferentes fatores, como por exemplo, a forte privatização de instituições educacionais, a enorme facilidade para ingressar a estudar a uma universidade de baixa qualidade e as poucas exigências aos docentes universitários em várias instituições, especialmente privadas, além do pouco investimento do Estado na educação pública.

Neste estudo realizado pelo autor Cabrera (2009), intitulado “O estado chileno e suas universidades: delineamentos para uma proposta da federação de acadêmicos de universidades estatais do Chile” apresenta-se manifesta a seguinte situação.

[...] Baixa taxa de investimento do Estado em educação superior com 0.3% do PIB em financiamento público, exíguo aporte ao orçamento de Universidades Estatais com relação a padrões internacionais, consiste em menos de 15% em comparação aos 80% do orçamento em países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...].

A situação das universidades públicas do Chile, é realmente difícil e o estado chileno criou todas as condições para que o funcionamento operacional seja feito por meio

do autofinanciamento segundo o estudo intitulado “barômetro da política”, publicado pelo centro de estudos da realidade contemporânea (CERC, 2011).

O artigo 8, também se refere à liberdade do sistema, e indica:

[...] O Estado tem o dever de resguardar a liberdade do ensino. Os pais têm o direito de escolher o estabelecimento de ensino para seus filhos. A liberdade do ensino inclui o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais [...].

Muitas instituições privadas nasceram baseadas neste artigo, representando distintas visões, credos, religiões, organizações filosóficas e organizações internacionais (consórcios), círculos sociais de militares da reserva e organizações com pensamentos políticos particulares.

A educação superior é definida pela lei de educação no artigo 21 como:

[...] aquela que tem por objetivo a preparação e formação do estudante num nível avançado nas ciências, nas artes, nas humanidades e nas tecnologias, e no campo profissional técnico.

O ingresso de estudantes na educação superior tem como requisito mínimo o certificado de educação média.

O ensino de educação superior compreende diferentes níveis de programas formativos, através dos quais é possível obter títulos de técnico em nível superior, títulos profissionais, graus acadêmicos ou títulos universitários equivalentes [...].

Com relação ao reconhecimento oficial do estado às instituições de educação superior no artigo 53, a lei assinala que:

[...] O Estado reconhecerá oficialmente as seguintes instituições de Educação Superior.

A) Universidades;

B) Institutos Profissionais;

C) Centros de Formação Técnica, e

D) Repartições das Forças Armadas e de ordem que ofereçam docência e formem profissionalmente ao seu pessoal, sejam oficiais ou suboficiais [...].

Em relação à proibição de lucro, o artigo 53, expressa:

[...] As universidades, os institutos profissionais e os centros de formação técnica, estatais, somente poderão criar-se por lei. As universidades que não tenham tal caráter deverão criar-se conforme os procedimentos estabelecidos nesta lei e serão sempre corporações de direito privado, sem fins lucrativos para efeito de reconhecimento oficial [...].

Um dos pontos mais fortemente criticado pela cidadania, especialmente pelos estudantes e docentes de universidades estatais, é a violação sistemática deste artigo, o que

expressamente proíbe a existência do lucro na educação, sendo comprovado que sim, existiu e existe o enriquecimento de particulares e de corporações educacionais, havendo contado com o silêncio dos governos nos últimos 20 anos. Este fenômeno também se produz no nível escolar, cujas consequências mais visíveis são uma eminente diminuição das escolas públicas, com lógico aumento dos colégios particulares subvencionados pelo estado e uma proliferação, também importante, dos colégios privados. O efeito social se expressa em uma enorme desarticulação social que aumenta os níveis de desigualdade cultural, econômica, educacional e laboral.

Por sua vez, o artigo 54 declara os títulos e graus que as universidades podem oferecer:

[...] Os estabelecimentos de educação superior, reconhecidos oficialmente, outorgarão títulos técnicos de nível superior, títulos profissionais e graus acadêmicos, segundo corresponda.

Os centros de formação técnica, somente poderão outorgar o título de técnico em nível superior. Os institutos profissionais somente poderão outorgar títulos profissionais daqueles que requeiram licenciatura, e títulos técnicos de nível superior nas áreas em que outorgam os anteriores.

As Universidades poderão outorgar títulos profissionais e toda classe de graus acadêmicos, em especial, de licenciado, mestre e doutor.

Corresponderá exclusivamente às Universidades outorgar títulos profissionais a respeito dos quais a lei requeira haver obtido previamente o grau de licenciado nos cursos que oferecem [...].

Sobre a obtenção de graus acadêmicos, pode-se indicar um importante comentário, relacionado com a pós-graduação em Educação Física, no sentido de destacar que a oferta é pouca, devido ainda à escassa massa crítica, o que impede propor programas de mestrado e doutorado na área. Outra dificuldade importante, é que no Chile não se tem priorizado expressivamente a pesquisa, razão pela qual, muitos docentes universitários da área, têm cargas acadêmicas altas e, portanto, poucas possibilidades de desenvolver projetos de pesquisa, como também, de publicação de trabalhos científicos.

A consequência natural dessa situação é a impossibilidade de definir áreas de pesquisa e estabelecer referências em distintas áreas de concentração de estudos dentro da própria Educação Física.

5.3 A lei chilena e as necessidades educativas especiais

Com relação às necessidades educativas especiais na Lei de Educação 20.370 indicam-se algumas definições fundamentais.

O artigo 10 a, assinala:

[...] Os alunos e alunas têm direito a receber uma educação que lhes ofereça oportunidades para sua formação e desenvolvimento integral; a receber uma atenção adequada e oportuna, no caso de possuir necessidades educativas especiais; a não ser discriminados arbitrariamente; a estudar em um ambiente tolerante e de respeito mútuo, a expressar sua opinião e a que se respeite sua integridade física e moral, não podendo ser objeto de tratos vexatórios ou degradantes e de maus tratos psicológicos [...].

No artigo 17, se expressa que: “A educação formal ou regular está organizada em quatro níveis: Infantil, Básica, Média e Superior, e por modalidades educativas dirigidas a atender a populações específicas.” Dentro deste último nível, encontram-se as necessidades educativas especiais.

O artigo 22 assinala com precisão as modalidades educativas existentes segundo a lei:

[...] São modalidades educativas aquelas opções organizativas e curriculares da educação regular, dentro de um ou mais níveis educativos, que procuram dar resposta a requerimentos específicos de aprendizagem, pessoais ou contextuais, com o propósito de garantir a igualdade no direito da educação. Constituem modalidades, a educação especial ou diferencial, a educação de adultos e as que se criam conforme o disposto no artigo 35 desta lei. Tanto as bases curriculares como os critérios ou orientações para construir adequações curriculares deverão contar com a aprovação do Conselho Nacional de Educação, de acordo ao procedimento estabelecido no artigo 86 [...].

No artigo 23, define-se especificamente a educação especial como:

[...] A educação especial ou diferencial é a modalidade do sistema educativo que desenvolve sua ação de maneira transversal nos distintos níveis, tanto nos estabelecimentos educativos regulares como especiais, provendo um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicos, conhecimentos especializados e ajudas para atender a necessidades educativas especiais que possam apresentar alguns alunos de maneira temporal ou permanente ao longo de sua escolaridade, como consequência de um déficit ou uma dificuldade específica de aprendizagem. Entender-se-á que um aluno apresenta necessidades educativas especiais, quando precisa ajudas e recursos adicionais, que sejam humanos, materiais ou pedagógicos, para conduzir seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e contribuir ao logro dos fins da educação. A modalidade de educação especial e os projetos de integração escolar, contarão com orientações para construir adequações curriculares para as escolas especiais e aquelas que desejem desenvolver projetos de integração [...].

No Chile discute-se a respeito de projetos de integração quando uma criança com necessidades educativas especiais é incorporada a uma escola com currículo comum. Chama a atenção que existindo desde o ano de 2010, a lei que estabelece Normas sobre Igualdade de Oportunidades e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência, os projetos continuam sendo chamados de integração, o que aparece como uma falta de concordância entre uma lei educacional e uma lei de inclusão de pessoas com deficiência; sendo esta última denominação, parte de um consenso internacional sobre o fenômeno educativo que deve predominar sob a filosofia da inclusão.

Sobre as idades de ingresso ao sistema educativo, a lei faz distinções no caso da educação especial. Isto se reflete no artigo 27, no qual se assinala:

[...] A idade mínima para ingresso à educação básica regular será de seis anos e a idade máxima para o ingresso à educação média regular, será de 16 anos. Contudo, tais limites de idade podem ser distintos tratando-se da educação especial ou diferencial, ou de adequações de aceleração curricular, as que serão especificadas por decreto supremo expedido através do Ministério de Educação [...].

Com relação aos programas no artigo 34, indica-se:

[...] No caso da educação especial ou diferencial, corresponderá ao Ministério de Educação, com previa aprovação do Conselho Nacional de Educação, conforme ao procedimento estabelecido no artigo 86, definir critérios e orientações para diagnosticar aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais, assim como critérios e orientações de adequação curricular que permitam aos estabelecimentos educacionais planejar propostas educativas pertinentes e de qualidade para estes alunos, seja que estudem em escolas especiais ou em estabelecimentos da educação regular, sob a modalidade de Educação Especial em programas de integração [...].

A respeito da avaliação das aprendizagens de crianças com necessidades educativas especiais, o artigo 39 assinala:

[...] Os estabelecimentos dos níveis de educação básica e média deverão avaliar periodicamente os logros e aprendizagens dos alunos de acordo a um procedimento de caráter objetivo e transparente, baseados em normas mínimas nacionais sobre qualificação e promoção. Estas normas deverão propender a elevar a qualidade da educação e serão estabelecidas mediante decreto supremo expedido através do Ministério de Educação, o que deverá ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo ao procedimento estabelecido no artigo 86.

Assim mesmo, por decreto supremo do Ministério de Educação, serão estabelecidos os critérios, orientações e os procedimentos para a certificação de aprendizagens, habilidades e aptidões, e para a promoção de um curso a outro, dos alunos com necessidades educativas especiais, que durante seu processo educativo requereram de adaptações curriculares [...].

O artigo 43 aborda o que é relativo a como se deve produzir a titulação no caso de situações especiais:

[...] O Ministério de Educação outorgará o título correspondente a um ofício aos alunos de educação de adultos ou da educação especial que tenham sido aprovados nos programas respectivos, definidos no marco curricular específico, estabelecido de acordo com esta lei [...].

5.4 A educação especial no Chile

5.4.1 Antecedentes gerais

A Educação Especial desde seus inícios esteve estreitamente vinculada com as ciências da medicina e a psicologia. Estes enfoques tiveram seu maior auge entre os anos 40 e 60, época na qual se define e forja uma modalidade de atenção de caráter segregadora, que constituiu basicamente em dar atenção educativa às crianças e jovens com deficiência em centros e escolas especiais, separadas das escolas regulares.

[...] Durante os anos 60, com o aparecimento do princípio de Normalização, e por outro lado, com a emergência e consolidação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, no documento Warnock de 1978, inicia-se uma nova forma de entender a Educação Especial [...] . (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004).

Baseando-se no Informe Warnock no qual estabeleceu que os fins da educação são os mesmos para todos os meninos e meninas, levando em conta que:

[...] independentemente dos problemas que possam ter em seu processo de desenvolvimento, a educação deverá orientar-se para dar resposta às diversas necessidades educativas dos alunos para que estes possam alcançar os fins propostos. A partir disto, a modalidade educativa começa a mudar, já que não somente se trata de otimizar os avanços em função própria de sua deficiência, se não que, especialmente, entregar os apoios e recursos no sistema educativo regular para favorecer o desenvolvimento global. Esta mudança recolhe evidentemente a mudança de modelo desde um estritamente biomédico, o predominante até então, para um de caráter social ou curricular [...].

[...] A década dos anos 80, e sobretudo a dos anos 90, representa uma etapa de notável amadurecimento na Educação Especial, que caracteriza-se por ir abandonando os enfoques centrados no déficit, para situar-se em um marco propriamente educativo. Assim, pois, localizada na Educação Especial, no âmbito das ciências da educação, e mais especificamente, com a Didática, desenvolve seu campo de ação vinculando-se com dimensões conceituais tais, como o currículo, a organização escolar, a formação de professores, os modelos de ensino dos meios e recursos educativos, a escola, etc. (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004).

5.4.2 Antecedentes históricos

Em 1852 na cidade de Santiago, foi criada a primeira escola para meninas e meninos surdos da América Latina, feito com o qual se inicia a Educação Especial no país.

No ano de 1928 foi criada a primeira escola especial para crianças com deficiência intelectual a partir de uma Reforma Educacional da época, na qual estes estabelecimentos passam a formar parte do sistema educacional chileno. Tiveram que passar quarenta e oito anos (1976) para que fosse publicado o primeiro programa de estudos, específico, oficial, para este tipo de deficiência no país.

Cabe ressaltar que no âmbito da formação de professores, as Escolas Normais começam a incorporar eletivos sobre educação especial com o nome de “pedagogia terapêutica”, contribuindo assim a gerar maior consciência da necessidade de dar atenção educativa à população com deficiência.

Em meados da década dos anos 60 em diante, iniciaram-se muitas ações tendentes a consolidar a Educação Especial no país. Uma delas foi a criação de cursos superiores na área de Educação Especial e grupos de pesquisa sobre a matéria.

Neste período, outro importante aporte foi a criação de cursos de especialização para formar professores especialistas, dirigidos a professores normalistas, que estavam no exercício docente. Assim em 1964, a Universidade do Chile, cria o centro de formação de especialistas em Deficiência Intelectual, e mais tarde, em 1966 e 1970, respectivamente, abre-se o curso de especialização em audição e linguagem e Transtornos da Visão. Em anos posteriores foi criado, na Pontifícia Universidade Católica do Chile, o curso de especialização em educação especial e diferencial.

Todas as especializações nesta área produziram um grande movimento que, como resultado, deu passo à criação de novas escolas especiais e o desenvolvimento de estudos de pesquisa.

O princípio da integração impactou a Educação Especial, da mesma maneira que o aparecimento e consolidação do conceito de Necessidades Educativas Especiais; o princípio de Normalização é a integração social das pessoas com deficiência, incluída a integração escolar, que no nosso país teve seu maior impacto ao final da década de 90, o que coincidiu com o início dos governos democráticos.

Nos anos 80 foram ditados pela primeira vez a maioria dos decretos que aprovam planos e programas de estudo para a Educação Especial e Diferencial. Com o propósito de favorecer o acesso e permanência dos alunos com deficiência no sistema comum, durante esses anos, foram oferecidas as seguintes exceções regulamentares: avaliação diferenciada, isenção da avaliação acumulativa até duas disciplinas e a isenção de uma disciplina.

A partir dos anos 90, o Chile inicia o processo de Reforma Educacional com o propósito de conseguir maior equidade e qualidade na educação e se compromete na realização de diversas ações com o fim de modernizar o sistema educacional e garantir respostas educativas de qualidade, que contribuam à integração social de todos e cada uma das crianças e jovens do país.

Durante esta década organizações mundiais como as Nações Unidas, UNICEF, UNESCO e OREALC-UNESCO impulsionaram o desenvolvimento de declarações, propostas e informes que unem e comprometem aos países do mundo a avançar a um desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos e integradores. Estes antecedentes serviram de base e orientação para a implantação de planos nacionais e internacionais, para cautelar o acesso igualitário à educação.

Desde 1990 em adiante, os estabelecimentos educacionais do país, integram alunos com deficiência a escolas básicas e médias regulares. Este processo viu-se fortalecido e incentivado com a promulgação do Decreto Supremo isento 490/9015, ditado no início dos governos de partidos da “concertação democrática” (partido político chileno). Este documento estabeleceu pela primeira vez, normas que regulam a integração escolar de alunos com deficiência em estabelecimentos comuns.

No ano de 1994 é promulgada a Lei sobre a Plena Integração Social das Pessoas com Deficiência, N° 19284 esta lei vem fortalecer a Política de Integração Escolar, que estava vigente desde 1990 através do Decreto 490/90. Essas normativas impulsionam nos anos seguintes, a incorporação de alunos com deficiência nas escolas básicas e médias através da estratégia de Projeto, possibilitando assim o acesso destes alunos e alunas ao currículo da educação regular.

A política de integração impulsionada pelo MINEDUC nestes anos se traduz em um sistemático aumento da cobertura dos alunos integrados, situação que gera no país,

principalmente nas agrupações de e para pessoas com deficiência, diferentes posturas e visões a respeito das modalidades de atenção educativa das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Outro ponto que se deve ter em conta, é que, segundo o MINEDUC

[...] o conceito NEE, está centrado em identificar as condições que afetam o desenvolvimento pessoal do estudante e que justificam a provisão de determinadas ajudas ou serviços especiais. O importante desde esta perspectiva, é gerar as condições no contexto escolar e familiar, que diminuam as barreiras que as crianças e jovens experimentam ao momento de participar e alcançar aprendizagens de qualidade. (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004).

A integração, segundo o MINEDUC

é “a consequência do princípio de normalização, quer dizer, o direito das pessoas com deficiência a participar em todos os âmbitos da sociedade, recebendo o apoio que necessitam no marco das estruturas comuns de educação. O princípio de integração está sustentado no direito que tem toda pessoa com deficiência a desenvolver-se na sociedade sem ser discriminada”. (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004).

5.4.3 A deficiência no futuro

As mudanças sociais a favor das pessoas com deficiência, os que foram expressos para favorecer a presença no sistema educacional desde as mais precoces idades, favoreceram importantes mudanças políticas, todas com o propósito de melhorar a qualidade de vida dessa população. Por essas razões foi criado o Fundo Nacional da Deficiência, FONADIS. É um recurso financeiro do Estado, relacionado com o poder executivo, através do Ministério de Planejamento. A criação deste fundo produziu em 1994, por mandato da Lei, 19.284 de Integração Social das Pessoas com Deficiência, foi uma resposta à constante demanda deste setor da população, para dispor de um organismo orientado à satisfação de suas necessidades.

A missão institucional do FONADIS é contribuir à integração social e à equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência, mediante a administração eficiente dos recursos financeiros que são postos à sua disposição. É verdade que o FONADIS ajudou a desenvolver muitas iniciativas a favor das pessoas com deficiência por meio do financiamento de projetos, se tornou insuficiente para atender às necessidades mais amplas e diversas das pessoas com deficiência. Por esta razão foi apresentado um projeto de lei para transformar o FONADIS em Instituição, criando-se para isto, o Serviço

Nacional da Deficiência (SENADIS), o qual foi criado por mandato da Lei 20.422 que estabelece Normas sobre Igualdade de Oportunidades e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência, normativa publicada no Diário Oficial em 10 de fevereiro de 2010. A missão do Serviço Nacional da Deficiência é promover a inclusão social e o exercício efetivo dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a integração e execução territorial das políticas públicas em deficiência.

Os aspectos mais importantes da lei nº 20.422 para esta pesquisa se expressam em alguns artigos que foram selecionados e que serão comentados a seguir.

Artigo 1º “O objetivo desta lei é assegurar o direito à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, com o fim de obter sua plena inclusão social, assegurando que desfrutem de seus direitos e eliminando qualquer forma de discriminação fundada na deficiência.”.

Este ponto é muito importante, já que reflete claramente o espírito da lei e a evolução na percepção da deficiência no Chile. Agora as pessoas com deficiência são pessoas com direitos e os fazem valer. Por outra parte, a comunidade se tem informado de maneira permanente dos direitos dos que são beneficiárias estas pessoas, o que se expressa no artigo 2º, indica que:

[...] Para o cumprimento do objeto assinalado no artigo anterior, se dará a conhecer massivamente à comunidade os direitos e princípios de participação ativa e necessária na sociedade, das pessoas com deficiência fomentando a valorização na diversidade humana, dando-lhe o reconhecimento de pessoa e ser social e necessário para o progresso e desenvolvimento do país [...].

Muitas mudanças culturais foram geradas a partir da massificação dos direitos das pessoas com deficiência, como, por exemplo, o respeito a espaços exclusivos para estacionamento de veículos que transportam pessoas com deficiência; a impossibilidade de que crianças sejam rechaçadas de estabelecimentos educacionais; maiores oportunidades laborais; a obrigatoriedade em edifícios públicos com acessos adequados para pessoas com deficiência; no entanto, e apesar dos avanços, falta ainda bastante por fazer, para que essa mudança educativa e cultural, se produza de uma forma mais expressiva.

No artigo 3º, identificam-se os princípios da nova lei: “Na aplicação desta lei deverá dar-se cumprimento aos princípios de vida independente, acessibilidade universal, desenho universal, desenvolvimento interno do setor, participação e diálogo social.”

No artigo 5º define-se a forma como se deve tratar uma pessoa no Chile, destacando dois fatos importantes. A primeira é a linguagem inclusiva, referida à “pessoa

com”, fazendo visível, primeiro, a pessoa e secundariamente a condição de deficiência; o segundo é o caráter social do enfoque, já que trata de igualdade de oportunidades que a sociedade deve prover, com independência da deficiência que possua cada pessoa.

[...] Pessoa com deficiência é aquela que tendo uma ou mais deficiências físicas, mentais, seja por causa psíquica ou intelectual, ou sensoriais, de caráter temporal ou permanente, ao interatuar com diversas barreiras presentes no entorno, vê impedida ou restringida sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais [...].

No artigo 7º, se explicitam que compreende a lei por igualdade de oportunidades:

[...] Entende-se por igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, a ausência de discriminação por razão de deficiência, assim como a adoção de medidas de ação positiva orientadas a evitar ou compensar as desvantagens de uma pessoa com deficiência para participar plenamente na vida política, educacional laboral, econômica, cultural e social [...].

Sobre a educação e da inclusão escolar, o artigo 34 expressa o seguinte:

[...] O Estado garantirá às pessoas com deficiência o acesso aos estabelecimentos públicos e provados do sistema de educação regular ou aos estabelecimentos de educação especial, segundo corresponda, que recebam subvenções ou aportes do Estado.
Os estabelecimentos de ensino infantil, básico e médio, contemplarão planos para alunos com necessidades educativas especiais e fomentarão neles a participação de todo o plantel de professores e assistentes de educação e demais integrantes da comunidade educacional em ditos planos [...].

A lei 20.422 no artigo 35, define a Educação Especial da seguinte forma:

[...] A Educação Especial é uma modalidade do sistema escolar que provê serviços e recursos especializados, tanto aos estabelecimentos de ensino regular como às escolas especiais, com o propósito de assegurar, de acordo à normativa vigente, aprendizagens de qualidade a crianças e jovens com necessidades educativas especiais associadas ou não a uma deficiência, assegurando o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidades, para todos os estudantes [...].

Assim mesmo especificam-se as formas em que se deve desenvolver a atividade pedagógica nas escolas, no artigo 36

[...] Os estabelecimentos de ensino regular deverão incorporar inovações e adequações curriculares, de infraestrutura e os materiais de apoio necessários para permitir e facilitar às pessoas com deficiência, o acesso as cursos ou níveis existentes, brindando-lhes os recursos adicionais que requerem para assegurar sua permanência e progresso no sistema educacional. Quando a integração nos cursos de ensino regular não seja possível, atendida a natureza e tipo de deficiência do aluno, o ensino deverá ser realizado em aulas especiais dentro do mesmo estabelecimento educacional ou em escolas especiais.

Assim mesmo, o Ministério de Educação deverá fazer as adequações necessárias para que os alunos e alunas com necessidades educativas especiais possam participar nas medições da qualidade da educação.

O Estado colaborará para o logro do disposto nos incisos precedentes, introduzindo as modificações necessárias no sistema de subvenções educacionais ou através de outras medidas conducentes a este fim [...].

Sobre o acesso das pessoas com NEE ao sistema educacional, esta nova lei assinala no artigo 37

[...] A necessidade da pessoa com deficiência de ter acesso à educação especial, se determinará sobre a base dos informes emanados das equipes multiprofissionais do Ministério de Educação e de outros profissionais ou organismos que o Ministério deverá certificar para estes efeitos, os que deverão considerar a opinião dos respectivos estabelecimentos educacionais, do aluno e sua família, cuidadores e guardadores, sem prejuízo das faculdades que esta lei outorga às Comissões de Medicina Preventiva e Invalidez e dos certificados que elas emitam, tudo isto de acordo ao que disponha o regulamento de que trata o artigo 14 desta lei [...].

O artigo 38 estabelece

[...] As escolas especiais, além de atender às pessoas assinaladas no artigo 35, que assim o requeiram, poderão prover de recursos especializados e prestar serviços e assessoria aos estabelecimentos de educação pré-escolar, básica e média, assim como às instituições de educação superior e de capacitação em que existam alunos com necessidades educativas especiais [...].

O artigo 39 assinala

[...] O Ministério de Educação há de cautelar a participação das pessoas com deficiência nos programas relacionados com a aprendizagem, desenvolvimento cultural e o aperfeiçoamento.

As instituições de educação superior deverão contar com mecanismos que facilitem o acesso das pessoas com deficiência, assim como adaptar os materiais de estudo e meios de ensino para que ditas pessoas possam estudar os diferentes cursos [...].

Sobre este ponto deve-se aclarar que não existe uma forma única de enfrentar esta situação por parte das universidades. Na prática as universidades podem incentivar, apoiar e até normatizar certos aspectos que fomentam a inclusão, mas sempre a última palavra têm as próprias instituições de ensino superior, aprovadas em condição de instituições autônoma. São elas que, em definitivo, têm em suas mãos a decisão de facilitar o ingresso e implantar as medidas que incluem realmente aos estudantes, docentes e pessoal administrativo com deficiência. O tipo de deficiência e a forma de apoiá-las ao interior das universidades apresentam, até agora, formas totalmente distintas de acordo a cada instituição e a natureza dos cursos.

As situações de saúde, que dificultam o acesso a um estabelecimento, são consideradas no artigo 40.

[...] Aos alunos e alunas do sistema educacional de ensino infantil, básico ou médio, que padeçam de patologias ou condições médico-funcionais que requeiram permanecer internados em centros especializados, ou em lugar que o médico tratante determine, ou que estejam em tratamento médico-ambulatorial, o Ministério de Educação assegurará a correspondente atenção escolar no lugar que, por prescrição médica, devam permanecer; a que será reconhecida para efeitos de continuação de estudos e certificação, de acordo com as normas que estabeleça esse Ministério [...].

O artigo 41 trata da oferta e a formação laboral da seguinte maneira:

[...] Ministério de Educação estabelecerá mecanismos especiais e promoverá o desenvolvimento de ofertas formativas de acordo às necessidades específicas dos alunos a fim de facilitar o ingresso à educação ou à formação laboral das pessoas que, como consequência de sua deficiência, não tenham iniciado ou concluído sua escolaridade obrigatória [...].

É o caso de apontar que a grande preocupação que se produz nas famílias das pessoas com deficiência, se relaciona com o acesso ao mundo do trabalho; é certo notar que alguns alunos conseguem estudar ou acessar a cursos de natureza técnica; mas as possibilidades laborais, vão-se restringindo em uma sociedade que ainda está imersa em uma visão preconceituosa, ainda com os avanços nos últimos anos contra a discriminação.

Um exemplo do avanço antes referido é evidenciado no artigo 42, no qual se consideram as medidas para atender nos estabelecimentos educacionais às pessoas com deficiência sensorial.

[...] Os estabelecimentos educacionais deverão, progressivamente, adotar medidas para promover o respeito pelas diferenças linguísticas das pessoas com deficiência sensorial, sejam surdas, cegas, surdo-cegas, na educação básica, média e superior, com o fim de que estes possam ter acesso, permanência e progresso no sistema educativo [...].

Como um fato de enorme significado, pode-se destacar aqui que o SENADIS, a partir do mês de maio de 2013, e produto de um esforço notável por promover o esporte adaptado em populações com deficiência, criou a Coordenação de Esportes, dirigida por uma atleta paraolímpica, que pratica esgrima e handebol em cadeira de rodas. Desta forma cria-se uma oportunidade de desenvolvimento para o esporte adaptado, desde um organismo do estado, especializado em projetos relacionados com pessoas com deficiência.

5.5 A subvenção da educação especial no Chile

Com data 14 de maio de 2009 sai o Decreto, Supremo nº 170, que regulamenta a Lei 20.201, de 2007 que modifica o decreto com força de lei 2, do ano de 1998 e outros corpos legais relacionados com a subvenção da educação especial, que percebem as escolas especiais e os estabelecimentos de educação regular, que contam com programas de Integração Escolar (PIE). Estes programas podem permitir a incorporação em escolas com currículo comum à crianças com necessidades educativas permanentes ou transitórias.

Segundo o Decreto Supremo nº170, artigo 2

[...] Entende-se por NEE e caráter transitório, aquelas não permanentes que possam apresentar os alunos em algum momento de sua vida escolar como consequência de um transtorno ou deficiência diagnosticada por um profissional competente e que necessitam de ajudas e apoios extraordinários para aceder ou progredir ao currículo por um determinado período de sua escolarização [...].

Também se assinala que

[...] As NEE de caráter permanente, se referem a aquelas barreiras para aprender ou participar, que determinados estudantes experimentam durante toda sua escolaridade como consequência de uma deficiência diagnosticada por um profissional competente e que demandam ao sistema educacional a provisão de apoios e recursos extraordinários para assegurar a aprendizagem escolar [...].

No decreto 170, definem-se conceitos relevantes para a incorporação de crianças com necessidades educativas especiais ao sistema educativo, tais como: a avaliação diagnóstica, o conceito de profissional competente, diagnóstico dos alunos e alunas beneficiários (as) da subvenção de necessidades educativas especiais de caráter transitório, os transtornos Específicos de Aprendizagem como o Transtorno específico de linguagem, o déficit atencional ou transtorno hipercinético, o rendimento em provas de coeficiente intelectual em nível limite, com limitações significativas na conduta adaptativa, do diagnóstico dos alunos (as) beneficiários(as), do incremento da subvenção especial diferencial, deficiência mental severa, deficiência visual, multidéficit, deficiência auditiva, disfasia severa, transtorno autista.

5.6 Panorama do sistema universitário chileno

A Tabela 4 apresenta a distribuição das universidades em diferentes tipos de gestão. Para efeitos deste estudo as universidades que possuem um sistema misto, ou seja,

as que possuem um sistema que abrange tanto o aporte financeiro do Estado, quanto de alunos, foram consideradas como privadas, apesar de que, historicamente, são denominadas como “tradicionais” e fazem parte do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH); organização da qual não participam as Universidades privadas, que não contém o aporte financeiro do estado chileno. Historicamente, o Conselho de Reitores tem usufruído de muito prestígio, porque o trabalho acadêmico em geral, sempre foi enfrentado com qualidade e compromisso.

Tabela 4 – Sistema universitário chileno até outubro de 2011

Universidades	Número
Estatais	16
Privadas com aporte do estado	9
Privadas	35
Total	60

A Tabela 4 mostra que do total de 60 universidades, as instituições Públicas correspondem a 26.6% e as privadas a 73.3%. Das 33 universidades que têm o curso de Educação Física, 12 são públicas (36.3%) e 21 privadas (63.6%).

Tabela 5 - Resumo do panorama universitário chileno

Universidades	Regime	Quantidade	Total
Nacionais	Público	16	60
	Privado	44	
Com curso de educação física	Público	12	33
	Privado	21	
Com disciplina de NEE no curso de educação física	Público	5	19
	Privado	14	

Apresentam-se, além disso, as universidades que oferecem este curso e que possuem em sua grade curricular a disciplina de NEE ou com algum outro nome (19 universidades), também divididas em Públicas (cinco Universidades que equivalem a 26.3%) e Privadas (14 Universidades que equivalem a 73.6%) (TABELA 5).

Assim pode-se afirmar que do total (60 universidades), 55% delas oferecem o Curso de Pedagogia em Educação Física (33 instituições) e em 19 instituições o currículo apresenta algum tipo de disciplina vinculada com a área de NEE, o que representa 31.6% do total de universidades do país e representa, além disso, 57.5% dentro dos cursos de Educação Física.

Através destes resultados é possível observar o baixo número de Universidades que oferecem disciplinas que atendem às necessidades educativas especiais, em relação a quantidade total de instituições.

Resultado preocupante que somente 19 Universidades, do total de 33, que contam com o curso de Educação Física, estejam “preparando” seus alunos de graduação, para que adquiram ferramentas necessárias para se desenvolverem na área de Educação Especial/Adaptada /Inclusiva. Isto cobra ainda mais importância já que as políticas públicas reconhecem e avançam todos os dias para uma inclusão social e educativa das pessoas com necessidades educativas especiais e que, no caso particular da Educação Física, inclui não somente as pessoas com alguma deficiência, se não, também, aos que se sobressaem em seu desempenho e aos de baixo desempenho motor, ainda que não tenham uma deficiência.

Deve-se fazer presente, também, que a quantidade de disciplinas existentes naqueles currículos que ministram disciplinas orientadas às NEE, é em média de 1.5, o que equivale a 2.5% do total de disciplinas dos programas de estudo, no caso das universidades privadas; no caso das universidades públicas, a média das disciplinas orientadas às NEE é de 1.2, correspondente a 2.0%. Esta informação é também relevante, posto que a presença desta disciplina não guarda nenhuma relação com as necessidades educacionais e sociais do país.

Tabela 6 - Universidades privadas que oferecem a disciplina orientada às necessidades educativas especiais

Nº	Universidades	Nº de disciplinas	Nome das disciplinas	% nos Currículos
1	Universidade Adventista do Chile	1	Educação Física Especial	1.44 %
2	Universidade Autônoma	1	Educação Física Adaptada	1.88 %
3	Universidade Bernardo O'higgins	2	Atividade Física em N.E.E	1.58 %
4	Universidade Católica de Valparaíso	2	Educação Física Adaptada	2.0 %
5	Universidade das Américas	1	N.E.E na Educação Física	1.96 %
6	Universidade de Viña del Mar	3	Atividade Física para Populações Especiais (I, II e III)	4.5 %
7	Universidade Católica de Temuco	1	Educação física especial e adaptada	2.0 %
8	Universidade de Ciências da Informática	1	Inclusão educativa	1.75 %
9	Universidade del Mar	2	Diversidade e inclusão educativa Educação Física para a inclusão	3.57
10	Universidade Mayor	1	Eletivo de Motricidade em populações especiais I Eletivo de Motricidade em populações especiais II	2.70
11	Universidade San Sebastián	1	Atividade Física da Diversidade	2.2 %
12	Universidade Santo Tomás	3	Educação Física Adaptada a NEE cognitivo relacionais Educação Física Adaptada a NEE visuais e auditivas Educação Física Adaptada a NEE motoras	6.25
13	Universidade Bolivariana (Ex San Marcos)	1	Esporte alternativo	1.96
14	Universidade Católica del Maule	1	Atividade física para grupos especiais	1.78 %
	73.6 %	1.5 disciplinas Média		2.5 % Média

Na Tabela 6 apresenta as 14 Universidades privadas que ministram no curso de Educação Física a disciplina de NEE (73.6%). Também indicam-se os nomes que cada instituição outorga a cada disciplina, além das quantidades de disciplinas ou ramos que têm relação direta com NEE em cada currículo.

Pode-se inferir que a preocupação das Universidades para preparar aos Docentes que se formam da mesma, na área de NEE é muito baixa, o que resulta contraditório com a grande importância e realce que se deve outorgar ao trato e relação com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, destacando, inclusive na legislação referente aos direitos constitucionais das pessoas com deficiência, no Chile.

Esta escassa presença no currículo de formação de um professor de Educação Física, não corresponde com o avanço das políticas públicas relacionadas com a inclusão social e educativa das pessoas com deficiência.

Pode-se observar que os nomes das disciplinas ministradas nestas Universidades, não possuem um nome medianamente parecido, que indique algum nível de semelhança significativo, o que faz-se supor que deveriam existir diferenças, também, quanto ao enfoque ou aos conteúdos das disciplinas.

Tabela 7 - Universidades públicas que oferecem a disciplina orientada às necessidades educativas especiais

Universidades	Nº de disciplinas em cada programa de estudos	Nome das disciplinas	Presença no programa de estudos
Universidade de Antofagasta	1	Atividade Física do Adulto e deficiência	2 %
Universidade de Los Lagos	1	Atividade Física e saúde para grupos especiais	2 %
Universidade de la Frontera Temuco	1	Atividade Física Adaptada para a diversidade	2.0 %
Universidade de Magallanes	1	Educação Física especial e adaptada	2.0 %
Universidade de Tarapacá	2	Especialidade, deficientes	2.0
TOTAL 6 disciplinas	Média 1.2 disciplinas no currículo		2.0 % Média

Quadro 3 - Nomes estabelecidos para as disciplinas nas universidades

Universidades privadas	Universidades públicas
Educação física especial	Atividade física do adulto e deficiência
Educação física adaptada	Atividade física e saúde para grupos especiais
Atividade física em NEE	Atividade física adaptada para a diversidade
Educação física adaptada	Educação física especial e adaptada
Educação em E para a diversidade	Especialidade e deficientes
NEE em educação física	
Atividade física para populações especiais (I, II, III)	
Educação física especial e adaptada	
Inclusão educativa	
Atividade física para populações especiais (I e II)	
Motricidade em populações especiais	
Atividade física da diversidade	

Como está demonstrado no Quadro 2, há designações para o curso de Educação Física Adaptada, estas tem sido muito diferentes e expressam diferentes pontos de vista e orientações, até mesmo interpretando modelos, sendo em alguns casos, o modelo biomédico e em outros casos, um modelo de cunho mais social o curricular.

5.7 Análise dos questionários aplicados aos docentes

5.7.1 Categoria 1 - Descrição dos docentes e formação profissional

Deve se considerar que dos 16 docentes que fizeram parte da pesquisa alguns deles pertencem a mesma universidade, mais em diferentes cidades. Por essa razão foram denominados como 7A e 7B. A mesma situação acontece com as denominações 12A, 12B e 12C.

O docente 1 tem entre 41 e 50 anos de idade e titulou-se como professora de Educação Física na Universidade de Tarapacá, Chile, concluindo seus estudos no ano de 1996, n não possui nenhuma especialização, mas está participando em um programa de doutorado na Universidade de Granada, Espanha. Não expressa se o programa de doutorado é desenvolvido integralmente na Espanha ou é um doutorado realizado no Chile, com um programa de docentes espanhóis, também não aclara qual é a natureza do programa de doutorado; se é de Educação ou de Educação Física, por exemplo.

O docente 2 tem mais 50 anos, graduou-se como professora de Estado em Educação Física na Universidade do Chile, campus Temuco e concluiu seus estudos no ano

de 1979, não tem nenhuma especialização. Possui nível acadêmico de mestrado em Motricidade Humana, obtido em um programa realizado pela Universidade Castelo Branco em conjunto com a Universidade de Tarapacá, no Chile, que concluiu no ano de 2002.

O docente 3 tem mais de 50 anos de idade, graduou-se como professor de Educação Física na Universidade do Chile, mas não clara se estudou no campus central desta universidade em Santiago ou em algum de seus outros campi, também não se refere ao ano que concluiu os estudos, não tem nenhuma especialização. Possui grau de mestre em Educação Física, obtido em um programa realizado no Chile, pela Universidad Laval do Canadá, em conjunto com a Universidade de La Frontera da cidade de Temuco, que concluiu no ano de 1990.

O docente 4 tem mais de 50 anos de idade, graduou-se como professora de Educação Física na pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, concluiu seus estudos no ano de 1979, não tem nenhuma especialização. Possui grau acadêmico de mestre em Educação Física, obtido em um programa realizado no Chile, pela Universidad Laval do Canadá, em conjunto com a Universidade de La Frontera da cidade de Temuco, que concluiu no ano de 1990.

O docente 5 tem entre 20 e 30 anos de idade, graduou-se como professora de Educação Física na Universidade Católica de Maule, concluiu seus estudos no ano de 2005, realizou pós-graduação em Inclusão Educativa, na Universidade Central, o qual terminou no ano de 2010. Possui o grau acadêmico de mestre em Ciências da Atividade Física com ênfase na área de Educação Física e Saúde, programa concluído em 2010.

O docente 6 tem entre 20 e 30 anos de idade, graduou-se como professor de Educação Física para o Ensino Médio na Universidade de Bío-Bío, concluiu seus estudos no ano de 2010, não possui especialização e está cursando um programa de doutorado em Ciência da Motricidade Humana na Universidade Pedro de Valdivia, na cidade de Chillán.

O docente 7.A tem mais de 50 anos, graduou-se como professor de Educação Física na Universidade do Chile em Santiago, não indica o ano de conclusão dos estudos, não possui especialização e está cursando um programa de mestrado em docência universitária na Universidade Autônoma, não indicando a cidade que se realiza este programa.

O docente n. 7B tem mais de 50 anos de idade, graduou-se como professor de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Chile, não indica o ano do término dos estudos de graduação, possui especialização em Avaliação Educacional e Currículo Educativo na Universidade Católica de Maule, concluído em 1979. Concluiu um programa de mestrado em Currículo e Administração Educacional na Universidade Católica de Maule, no ano de 2008.

O docente 8 tem entre 31 e 40 anos, graduou-se como professor de Educação Física, Esportes e Recreação na Universidade Católica Silva Henríquez, não indicando o ano de término dos estudos de graduação, não possui especialização. Concluiu um programa de mestrado em Treinamento, na Universidade Mayor, mas não indica a cidade, e muito menos, o ano de conclusão do programa.

O docente 9 tem entre 41 e 50 anos de idade, graduou-se como professor de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Chile, não menciona o ano de término dos estudos de graduação, realizou uma especialização em treinamento esportivo na Universidade de Castilla La Mancha, na Espanha, concluída no ano de 2008. Está cursando um programa de mestrado em Ciências da Atividade Física na Universidade San Sebastián da Cidade de Concepción, ainda em andamento.

O docente 10 tem entre 40 e 50 anos de idade, obteve duas graduações: como professor de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, terminado no ano de 1990 e como Fisioterapeuta, terminada no ano de 2006, na Universidade de Playa Ancha. Realizou especializações em Voleibol, Desenvolvimento Motor e Neuroreabilitação. Está cursando um programa de mestrado em Ciências da Atividade Física na Universidade de Playa Ancha, na cidade de Valparaíso.

O docente 11 tem mais de 50 anos de idade, titulou-se como professora de Educação Básica na Universidade do Chile, no ano de 1973 e realizou uma especialização em Educação Diferencial na Universidade Católica, finalizado no ano de 1981. Concluiu um programa de mestrado em Educação na Universidade do Chile, no ano de 1992. Cursa na atualidade, estudos de doutorado em Educação, com área de concentração em Pedagogia Transformacional, na Universidade Bolivariana, não mencionando em que cidade do país.

O docente 12A tem mais de 50 anos de idade, titulou-se como professora de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Chile, no ano de 1978 e realizou

uma especialização: Especialização em Educação Especial e Diferenciada na Universidade de Viña del Mar, concluído no ano de 2006. Não realizou estudos de pós-graduação.

O docente 12B tem entre 41 e 50 anos de idade, titulou-se como professor de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Chile, campus Maule, na cidade de Talca, no ano de 1995 e realizou uma especialização em Ciências da Atividade Física na Universidade do Chile, concluída no ano de 2003. No ano de 2008, concluiu um programa de Mestrado em Medicina e Ciências da Atividade Física, mas não indica a Universidade em que cursou esta pós-graduação.

O docente 12C tem entre 41 e 50 anos de idade, é graduada como Fisioterapeuta pela Universidade do Chile, na cidade de Santiago, no ano de 1982.

O docente 13 tem mais de 50 anos, titulou-se como professor de Educação Física na Universidade Católica do Chile, campus Talcahuano, no ano de 1980 e realizou uma especialização em Orientação e Mobilidade para cegos, no Cristofel Blind Mission, concluída no ano de 1981, não indicando país ou cidade. Concluiu um programa de Mestrado em Administração em Gestão Educacional, realizado na Universidade da República, mas não indica a cidade onde cursou esta pós-graduação.

5.7.1.1 Análise geral da Categoria 1 – Descrição dos docentes e formação profissional

Ao analisar algumas características que permitem identificar de maneira geral os docentes que trabalham na docência da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) ou Especial, inclusiva ou outras nomenclaturas afins, que abordam temáticas relacionadas a pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE), nos cursos onde formam os profissionais da Educação Física, podemos assinalar que:

Do total de 16 docentes que compõem a mostra, a distribuição por sexo, apresenta-se uma proporção, na qual, 10 são do sexo masculino (62.5%). Em relação à idade, o grupo se distribui posicionando a dois docentes entre os 20 e 30 anos, dois entre os 31 e 40 anos, quatro entre 41 e 50 anos e oito com mais de 50 anos.

Mais de 75% da mostra tem mais de 41 anos e, portanto, uma importante experiência profissional; também se observa metade dos docentes na faixa etária entre aquele (as) que tem mais de 50 anos, com 8 docentes, o que equivale a 50% (docentes 2, 3, 4, 7A, 7B, 11, 12A, 13), seguidos de um subgrupo na faixa de 41 e 50 anos (docentes 1, 9,

10, 12B) com quatro professores e dois subgrupos, um deles com dois professores entre 31 e 40 anos (docentes 8, 12C) e o outro subgrupo entre 20 e 30 anos (docentes 5 e 6).

Com relação ao ano de conclusão da graduação, pode-se indicar que existe um caso que concluiu seus estudos no ano de 1973 (o mais antigo) e o mais recente no ano de 2010.

Quanto a titulação dos profissionais deste estudo, destaca-se, como era de se esperar, que 13 tenham o título de professores de Educação Física, o que corresponde a 81.2%, 1 titulado como Fisioterapeuta (6.25%), 1 docente de Educação Básica (6.24%) e somente um docente que possui duas titulações, como professor de Educação Física, e além disso, de fisioterapeuta (6.25%).

A maioria são docentes e, portanto, com formação pedagógica, o que deveria permitir orientar a disciplina a uma correta inclusão de pessoas com deficiência, na escola; teoricamente deveria expressar-se predominantemente um modelo social ou curricular no trabalho diário sobre um modelo biomédico.

Com relação à especialização, seja por meio de especializações ou cursos, pode-se indicar que 8 docentes não têm especialização, o que equivale a 50% (docentes 1, 2, 3, 4, 6, 7A, 8, 12C). O 50% restante, sim, têm especialização (docentes 5, 7B, 9, 10, 11, 12A, 12B, 13).

O ponto importante neste caso, é que das oito especializações, cinco foram na área (docentes 5, 10, 11, 12A, 13), portanto, esses conhecimentos deveriam ajudar a fortalecer o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento das competências profissionais para trabalhar com pessoa com NEE. 31.2% de toda mostra, conta com especialização na área.

No que se refere a estudos de pós-graduação, a pesquisa mostra que 2 docentes (12.5%) que são docentes da disciplina de EFA, não têm grau acadêmico de mestrado ou doutorado (docentes 12A e 12C); 9 docentes (56.25 %) concluíram estudos de mestrado (docentes 2, 3, 4, 5, 7B, 8, 11, 12B, 13). Três docentes (18.75%; 7A, 9 e 10) estão cursando um programa de mestrado e 3 (18.75%), estão estudando em um programa de doutorado (docentes 1, 6,

11).

Deve-se deixar claro que somente um docente (11) concluiu mestrado e tem doutorado em andamento.

Como conclusão, pode-se afirmar que 12.5%, não tem nenhum grau acadêmico, no entanto, 56.25% têm grau acadêmico de mestrado e 37.5% está em andamento com estudos de mestrado ou doutorado.

Esta situação sem dúvida contrasta com a realidade universitária, por exemplo, do Brasil, na qual as universidades públicas exigem estar de posse do título de doutor para realizar docência em nível universitário e nas universidades privadas, 30% de seus docentes devem possuir o título de doutor.

No caso dos três programas de doutorado que estão sendo desenvolvido por docentes, dois deles são cursados com apoio de docentes espanhóis e brasileiros; e o terceiro programa, é oferecido por uma Universidade Chilena.

Com relação aos programas de mestrado em andamento, pode-se assinalar que os três estão sendo desenvolvidos em Universidades chilenas e, quanto aos programas de mestrado concluídos, pode-se indicar que em três casos, foram realizados em convênio, dois com a Universidade Laval, do Canadá e um com a Universidade Castelo Branco, do Brasil. Os outros seis casos correspondem a programas oferecidos por Universidades chilenas.

Quanto a nomenclatura de programas de pós-graduação (mestrado ou doutorado) concluídos ou em andamento, pode-se indicar o seguinte:

- ✓ Motricidade Humana: 1 docente;
- ✓ Educação Física: 2 docentes;
- ✓ Educação: 1 docente;
- ✓ Ciências da Atividade Física: 3 docentes;
- ✓ Ciências da Motricidade Humana: 1 docente;
- ✓ Docência Universitária: 1 docente;
- ✓ Currículo e administração educacional: 1 docente;
- ✓ Treinamento Esportivo: 1 docente;
- ✓ Medicina e Ciências da Atividade Física: 1 docente;
- ✓ Administração e gestão educacional: 1 docente;

- ✓ Educação com área de concentração em pedagogia transformacional: 1 docente.

Somente a denominação dos programas, não permite conhecer com exatidão a orientação deles; mas, com base na experiência acadêmica, é possível inferir que aqueles que estão orientados à Educação, Docência Universitária, Currículo e Administração Educacional, Administração e Gestão Educacional, Educação com área de concentração em Pedagogia Transformacional, não poderiam ser considerados como pós-graduação na área da disciplina.

Em contrapartida, os programas: Motricidade Humana, Educação Física, Ciências da Motricidade Humana, Treinamento Esportivo, Medicina e Ciências da Atividade Física, podem ser considerados como pós-graduação na disciplina.

Esta situação poderia ser explicada pela escassez de programas específicos, ao não contar com ofertas de doutorados ou mestrados na área, o que limita as oportunidades de especialização em EFA.

Por outro lado, a idade dos docentes também é um importante fator que explica o tipo de pós-graduação a que optaram, já que 50% dos docentes universitários deste estudo, têm mais de 50 anos de idade, o que limita enormemente as possibilidades de optar a um programa de pós-graduação específico para trabalhar com NEE, no exterior, já que no Chile não existe nenhum programa de mestrado em Educação Física com área de concentração em Educação Física Adaptada.

A situação atual é distinta da de décadas passadas, nas quais não era obrigatório possuir um grau de mestrado para ser docente universitário; atualmente, em muitas universidades públicas e privadas, este já é um requisito. Quem sabe, no futuro, o nível mínimo para ser professor universitário, seja possuir grau acadêmico de doutor, o que mudaria claramente a formação de pós-graduação no Chile.

A não existência de programas de pós-graduação que formem recurso humano para trabalhar com NEE abre uma oportunidade significativa para organizar um programa que satisfaça esta demanda da sociedade chilena.

Tabela 8 - Análise geral da categoria 1: descrição dos docentes e formação profissional

		N	%	Média/Anos
Sexo	Feminino	6	37.5	
	Masculino	10	62.5	
Tempo de atuação/ Anos	20-30	2	37.5	46
	31-40	2	62.5	Homens: 41
	41-50	4	37.5	
	Acima de 50	8	62.5	Mulheres: 50
Formação	Educação física	13	81.2	
	Educação básica	1	6.25	
	Fisioterapeuta	1	6.25	
	Educação física e fisioterapeuta	1	6.25	
Especialização	Sim	8	50	
	Não	8	50	
	Especialização na área	5	31.2	
Nível acadêmico	Sem grau	2	12.5	
	Mestrado concluído	9	56.25	
	Mestrado em andamento	3	18.75	
	Doutorado concluído	0	0	
	Doutorado em andamento	3	18.75	

5.7.2 Categoria 2 – Descrição da experiência profissional docente

O docente 1 tem experiência entre 5 e 10 anos; tem contrato por tempo determinado, não tem hierarquia acadêmica, não participou de um concurso específico para participar nesta área e assinala estar na docência desta disciplina há 7 anos. Teve experiência antes de trabalhar na docência da disciplina, já que, desde 1992, estando na Universidade, trabalhou com NEE. Posteriormente ingressou para trabalhar em uma escola especial, na qual permaneceu 11 anos, trabalhando com transtornos motores, déficit visual, auditivo, autismo e deficiência intelectual.

O docente 2 tem mais de 30 anos de experiência em educação superior; tem contrato por tempo determinado, sua hierarquia acadêmica é de assistente, não participou de concurso específico e tem 4 anos na docência da disciplina de EFA. Não teve experiência com pessoas com NEE antes de assumir a docência da disciplina.

O docente 3 tem mais de 30 anos de atuação em Educação superior; seu contrato é indefinido, possui hierarquia, mas não indica qual a hierarquização. Não participou de nenhum concurso específico; é docente da disciplina de EFA há 3 anos. Teve experiência com pessoas com NEE, já que seu trabalho de conclusão de curso, o realizou

com crianças cegas e trabalhou como professor de Educação Física em uma escola especial para crianças surdas.

O docente 4 possui mais de 30 anos de experiência em educação superior; seu contrato é contrato por tempo determinado, tem hierarquia acadêmica, mas não indica qual. Não participou de concurso específico e está há 11 anos lecionando a disciplina de EFA. Teve experiência previa, já que sua formação de graduação teve as disciplinas de fisioprofilaxia e em prática docente, nas quais teve relação direta com pessoas com NEE.

O docente 5 se encontra na faixa entre 0 e 5 anos de atuação em educação superior; sua condição contratual é de contrato por tempo determinado como autônomo, não tem hierarquia acadêmica e sim, participou de um concurso específico para a docência da disciplina de EFA, há 5 anos. Teve experiência previa com pessoas com NEE, já que trabalhou em grupos de trabalho, lares, instituições privadas e escolas especiais.

O docente 6 tem entre 0 e 5 anos trabalhando em Educação superior, tem contrato por tempo determinado, não tem hierarquia acadêmica e tão pouco participou de um concurso específico para trabalhar na área. Faz dois anos que está a cargo da docência da disciplina e teve experiência prévia com pessoas com NEE, já que realizou seu trabalho de conclusão de curso de graduação desenvolvendo um programa de atividades motoras, no meio aquático, com crianças com deficiência intelectual e tem dirigido programas de hipo e hidroterapia e estimulação motora para crianças com distintas deficiências.

O docente 7A tem entre 5 e 10 anos trabalhando em Educação superior; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não tem hierarquia acadêmica e tão pouco participou de um concurso específico. Está há 5 anos lecionando a disciplina e teve experiência profissional previa com NEE, já que trabalhou durante 10 anos em uma escola especial; trabalhou como professor de Educação Física, no Instituto Teletón de Santiago durante 13 anos; também trabalhou no instituto de reabilitação Tantauco, da força aérea do Chile durante 4 anos; trabalhou, também, como coordenador do projeto de deficiência e esporte, no Município de San Miguel durante 7 anos e foi coordenador do clube de Esportes em cadeira de rodas RSC Kaars Alemanha, durante 3 anos.

O docente 7.B está entre 10 e 15 anos atuando em educação superior; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, possui hierarquia acadêmica, mas não indica qual. Não participou de concurso específico para trabalhar na área em nível

universitário. Há 12 anos leciona a disciplina. Teve experiência previa, já que trabalhou em diferentes escolas e instituições de educação especial.

O docente 8 está lecionando entre 5 e 10 anos; seu contrato é por tempo determinado, possui hierarquia acadêmica, mas, igual a outros docentes, não indica qual. Participou de um concurso específico para trabalhar lecionando a disciplina de EFA e está há três anos nesse labor. Teve experiência previa com NEE, já que trabalhou em instituições escolares de integração, atividade física adaptada, Teletón e assistiu a seminários de atividade física adaptada.

O docente 9, em relação ao tempo de atuação em Educação superior, declara entre 5 e 10 anos de experiência. Seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não tem hierarquia acadêmica e tão pouco, participou de um concurso específico e está há dois anos lecionando a disciplina de EFA. Indica que teve experiência previa em NEE porque trabalhou durante 15 anos como treinador de distintos esportes adaptados.

O docente 10 declara que tem entre 5 e 10 anos de experiência trabalhando em Educação superior; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não possui hierarquia acadêmica, não participou de concurso específico e há 4 anos leciona a disciplina de EFA. Também assinala que teve experiência previa com pessoas com NEE, trabalhando em neuroreabilitação e atividade física adaptada.

O docente 11 está há mais de 30 anos trabalhando em Educação superior e declara possuir contrato indefinido; tem hierarquia de professor associado, não teve concurso específico para trabalhar na área e está há 25 anos lecionando a disciplina. Declara que teve experiência previa porque trabalhou em programas de estimulação precoce para pessoas com deficiência visual e deficiência cognitiva, programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual, programas de patinação artística para pessoas com deficiência visual, programas de educação para crianças com deficiência múltiplas e em programas para pessoas com deficiência motriz, visual, auditiva e cognitiva.

O docente 12A indica que o tempo que está atuando em Educação superior, é entre 0 e 5 anos; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não possui hierarquia acadêmica, não participou de um concurso específico para trabalhar na área e sim, teve experiência previa com NEE, tanto no Chile como no estrangeiro. Na Bélgica

trabalhou com pessoas com deficiência Visual e realizou voluntariado no departamento de Terapia Ocupacional do Instituto Dominick Sabio, para pessoas com Deficiência Física. No Chile começou no ano de 1987 a trabalhar na Corporação de Ajuda ao Limitado Visual, COALVI. Nesta instituição trabalhou em diferentes programas, como estimulação precoce, curso especial para alunos com desafios múltiplos, em cursos básicos, em integração educativa e em reabilitação de adultos. Também foi encarregada de delegações esportivas em Olimpíadas de pessoas

O docente 12B declara que está trabalhando entre 10 e 15 anos em educação superior; tem contrato por tempo determinado, não tem hierarquia acadêmica e indica que sim, participou de um concurso específico para trabalhar em EFA. Indica, também, que faz 8 anos que leciona a disciplina de EFA e que teve experiência previa para trabalhar com pessoas com deficiência e NEE, porque participou em ASPAUT em Talca, verão na UC (Universidade Católica) para crianças com necessidades educativas especiais e no Colégio Especial Pudahuel Sul. Realizou um curso de Árbitro nas Olimpíadas Paraolímpicas da Região de Maule.

O docente 12C trabalha em Educação superior entre 0 e 5 anos; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não tem hierarquia acadêmica e não participou de um concurso específico para trabalhar na área. Faz 7 anos que leciona a disciplina e declara que teve experiência previa com pessoas com Necessidades educativas especiais, já que trabalhou durante 5 anos em uma escola especial, com pacientes com deficiência intelectual e na Teletón, com pacientes com dano neurológico, durante 21 anos.

O docente 13 está atuando em Educação Superior entre 5 e 10 anos; seu contrato é por tempo determinado como autônomo, não responde se tem hierarquia acadêmica, não participou de um concurso específico para trabalhar na área e declara que faz 25 anos que leciona a disciplina de EFA; no entanto, esta informação merece uma análise especial, já que por uma parte, o docente indica uma experiência, atuando em Educação superior, entre 5 e 10 anos; e por outra, indica que está há 25 anos lecionando a disciplina, o que supõe uma falta de coerência. Não obstante, pode-se inferir que o professor declarou como resposta relativa aos 25 anos lecionando a disciplina, sem considerar que a pergunta está orientada ao tempo que leciona a disciplina, somente em educação superior e, seguramente, considerou a totalidade de sua experiência profissional,

independente do contexto. Indica que teve experiência previa com pessoas com NEE, já que lhe correspondeu trabalhar em oficinas de desenvolvimento esportivo com alunos com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual; e também em reabilitação, em orientação e mobilidade para cegos.

Quadro 4 - Experiência profissional docente

Docente	Tempo de atuação em educação Superior	Condição contratual	Hierarquia acadêmica	Concurso específico	Tempo de docência em Educação Física Adaptada	Experiência profissional previa com NEE
1	Entre 5 e 10 anos	Autônomo	Sem Hierarquia	Não	7 Anos	Sim, teve, desde 1992, estando na Universidade. Posteriormente, ingressou a uma escola especial, por 11 anos
2	Mais de 30 anos	Tempo determinado	Assistente	Não	4 anos	Não
3	Mais de 30 anos	Indefinido	Possui hierarquia acadêmica mas não indica qual	Não	3 anos	Sim. Desenvolveu trabalho de conclusão de curso com crianças cegas e trabalhou em escola para surdos.
4	Mais de 30 anos	Tempo determinado	Possui hierarquia mas não indica qual	Não	11 anos	Sim. Durante sua formação de graduação, em disciplina de Fisioprofilaxia e prática docente.
5	Entre 0 e 5 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem hierarquia	Sim	5 anos	Sim. Atuou em grupos de trabalho, lares, instituições privadas e esc. especiais.
6	Entre 0 e 5 anos	Indefinido	Sem hierarquia	Não	2 anos	Sim. Realizou trabalho de conclusão de curso de graduação em retardo mental, trabalhando em hipo e hidroterapia e estimulação motora.
7A	Entre 5 e 10 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem hierarquia	Não	5 anos	Sim, teve
7B	Entre 10 e 15 anos	Tempo determinado como autônomo	Possui hierarquia, mas não indica qual	Não	12 anos	Sim, teve
8	Entre 5 e 10 anos	Por tempo determinado	Sim, mas não indica qual.	Sim	3 anos	Sim, teve
9	Entre 5 e 10 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem Hierarquia	Não	2 anos	Sim, teve
10	Entre 5 e 10 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem Hierarquia	Não	4 anos	Sim, teve
11	Mais de 30 anos	Indefinido	Com Hierarquia (associado)	Não	25 anos	Sim, teve
12A	Entre 0 e 5 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem Hierarquia	Não	2 anos	Sim, teve
12B	Entre 10 e 15 anos	Tempo determinado	Sem Hierarquia	Sim, mas não a clara detalhes	8 anos	Sem, teve
12C	Entre 0 e 5 anos	Tempo determinado como autônomo	Sem Hierarquia	Não	7 anos	Sim, teve
13	Entre 5 e 10 anos	Tempo determinado como autônomo	Não responde	Não	25 anos	Sim, teve

5.7.2.1 Análise geral da categoria 2- Experiência profissional docente

Ao se apresentar uma relação com o tempo de atuação profissional em Educação superior, nota-se diferenças importantes, na forma como se distribuem os docentes, considerando que 4 estão no grupo que apresenta entre 0 e 5 anos, (docentes 1, 5, 6, 12A); 6 docentes no grupo entre 5 e 10 anos (docentes 7A, 8, 9, 10, 12C, 13), 2 se posicionam no grupo entre 10 e 15 anos (docentes 7B, 12B) e com mais de trinta anos identificam-se quatro docentes (docentes 2, 3, 4, 11).

Tabela 9 – Análise geral da categoria – 2: experiência profissional do docente

	Respostas	N	%
Tempo de atuação em educação superior/Anos	Entre 0 e 5	4	25
	Entre 5 e 10	6	37.5
	Entre 10 e 15	2	12.5
	Entre 20 e 25	0	0
	30 e mais	4	25
Condição contratual	Tempo determinado como autônomo	10	62.45
	Tempo determinado	4	25
	Indefinido	2	12.5
Hierarquia acadêmica	Sem hierarquia	10	62.5
	Assistente	1	6.25
	Associado	1	6.25
	Com hierarquia, mas não especificada	4	25
Concurso específico	Teve	3	18.75
	Não teve	13	81.25
Tempo de docência em disciplina de adaptada	Média	7.8 anos	12.5
	Moda	2 anos	56.25
Experiência profissional previa com NEE	Com experiência prévia	15	93.75
	Sem experiência prévia	1	6.25

Com relação ao tipo de contrato, as modalidades declaradas são contrato por tempo determinado como autônomo, contrato por tempo determinado, contrato indefinido.

No Chile, indefinido significa que o contrato não tem um prazo de término e se pode caducar por razões muito fundamentais; prazo fixo significa que o contrato expira no mês de dezembro de cada ano, e pode ou não ser renovado; contrato por tempo determinado como autônomo significa que o profissional contratado, presta serviços profissionais e emite um recibo como autônomo (nota fiscal), um comprovante de pagamento como se fosse autônomo.

Nesse estudo, a mostra se distribui com 10 docentes com contrato por tempo determinado como autônomo (docentes 1, 5,7A, 7B, 9,10, 12A, 12B, 12C, 13); a prazo fixo 4 docentes (docentes 2, 4, 6, 8) com contrato indefinido registram-se somente 2 casos (docentes 3 e 11); o docente 7B, a resposta entregue pelo professor não apresenta relação exata com a pergunta, já que ela está referida à situação contratual e não ao tipo de jornada, de acordo com a quantidade de horas semanais de trabalho; por exemplo, jornada completa (ou tempo integral, dedicação exclusiva) com 44 horas semanais, jornada parcial, com 22 horas semanais ou um quarto de jornada, com 12 horas semanais.

Em relação à hierarquia acadêmica, as respostas obtidas indicam que 10 docentes não têm hierarquia acadêmica (docentes 1, 5, 6, 7A, 9, 10, 12A, 12B, 12C, 13); 1 professor indicou que sua hierarquia é de professor associado (docente 11) e 1 docente indicou possuir hierarquia como professor assistente (docente 2) e 4 docentes declaram ter hierarquia acadêmica, mas não indicam qual possuem (docentes 3, 4, 7B, 8).

A razão para não especificar ou completar adequadamente a resposta, pode ser basicamente por desconhecimento, já que não parece coerente responder que sim, tem hierarquia, mas não assinalar qual, como no caso dos docentes que indicaram claramente hierarquias como assistente e associado.

Com relação à participação de um concurso específico para trabalhar na disciplina de EFA, pode-se ressaltar que 13 docentes indicam não haver participado de um concurso (docentes 1, 2, 3, 4, 6, 7A, 7B, 9, 10 11, 12A, 12C, 13); no entanto, somente 3 acadêmicos declaram haver participado de um concurso específico (docentes 5, 8, 12B).

Com respeito ao tempo que os acadêmicos possuem de experiência lecionando a disciplina de EFA, as respostas apresentam-se enormemente diversificadas, desde dois anos, no caso de três docentes (docentes 6, 9, 12A), até 25 anos lecionando a disciplina, como são os dois casos dos docentes 11 e 13.

Como média de todas as respostas, pode-se indicar 7,8 anos e a moda é de 3 anos, em três casos (docentes 6, 9, 12A).

Quanto à experiência profissional obtida antes de lecionar a disciplina de EFA, os acadêmicos declarantes assinalaram e marcaram uma clara tendência; 15 deles tiveram experiência (docentes 1, 3, 4, 5, 6, 7A, 7B, 8, 9, 10, 11, 12A, 12B, 12C, 13) e somente um não a teve (docente 2).

Como resumo desta categoria podem-se indicar temas interessantes que permitem conhecer o recurso humano responsável por dirigir a disciplina de EFA nas Universidades chilenas. Por exemplo, é importante destacar que em relação ao tempo que a mostra está realizando docência em educação superior, a maioria tem uma experiência inferior a 10 anos (10 docentes que representam 62.5% do total), entre 10 e 15 anos, somente encontram-se dois casos (12.5%) e os 25% restantes declaram uma experiência em Educação superior, de mais de 30 anos, pelo que se pode deduzir que a maioria não supera os 10 anos, o que leva a considerar que o grupo, em geral, tem uma experiência aceitável.

Sobre o tipo de contrato que predomina na mostra, destaca-se a precariedade das condições laborais, já que somente dois profissionais indicaram ter contrato indefinido (12.5%); todos os demais (87.5%), possuem contrato a honorários, com 9 casos, prazo fixo, com 4 casos e part-time, 1 caso. Esta situação poderia ser explicada porque a área de EFA, não tem uma presença importante no currículo, então os profissionais que lecionam a disciplina, em sua maioria, são pessoas com pouca presença nas respectivas faculdades, cuja carga laboral está concentrada maioritariamente em outras instituições de educação especial ou centros de reabilitação; e ao mesmo tempo, somente completam sua jornada laboral com horas parciais nos cursos de graduação em Educação Física.

Situação semelhante se apresenta com relação às hierarquias acadêmicas, já que (62.5%) não têm hierarquia e 37% (seis casos) afirmam ter hierarquia, mesmo que somente dois deles indicaram explicitamente qual. Também, quatro responderam que sim, têm hierarquia, mas não assinalaram nenhuma, tomando em conta que não existe até agora um sistema único de hierarquização no país.

Somente três docentes tiveram que participar de um concurso para trabalhar na Universidade lecionando EFA (docentes 5, 8, 12B). O docente 5 não indicou detalhes sobre o tipo de concurso; o docente 8 indicou que participou de um concurso de seleção de

peçoal acadêmico, mas não indica que tenha sido na área de EFA e o docente 12B, tão pouco entregou detalhes sobre o concurso.

Também é relevante assinalar neste ponto, que nem todas as instituições provadas, têm como obrigatoriedade, organizar concurso para cobrir os cargos acadêmicos. Em muitos casos se produzem contratações em forma direta para suprir as necessidades pontuais das disciplinas que as requeiram.

Sobre o tempo que os docentes levam lecionando a disciplina, destacam-se uma variedade de respostas, que vão desde os 2 anos, em três casos, até aos 25 anos (dois casos), sendo a média de 7,8 anos.

No caso do docente 13, chama a atenção que o docente indicou uma experiência atuando em Educação superior, entre 5 e 10 anos; e por outra indica que segue há 25 anos lecionando a disciplina. Isto não é congruente. Mas para explica-lo pode-se inferir que considerou os 25 anos lecionando a disciplina, sem considerar que a pergunta está orientada ao tempo que leciona a disciplina, somente na Universidade e, possivelmente, considerou a totalidade de sua experiência profissional, levando em conta todos os espaços de intervenção profissional onde trabalhou.

Sobre a experiência profissional, pode-se destacar que a ampla maioria (15 casos, que representam 95.75%) teve experiência previa e um docente não a teve. Esta situação, de alguma maneira “compensa” a falta de especialização ou de formação de pós-graduação na área, já que os docentes indicaram possuir variadas experiências, desde disciplinas na universidade, na formação da graduação, nas quais lhes coube estar em contato com pessoas com deficiência, até experiências em escolas especiais, centros de reabilitação, cursos de orientação e mobilidade para cegos, como técnicos em esportes adaptados, programas de estimulação motora para distintas deficiências, entre outras.

Esta compensação é válida de “alguma forma”, no sentido do valor que tem a experiência prática para o professor universitário, que deve ter, dentro de seus saberes, a experiência e a convivência com pessoas com NEE, para conduzir com maior propriedade a disciplina de EFA. Como se sabe, neste caso particular, o saber teórico resulta insuficiente e parcial, sobretudo se considera as particularidades das diferentes deficiências e ao tratamento esportivo, pedagógico ou de formação pessoal da pessoa com NEE, o que deve ser muito bem adaptado para as necessidades de cada contexto. Por outra parte – e como foi

explicado na categoria anterior – os programas de pós-graduação cursados pelos componentes da mostra não são em EFA e, portanto, de alguma forma dificultariam a pesquisa e publicação de trabalhos científicos na área. O ideal, então, é possuir sólidos conhecimentos teóricos, junto com uma desejável experiência, a que somente se consegue na vivência pessoal.

Como finalização na análise desta categoria, conclui-se que o tipo de contrato, a falta de hierarquia e não haver participado de concurso específico na área, na grande maioria da mostra, deixam em evidência uma falta de importância, por parte da universidade, quanto às condições laborais dos docentes universitários que lecionam a disciplina de EFA, que concorda com a pouca presença no currículo. Estas condições supõem uma desvantagem e afeta o desenvolvimento desta área de conhecimento acadêmico.

Os anos lecionando a disciplina de EFA e a experiência previa do recurso humano, permitem indicar que existiriam as condições básicas para desenvolver a docência com propriedade, não obstante a inexistente formação de pós-graduação na área. Estas condições são suficientes para cumprir com a docência, mas dificultam o desenvolvimento da pesquisa.

5.7.3 Categoria 3 – Descrição da disciplinas de educação física adaptada

5.7.3.1 Resumo da disciplina de educação física adaptada

Docente 1

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: 1 semestre idoso e 1 semestre NEE.
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: não
Programa: completo
Modificações ao programa: no
Caráter: obrigatória

Docente 3

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (nono semestre)

Docente 2

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas:- -----
Programa: completo
Modificações ao programa:- -----
Caráter: obrigatória

Docente 4

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (oitavo semestre)

Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas:- -----
Programa: completo
Modificações ao programa:- -----
Caráter: obrigatória

Docente 5

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: não responde (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: 8 horas
Pontos principais da disciplina: não responde
Alterações propostas: -----
Programa: não responde
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 7^a

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: Não responde
Alterações propostas: “Cada professor orienta a disciplina segundo sua própria perspectiva”.
Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 8

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo e oitavo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----

Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 6

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 7B

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: Incompleto
Modificações ao programa: Não as expressa
Caráter: obrigatória

Docente 9

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: Incorretos
Alterações propostas: Incorporar uma perspectiva “educativa inclusiva”, só existe

Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 10

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (Quinto, sexto e oitavo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: 6 horas semanais
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 12^a

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sexto semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: Aumentar a dos semestres
Pontos principais da disciplina: Não responde
Alterações propostas: -----
Programa: Incompleto
Modificações ao programa: Incorporar “desafios múltiplos” ao programa.
Caráter: obrigatória

Docente 12C

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sexto semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: “Agregar outro módulo, para realizar mais práticos com alunos com deficiência”.
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----

uma esportiva.
Programa: Incompleto
Modificações ao programa: “Incorporar tudo a respeito da integração educacional chilena”.
Caráter: obrigatória

Docente 11

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sexto e sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: Insuficiente
Carga horária sugerida: “seis períodos semanais”
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: Incompleto
Modificações ao programa: Incrementar as experiências práticas
Caráter: obrigatória

Docente 12B

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: Incorreta (sexto semestre)
Sequência sugerida: No entrega sugestões
Carga horária atual: Suficiente
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: completo
Modificações ao programa: -----
Caráter: obrigatória

Docente 13

Programa: Sim, participou na elaboração.
Sequência atual: correta (sétimo semestre)
Sequência sugerida: -----
Carga horária atual: No responde
Carga horária sugerida: -----
Pontos principais da disciplina: corretos
Alterações propostas: -----
Programa: completo
Modificações ao programa: -----

Programa: completo
 Modificações ao programa: -----
 Carácter: obrigatória

Carácter: obrigatória

5.7.3.2 Análise geral da categoria 3: disciplinas de educação física adaptada

Quadro 5 - Análise geral da categoria 3: disciplina de Educação Física Adaptada

Docente	Participou elaborando o Programa	Sequência atual	Sequência sugerida	Carga horária atual	Carga horária sugerida
1	Sim	Correta	Não sugere	Insuficiente	1º semestre idoso e outro NEE
2	Sim	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
3	Sim	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
4	Sim	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
5	Sim	Não responde	Não sugere	Insuficiente	8 horas
6	Não	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
7A	Não	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
7B	Sim	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
8	Não	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
9	Não	Correta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
10	Não	Correta	Não sugere	Insuficiente	6 horas
11	Sim	Correta	Não sugere	Insuficiente	6 períodos
12A	Sim	Correta	Não sugere	Insuficiente	Aumentar a dois semestres
12B	Sim	Incorreta	Não sugere	Suficiente	Não sugere
12C	Sim	Correta	Não sugere	Insuficiente	Adicionar outro módulo
13	Sim	Correta	Não sugere	Não responde	Não sugere

Tabela 10 – Análise geral da categoria 3: disciplina de educação física adaptada

Questões	N	%
Participou elaborando o programa?	Sim 11	68.7
	Não 5	31.25
Sequência atual	Correta 14	87
	Incorreta 1	6.25
	Não respondeu 1	6.25
Sequências sugerida	Não sugeriram 16	100
Carg horária atual	Suficiente: 9	56.25
	Insuficiente: 6	37.5
	Não responde: 1	6.25
Carga horária sugerida	Não sugere: 10 horas	62.25 horas
	Sim sugere: 6 horas	Média 37.5 horas

O propósito fundamental de analisar esta categoria é conhecer como se estrutura e desenvolve a disciplina de EFA nos currículos universitários; em um sentido, conhecer as opiniões e em outro, conhecer as sugestões e propostas que os docentes aportam ao melhoramento da disciplina. Pode-se adiantar que o nível de informação aportada pelos acadêmicos é baixo, o qual será analisado detalhadamente. A informação solicitada considerou a participação do docente na elaboração do programa, sequência ou localização da disciplina no plano de estudos, carga horária, os pontos principais que trata a disciplina, se o programa é considerado completo e o caráter obrigatório ou voluntário da disciplina.

Quanto à participação dos docentes na elaboração do programa de estudos da disciplina de EFA, 11 docentes participaram (docentes 1, 2, 3, 4, 5, 7B, 11, 12A, 12B, 12C, 13) e cinco não participaram (6, 7A, 8, 9, 10). No caso dos docentes que não participaram da elaboração dos programas, pode-se indicar como a causa principal, o fato de que tenha assumido a docência com o programa já confeccionado por outros acadêmicos. Esta afirmação cobra ainda maior validade porque a política nas instituições de Educação

Superior tem como premissa, solicitar aos docentes responsáveis pelas disciplinas, a confecção, revisão e atualização dos programas, inclusive não se faz diferença para os docentes que trabalham com jornadas parciais, honorários, a prazo fixo ou indefinido.

Esta situação traz consigo um problema legal, já que as universidades que solicitam serviços profissionais, pagando somente pela quantidade de horas de docência direta (o que se conhece como “hora trabalhada”), ao solicitar a confecção e revisão de programas, estão obrigando aos acadêmicos a assumir uma responsabilidade acadêmica sem remuneração.

No Chile não existe a confecção do resumo da disciplina, o que no Brasil se conhece como “Ementa”, que vem a corresponder à descrição que é incorporada ao início de todo programa, depois da informações relacionadas com a identificação e aspectos formais da disciplina.

Relacionado à sequência atual ou localização da disciplina na grade curricular, os dados mostram que a ampla maioria expressa nos 87% da mostra (14 casos), assinala que considera correta, enquanto um docente considera incorreta (12B) e um não respondeu (5). Baseado nestas respostas, é claramente explicável que nenhum professor considera necessário sugerir uma sequência distinta. Isto não quer dizer que não seja necessário fazê-lo, mas como as instituições são autônomas segundo a lei, têm liberdade de estruturar as grades curriculares e posicionar as distintas disciplinas de acordo com os critérios de cada curso. De fato a localização da disciplina de EFA nesta mostra é distinta de uma universidade em relação à outra; mas a ampla maioria a posiciona desde o 5º semestre em diante, o que faz presumir que a interpretação é similar com respeito aos conhecimentos prévios que são requeridos para abordar os conteúdos com populações com deficiência. Por exemplo, algumas das disciplinas da área biológica, como biologia, fisiologia, biomecânica ou desenvolvimento motor, psicomotricidade, entre outras; também já foram oferecidas disciplinas de formação pedagógica como didática, currículo, avaliação ou alguma prática intermédia; experiências que ajudam muito na compreensão do trabalho pedagógico com pessoas com deficiência/necessidades educativas especiais. Como resumo, pode-se indicar que das treze instituições, representadas neste estudo, 7 universidades posicionam a disciplina no sétimo semestre do plano de estudos, três no sexto semestre, um no oitavo semestre, um no nono semestre e uma no quinto semestre.

À respeito da carga horária, 56.25% a considera suficiente (docentes 2, 3, 4, 6, 7A, 7B, 8, 9, 12B), 37.5% opina que é insuficiente (docentes 1, 5, 10, 11, 12A, 12C) e um docente não respondeu à pergunta (docente 13). Não se pode deixar de considerar a falta de conformidade de seis acadêmicos, cujas sugestões de carga horária ideal, segundo eles, são:

Docente 1, “Um semestre idoso e um semestre NEE”. Isto pode ser interpretado, ainda que não se afirme explicitamente, como uma necessidade de distinguir dentro de uma área de EFA, entre populações especiais e a outra dirigida ao estudo da Educação Física para pessoas com NEE/deficiência. Possivelmente se produz um excesso de conteúdos a serem desenvolvidos em uma só disciplina, lecionada semestralmente.

O docente 5 entrega pouca informação quando assinala “8 horas” como resposta. O único possível de inferir, é que considera que a carga atual para a disciplina é pouca e, por tanto, se necessita aumentar a carga horária. A mesma inferência pode-se aplicar ao caso do docente 10, que assinala como respostas somente “seis horas semanais”:

O docente 11, indica como necessário, “seis períodos semanais, já que faltam passos práticos”. A interpretação possível é que a quantidade de horas semanais que tem a disciplina, não permite a vivência de situações práticas e somente se entregam conhecimentos teóricos, que o professor considera insuficientes para a formação adequada dos alunos.

O docente 12A expressa: “Considero que a carga horária, é insuficiente, devido que, em um semestre deve-se preparar o alunado para todas as deficiências (auditiva, visual, motora e mental) e além disso deve-se entregar-lhes conceitos básicos do que é a inclusão. Os conteúdos devem ser muito condensados. O ideal seria ao menos 2 níveis, cada um em um semestre. Em um semestre trabalhar conceitos de inclusão, decretos e etc., e dois deficiências. E no outro semestre, outras duas deficiências e adicionar desafios múltiplos”.

O docente 12C assinalou: “Agregar outro módulo para realizar mais práticos com alunos deficientes”.

De todas estas respostas, aparecem, basicamente, dois elementos comuns. O primeiro deles é a falta de tempo para a grande quantidade de conteúdos que devem ser vistos na disciplina, pelo que se faz a sugestão de aumentar a quantidade de horas semanais e/ou aumentar a disciplina a dois semestres.

O segundo elemento tem relação com o incremento de experiências práticas. Apesar destas importantes informações, não se deve esquecer que 62.25% (10 docentes), não considera necessário sugerir modificações à carga horária. Em relação aos pontos principais da disciplina, os resultados indicam que 75% dos entrevistados (docentes 1, 2, 3, 4, 6, 7B, 8, 10, 11, 12B, 12C, 13), consideram que os pontos mais importantes da disciplina EFA, estão presentes nos programas; 18.75% não respondem (docentes 5, 7A, 12A) e somente um docente (9), indica que os pontos principais são incorretos. Somente dois docentes (12.5%) propõem alterações aos pontos principais; o docente 7A indica:

“Cada professor orienta a disciplina segundo sua própria visão”. Com o qual não propõe exatamente alguma alteração, se não, mais especificamente, apresenta a importância da liberdade individual para redigir o programa, definir os objetivos e conteúdos, dentro dos pontos centrais da disciplina.

Por sua parte, o docente 9, expressa que: “Só possui uma visão esportiva e não educativa inclusiva”. Esta expressão é mais clara e expressa a preocupação pela existência de somente um foco, o esportivo; e a necessidade de abarcar aspectos de educação inclusiva, concordando com a atualização das políticas públicas nacionais promulgadas recentemente.

Observando os resultados foi possível verificar que 87.5% não propõe nenhuma alteração aos pontos principais da disciplina, demonstrando, então, a conformidade com os elementos centrais que fazem parte dos programas desta disciplina no currículo.

No que se relaciona com o programa e sua estrutura geral, 68.75% da mostra (docentes 1, 2, 3, 4, 6, 7A, 8, 10, 12B, 12C, 13) considera que o programa é completo; 25% crê que é incompleto (docentes 7B, 9, 11, 12A) e um docente não responde (5). Dos quatro docentes que consideram incompleto o programa, três propõem modificações (docentes 9, 11, 12A). O docente 9 indica que “falta tudo a respeito da integração educacional chilena”. Importante é recordar que o docente, não participou da elaboração do programa com que trabalha.

O docente 11, por sua vez, assinala: “Os estudantes têm que possuir uma sequência na prática. Desde a observação, à aplicação de estratégias educativas da disciplina de Educação Física em pessoas com deficiência”. Possivelmente o déficit que identifica o docente, pode-se melhorar, mas chama a atenção que ele sim, participou na

elaboração do programa e, por tanto, havendo detectado esta situação, o passo seguinte é propor estas alterações nas futuras revisões do programa.

O docente 12A expressa: “Devido ao tempo ser tão condensado, não se pode agregar mais conteúdos ao programa. Segundo minha opinião, agregaria desafios múltiplos, devido a que, atualmente na educação comum, integram-se alunos e geralmente o professor de Educação Física não tem conhecimentos para trabalhar com eles”. Pode-se comentar neste caso, que o docente 12A, também participou da elaboração do programa e considerou a carga horária da disciplina como insuficiente, havendo proposto que a disciplina seja desenvolvida em dois semestres, e não um, como ocorre na atualidade. Foi observado que 81.25% (13 docentes) não propuseram modificações ao programa; além disso, reitera-se que 62.25% (10 docentes), não consideram necessário sugerir modificações à carga horária e que 75% dos entrevistados, considera que os pontos mais importantes da disciplina de EFA, estão presentes. Por tais razões, pode-se estabelecer um nível de inconformismo baixo a respeito da disciplina de EFA. Ou talvez esta “conformidade” possa dever-se, também, a não conhecer outras experiências internacionais, de como a disciplina ou área está desenvolvendo-se em outros países e como outros modelos curriculares podem servir nas universidades chilenas, para potenciar esta área de conhecimento acadêmico.

Sobre o caráter da disciplina, 100% dos entrevistados indicou que deve ser obrigatória.

Um fato muito importante, é que muitas universidades chilenas estão iniciando processos de renovação curricular, implementando um modelo baseado em competências ou centrado no estudante (também chamado centrado na aprendizagem). Isto implica que vários currículos estudados nesta pesquisa, mudarão em pouco tempo, não podendo assegurar se EFA, como disciplina dos planos de estudo, terá maior ou menor presença. Além disso, podem ser mudados todos os aspectos estudados nesta categoria, tais como: sequência, carga horária, pontos principais, elaboração do programa, etc. Todos estes aspectos, além da denominação da disciplina ou área, deverão ser adaptados de acordo com os novos perfis e modelos educativos das instituições.

5.7.4 Categoria 4 – Descrição da finalidade da educação física adaptada

No que se refere às relações com os fins da Educação Física Adaptada, pode-se assinalar que foram recebidas respostas diversas; algumas têm algum nível de coincidência e outras, muitas divergências. Antes de analisar as respostas com maior detalhe, deve-se lembrar que a pergunta é: Quais são as finalidades que você busca com a(s) disciplina(s) Educação Física Adaptada com seus estudantes? A importância de destacar este detalhe é que o que se solicita é uma resposta pessoal e não uma resposta baseada em um documento, como ocorreu em vários casos.

Em geral as respostas obtidas, vão desde a sensibilização ante a diversidade, promover a integração e inclusão, entregar ferramentas metodológicas para trabalhar com necessidades educativas especiais, até conhecer as deficiências. As primeiras considerações que se podem fazer, são que os fins, são sempre propósitos mais amplos que os objetivos considerados nos programas, os quais alguns docentes não demonstram compreender. Como se pode observar no Quadro 7, havendo diferentes respostas frente aos fins, realizou-se uma seleção, agrupando-as por finalidade.

Um docente descreveu conteúdos; dois acadêmicos (4, 8) remeteram aos programas e não entregaram uma resposta própria; um não respondeu (docente 2). Os docentes (7B, 12A) argumentaram que o fim que perseguem é a inclusão social e nos diversos níveis educativos, desde educação infantil até universitário. O docente 6 estabelece que pretende a vivência na área da educação especial, tendo uma crítica frente ao sistema educacional chileno, em matéria de integração e inclusão; e o docente 12B indica que os fins consistem em “Entregar as competências necessárias para que os alunos sejam promotores da integração”. Pode-se interpretar que não existe uma clareza no uso dos termos, já que se usam como se fossem o mesmo.

Os docentes 1 e 3, à parte de indicar que os fins servem para preparar pessoas para trabalhar com necessidades educativas especiais, assinalaram, também, que entregam-se conhecimentos e ferramentas para trabalhar com “idosos e diferentes grupos etários”. Estas declarações deixam em evidência que a disciplina, nestes casos, está orientada a pessoas com “necessidades educativas especiais”, mas também, à “populações especiais”, focos que, em algumas universidades brasileiras, como a UNICAMP, fazem parte da área de Atividade Física Adaptada, mas encontram-se separadas, para seu estudo acadêmico.

Os docentes 5 e 11 assinalam que o fim que perseguem, é atender à diversidade, centrada fundamentalmente na deficiência de pessoas com necessidades educativas especiais, no contexto educativo atual.

A resposta que mais se repete, é a relação com as necessidades educativas especiais (docentes 1, 3, 7A, 7B, 11, 12B e 13). Os docentes 10 e 13 indicam que o fim que perseguem com a disciplina de EFA, é “Sensibilizá-los com o mundo da deficiência e as necessidades educativas especiais”; não assinala a quem, mas pode-se deduzir que se refere aos estudantes.

O docente 12B, por sua parte, também indica que busca entregar as competências necessárias para que os alunos sejam promotores da integração das pessoas com necessidades educativas especiais, propiciando a igualdade de oportunidades, dentro do âmbito educativo, esportivo competitivo, esporte recreativo, assim, como também, apoiar o processo de reabilitação das pessoas com algum tipo de deficiência. Sua resposta é mais completa, explicitando os diferentes contextos nos que se deve propiciar a “integração”.

O docente 12C deixa claro que o fim da disciplina de EFA, é “Ensinar a conhecer principais deficiências infanto-juvenis e que sejam capazes de incluí-los nas aulas de Educação Física comum”; com esta resposta restringe o conhecimento das deficiências a certas idades escolares, focalizando as possibilidades de inclusão somente ao âmbito escolar.

Comentário especial merece a situação dos docentes 7A e 7B, que pertencem à mesma instituição, mas trabalham em campus distintos; não obstante, suas respostas são próximas, assinalando como elemento comum, que os estudantes logrem integrar e adaptar as atividades e tarefas disciplinares próprias da Educação Física, em estudantes com NEE.

No caso dos docentes 12A, 12B e 12C, que também pertencem à mesma Universidade, mas trabalham em diferentes cidades, observa-se algumas diferenças, já que o docente 12A, centra sua intervenção na inclusão de alunos com deficiência; o docente 12B, o faz sobre a integração das pessoas com necessidades educativas especiais e o docente 12C, o faz em conhecer principais deficiências infanto-juvenis e que sejam capazes de incluí-los nas aulas de Educação Física comum.

Estas diferenças nas respostas, não deveriam chamar muito a atenção, já que não se pergunta por elementos declarados no programa da disciplina, o qual deve ser usado por todos; se não, e como já foi declarado previamente, pergunta-se pelos fins “que cada um percebe”. No entanto, as respostas não foram muito diferentes.

Chama a atenção que poucas respostas foram relacionadas à “inclusão escolar”, apesar de que a maioria deveria assinalá-lo, devido à forte formação pedagógica de seus currículos.

Quadro 6 – Finalidades da educação física adaptada

Docente	Finalidades
1	Entregar, oferecer conhecimentos e ferramentas para poder situar-se frente à pessoas, idosas ou com necessidades educativas especiais.
2	Sem resposta
3	Educação Física especial e adaptada, é uma disciplina de caráter teórico prático, cujo propósito é que os alunos planifiquem e implementem programas de atividade física integral, para diferentes grupos etários e pessoas com necessidades educativas especiais.
4	Ver programa adjunto: Competências que se intencionam em cada unidade.
5	Que os respectivos alunos sejam capazes de valorizar, desenhar e planejar estratégias para atender à diversidade no contexto educativo atual.
6	A vivência na área de educação especial, tendo como crítica frente ao sistema educacional chileno em matéria de integração e inclusão. Ter ferramentas pedagógicas para poder enfrentar distintas carências que os alunos possam apresentar.
7A	Orientar o manejo das atividades físicas e esportivas das pessoas com necessidades educativas especiais. Aplicar um currículo adaptado de acordo às necessidades especiais, sensibilizar os alunos na ótima atuação profissional com a deficiência, conhecer e praticar esportes próprios da população deficiente.
7B	Que os estudantes logrem integrar e adaptar as atividades e tarefas, disciplinas próprias da Educação Física em estudantes com NEE e evidenciar estratégias e recursos pedagógicos efetivos e eficientes na intervenção profissional na população especial com propósito de inclusão social.
8	A finalidade está baseada nos objetivos que o programa planeja.
9	Conheçam e vivenciem seja observando ou participando em intercâmbios e esportes adaptados.
10	Sensibilizá-los com o mundo da deficiência. Entregar ferramentas para desempenhar-se no mundo da atividade física adaptada. Contatar com o meio da Ed. Física Adaptada. Intervir em centros de atenção a deficientes.
11	Formar docentes que logrem as competências para trabalhar com a diversidade e a diversidade centrada fundamentalmente na deficiência de pessoas com necessidades educativas especiais.
12A	Que os alunos de graduação estejam preparados para a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil, básica e media ao momento de exercer e, além disso, no caso de lecionar a alunos com deficiências na Educação superior assim não terão necessidade de ser assessorados por professores especialistas para realizar as aulas.
12B	Entregar as competências necessárias para que os alunos sejam promotores da integração das pessoas com necessidades educativo especiais, propiciando a igualdade de oportunidades, dentro do âmbito educativo, esportivo competitivo, esporte recreativo, assim como apoiar o processo de reabilitação de pessoas com algum tipo de deficiência.
12C	Ensinar a conhecer principais deficiências infanto-juvenis e que sejam capazes de inclui-los na aula de Educação Física comum.
13	Sensibilização sobre a temática e desenvolver esperteza para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

5.7.5 Categoria 5 – Descrição dos objetivos da educação física adaptada

Sobre a análise dos objetivos da EFA, pode-se indicar que os docentes apresentam convergências e divergências, encontrando respostas diversas. E seguindo a metodologia de agrupar as respostas por categorias de convergências (BARDIN, 2004), se puderam identificar as categorias: necessidades educativas especiais, deficiência, Estratégias e recursos pedagógicos, inclusão, educação especial e trabalho com idoso, Aspectos médico patológicos e Atividades motoras e esportes adaptados.

Os docentes 2, 3, 7A, 7B e 13, assinalam como um de seus objetivos, o estudo das necessidades educativas especiais, mas com algumas distinções, que se realizarão em seguida:

O docente 2 expressa: “Tomando como base os planos e programas de estudo, os alunos Conheça, identifiquem e implementem atividades físicas, esportivas e recreativas orientadas a crianças com necessidades educativas especiais com e sem deficiência, pensando na diversidade da população escolar”. Este objetivo põe o acento na implantação de atividades pensando na diversidade da população escolar, considerando crianças com e sem deficiência. Por detrás de seu discurso, aparece a ideia de inclusão escolar, sem dizê-lo abertamente.

Por sua parte, o docente 3, em seu objetivo nº1, assinala “Analisar as diferentes características que apresentam as pessoas com Necessidades Educativas Especiais”; quer dizer, faz referência a um saber teórico que permita caracterizar as pessoas em situação de deficiência.

O docente 7A identifica como objetivo: “Entregar ao futuro profissional a implementação necessária em conhecimento, experiência e formação pedagógica para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, tratando de alcançar uma educação integral, tanto social como escolar”. Utiliza a palavra implementação para possivelmente referir-se a um conjunto de ferramentas e possibilidades para trabalhar com NEE.

O docente 7B assinala como um dos seus objetivos “Adaptar as atividades e tarefas disciplinares próprias da Educação Física em estudantes com NEE”; o que se pode destacar neste caso, é que aparece um termo chave para a EFA, que é adaptar e que até agora não havia sido expresso por outros docentes.

Outra categoria que se distingue é a deficiência. Os docentes 2, 3, 10, 11, 12A, 12B, assinalam distintos objetivos que serão analisados detalhadamente, relacionados com este tema. No caso do docente 2, pode-se indicar que o objetivo em que faz alusão à deficiência, se refere a conhecer, identificar e implementar atividades para crianças com e sem deficiência, pensando na diversidade da população escolar. O professor 3 sugere como objetivo para esta categoria “Analisar e estabelecer programas e atividades adequadas para cada uma das deficiências”.

O docente 10 expressa “Conhecer o mundo da deficiência”. Este objetivo é bastante ambíguo, já que não agrega uma condição que permita compreender melhor o que se quer alcançar.

O docente 11 plantea como objetivo “Conhecer adequações curriculares para cada deficiência e assim aplica-las em unidades de Educação Física, que apresenta o currículo”. Aporta um objetivo bastante claro e formulado para desenvolvê-lo no plano escolar, porque alude à necessidade de conhecer adequações curriculares para aplica-las em unidades didáticas do currículo.

O docente 12A distingue “Compreender o processo de inclusão na educação comum e suas adequações curriculares para as deficiências: sensoriais, motoras e intelectuais”. Este objetivo é bastante claro e explícito; é parecido, também, ao enunciado pelo professor 11 e, da mesma forma, está centrado no mundo escolar.

O docente 12B aporta com dois objetivos a esta categoria: o primeiro é “Compreender a deficiência de um contexto biopsicossocial”; discutindo taxionomicamente, localiza a análise em um nível superior, porque nota a ideia de compreender, não somente de conhecer, além de que expressa uma visão transversal, ao reconhecer distintas dimensões da pessoa humana.

Como segundo objetivo, aponta “Reconhecer as características motoras associadas a diferentes tipos de deficiências”; neste objetivo se deixa em evidência a busca de um propósito mais específico, que é a importância do comportamento motor em cada uma das deficiências.

Os acadêmicos 3, 7B, 12A, 12B e 13 contribuíram com objetivos que podem ser agrupados como a categoria: “Estratégias e recursos Pedagógicos”.

O docente 3 registra o seguinte objetivo: “Pesquisar a respeito de inovações metodológicas para melhor intervenção com as pessoas que apresentam diversas deficiências”. Resulta interessante como a declaração expressa a preocupação por pesquisar, mas não é possível saber qual é o método e as técnicas para consegui-lo.

O docente 7B menciona como objetivo “evidenciar estratégias e recursos pedagógicos efetivos e eficientes na intervenção profissional”.

O docente 12A indica: “Adquirir conceitos teóricos e estratégias práticas para o ensino do desenvolvimento da educação física (psicomotricidade, jogos pré-esportivos e esportes adaptados e específicos) na vida das pessoas com deficiência”. Nesta expressão se outorga valor ao componente teórico como às estratégias práticas, aspectos já analisados anteriormente no estudo e reconhecidos como saberes necessários para atuar com competência profissional. Ao mesmo tempo faz distinção entre esportes adaptados e específicos, deixando claro que existem esportes criados especificamente para satisfazer necessidades de certas deficiências, e outros esportes que sofreram adaptações de suas versões convencionais.

O docente 12B identifica o seguinte objetivo: “Dominar estratégias de integração por meio de ferramentas metodológicas associadas à atividade física”. Menciona a integração como foco da ação pedagógica, mas não relaciona que esta integração se poderia alcançar por meio de ferramentas metodológicas associadas à atividade física. No entanto, esta expressão deixa em evidência o uso inadequado do termo, já que internacionalmente e baseado principalmente no Colégio Americano de Medicina do Esporte define-se a atividade física como “qualquer movimento que gera um gasto de energia” não assim a educação física, que sim, tem explícita dentro de suas estratégias, ferramentas metodológicas, indicadores para realizar uma ação educativa.

O docente 13 apontou como um objetivo mui similar ao professor 12B: “Entregar ferramentas metodológicas para a integração de crianças com necessidades especiais à disciplina de Educação Física”.

O docente 5 não respondeu esse item.

Outra categoria possível de distinguir, de acordo com as respostas, é a de inclusão, baseado nas respostas dos docentes 12A, 12C. O professor 12A identificou como objetivo “Compreender o processo de inclusão na educação comum e suas adequações

curriculares para as deficiências: sensoriais, motoras e intelectuais”. O docente 12C, por sua parte, indicou: “Inclusão de alunos com deficiências na aula de Educação Física comum”. Ambos objetivos têm muita semelhança e destacam como elemento comum, a inclusão de pessoas com deficiência, no currículo comum.

Os docentes 1, 3 e 8, em base à agrupação de suas respostas, permitem a geração da categoria Populações Especiais e Idoso. O docente 1 assinala como objetivo: “Proporcionar ao aluno, as competências necessárias para que seja capaz de reconhecer e aplicar os conceitos básicos da educação especial e o trabalho com o idoso, ampliando a perspectiva que tem a Educação Física com estas populações, contribuindo a elevar a qualidade de vida, respeitando o ciclo biológico e o princípio da individualidade”.

São vários os comentários que podem ser feitos com relação a este enunciado; por exemplo: “proporcionando competências”. Deveria ser “propiciando condições para o desenvolvimento de competências”, já que as competências são capacidades que se adquirem sob certas condições, que os docentes deveriam gerar, mas não se transmitem. As competências (capacidades) que podem possuir algumas pessoas, não necessariamente, podem ser adquiridas por outras, com só o fato de estar em contato ou ser alunos participantes de algumas disciplinas.

Sobre “reconhecer e aplicar conceitos básicos da educação especial e trabalho com idoso”, haveria que mencionar que a Educação especial, desenvolve-se nas escolas especiais e não em escolas de currículo comum com projeto de integração. A EFA não se desenvolve de maneira exclusiva em escolas especiais e, por tanto, não se restringe só a esse contexto. Sobre o trabalho com idoso, o comentário aborda uma das consideradas populações especiais, o que deixa em evidência que, neste caso, a disciplina considera objetivos orientados à educação especial e ao idoso; e na compreensão do professor que entrega esta resposta, ambas populações, podem ser tratados com conceitos básicos de educação especial.

Por sua vez, o docente 3 indica, como terceiro objetivo da disciplina: “Identificar características que apresentam as pessoas da terceira idade, determinando as atividades adequadas para um bom funcionamento orgânico”. Neste caso existe um objetivo específico, centrado completamente em conhecer características, para desenvolver um trabalho adequado com eles. Mas o objetivo apresenta-se de forma incompleta, já que

está centrado seu interesse somente no aspecto orgânico do idoso, igualmente como o objetivo apresentado pelo docente 8, que sugere como objetivo, “Analisar os fatores fisiológicos relacionados com a prática de atividade física, relacionados com a população de idosos e os fatores e prejuízos associados ao sedentarismo na terceira idade, fomentando a pesquisa e a participação em equipes de trabalho multidisciplinar”.

Ficam evidenciados, uma vez mais, que no caso das universidades, a disciplina de EFA, incorpora o estudo da deficiência, mas não como único foco, ao considerar populações especiais (idoso).

Outra categoria que emerge a partir das respostas dos docentes (12A, 12B), é Aspectos médico-patológicos. O acadêmico 12A destaca como objetivo, nesta categoria, “Conhecer aspectos médico-patológicos e psicopedagógicos nas distintas deficiências”. O docente 12B aporta com dois objetivos: o primeiro é “Conhecer e identificar as condições etiológicas incapacitantes”; e o segundo é “Desenvolver programas de atividade física que apoiem a reabilitação das pessoas que apresentam uma condição incapacitante”. Como resumo desta categoria, pode-se indicar a ênfase em conhecer as causas das patologias e no desenvolvimento de programas que apoiem a reabilitação.

A última categoria que se distingue é Atividades motoras e esportes adaptados. O professor 9 não identificou nenhum objetivo ao formular sua resposta, em vez disso, assinalou conteúdos, como: “história, um pouco do Mineduc e esportes adaptados (teoria)”. No Chile, Mineduc é a abreviação de Ministério de Educação. Quando se refere a esportes adaptados, indica que somente é a teoria, situação preocupante e lamentável, já que se faz necessário experimentar atividades motoras e esportes adaptados em situações práticas, para melhorar a formação profissional.

O docente 10 identifica “Aplicar estratégias metodológicas no desenvolvimento de atividades físicas adaptadas”. O docente 11 assinala: “Valorizar o esporte como ferramenta de inclusão na escola, liceu, academia, seleções esportivas, seja das instituições nominadas ou de outras”; e como um segundo objetivo para esta categoria, “Conhecer os diferentes esportes para as pessoas com deficiência e os regulamentos que cada um tem; e como terceiro objetivo, Promover o esporte para as pessoas com deficiência e desenvolver projetos”.

O docente 12A aponta dois objetivos. O primeiro deles é: “Adquirir conceitos teóricos e estratégias práticas para o ensino do desenvolvimento da educação física (psicomotricidade, jogos pré-esportivos e esportes adaptados e específicos) na vida de pessoas com deficiência”; e o segundo é “Aplicar metodologias de educação psicomotora e esportiva que facilitem a inclusão de alunos”.

O docente 12B distingue: “Elaborar atividades que desenvolvam aqueles padrões motores diminuídos o ausentes em crianças com deficiência”.

Por outra parte – e como uma situação particular – o professor N° 6 respondeu que os objetivos da disciplina, planteiam-se considerando três saberes e que dão origem a Objetivos conceituais, Objetivos procedimentais e Objetivos atitudinais; no entanto, nenhum deles é suficiente para dar conta das particularidades da disciplina de EFA, se não, indica mais um conceito de Educação Física em geral. Esta resposta não é possível convergir a nenhuma das categorias anteriores.

Com relação aos docentes que trabalham na mesma Universidade, mas em cidades diferentes, pode-se distinguir que, no caso dos docentes 7A e 7B, o seguinte: o docente 7A destaca como objetivo, “Entregar ao futuro profissional a implementação necessária em conhecimento, experiências e formação pedagógica para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, tratando de alcançar uma educação integral, tanto social como escolar”; o docente 7B, por sua vez, afirma que o objetivo é “Adaptar as atividades e tarefas disciplinares, próprias da Educação Física, em estudantes com NEE e evidenciar estratégias e recursos pedagógicos efetivos e eficientes na intervenção profissional”. Ainda que se tenha realizado uma análise anterior, a inconveniência de utilizar a expressão “implementação necessária em conhecimento”, por parte do docente 7B, haveria que afirmar que existe certa convergência nas respostas, já que ambos objetivos destacam a “preocupação pela formação pedagógica” e os recursos pedagógicos efetivos e eficientes na intervenção profissional.

No caso dos docentes 12A, 12B e 12C, podem-se assinalar dois comentários gerais. O primeiro deles é que os docentes 12A e 12B, entregaram respostas bastante extensas e completas. O docente 12A identificou quatro objetivos, o docente 12B, seis objetivos, e o docente 12C, somente um, o de “Inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física comum. O segundo comentário que se pode fazer, é que aparece

como elemento comum entre os três docentes, favorecer ou facilitar a inclusão ou integração; e como elemento diferenciador nas respostas, pode-se indicar que os docentes 12A e 12B, expressaram de maneira clara, objetivos relacionados com aspectos pedagógicos e metodológicos, além de conhecer aspectos médico-patológicos e psicopedagógicos nas distintas deficiências.

Pode-se afirmar, como um comentário geral, que os docentes 12A e 12B expressaram objetivos similares, ainda que não iguais; e que o docente 12C, entregou uma resposta breve e muito diferente de seus colegas. Em síntese as repostas apresentaram diferenças, apesar de que, em teoria, deveriam trabalhar com o mesmo programa de disciplina.

Desta maneira, não é o propósito deste estudo, apontar uma definição dos objetivos dos planos de estudo, mas os resultados podem servir para a proposta que será formulada como resultado final de esta pesquisa.

Não se evidencia de maneira clara, privilegiar o desenvolvimento de um ou mais objetivos sobre outros, pensando em que todos devem abordar a formação pedagógica para a escola e, portanto, deveria marcar uma clara presença, os objetivos educacionais relacionados com inclusão escolar e necessidades educativas especiais; mas esta situação não emerge com predominância.

É importante, também, afirmar, que muitos dos currículos, ainda não possuem um caráter generalista, pelo que se deve entregar o máximo de conteúdos possíveis; e isso pode explicar a diversidade de objetivos aqui analisados e por esta razão, não é possível identificar uma clara tendência.

Várias universidades estão trabalhando em redesenhos e esta situação poderia ser aproveitada para incorporar uma quantidade maior de disciplinas de EFA e com isso, poderia surgir a possibilidade de distribuir os objetivos e desenvolvê-los com um nível de profundidade maior no futuro.

QUADRO 7 - Objetivos da educação física adaptada

Docente	Objetivos
1	Proporcionar ao aluno as competências necessárias para que seja capaz de reconhecer e aplicar os conceitos básicos da educação especial e trabalho com idoso, aplicando a visão que tem a Educação Física com estas populações, contribuindo para elevar a qualidade de vida, respeitando o ciclo biológico e o princípio da individualidade.
2	Tomando como base os planos e programas de estudo, os alunos Conheça, identifique e implementem atividades físicas, esportivas e recreativas orientadas a crianças com necessidades educativas especiais, com e sem deficiência, pensando na diversidade da população escolar.
3	Analisar as diferentes características que apresentam as pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Analisar e estabelecer programas e atividades adequadas para cada uma das deficiências. Identificar as características que apresentam as pessoas da terceira idade, determinando as atividades adequadas para um bom funcionamento orgânico. Pesquisar a respeito de inovações metodológicas para uma melhor intervenção com as pessoas que apresentam diversas deficiências.
4	Ver programa adjunto: objetivos
5	Sem resposta
6	Objetivos conceituais. Objetivos procedimentais. Objetivos atitudinais.
7A	Entregar ao futuro profissional a implementação necessária em conhecimento, experiência e formação pedagógica para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, tratando de alcançar uma educação integral, tanto social como escolar.
7B	Adaptar as atividades e tarefas disciplinares próprias da Educação Física em estudantes com NEE e evidenciar estratégias e recursos pedagógicos efetivos e eficientes na intervenção profissional.
8	Analisar os fatores fisiológicos relacionados com a prática de atividade física relacionados com a população idosa e os fatores e prejuízos associados ao sedentarismo na terceira idade, fomentando a pesquisa e a participação em equipes de trabalho multidisciplinar,
9	Historia, um pouco do Mineduc e esportes adaptados (teoria)
10	Conhecer o mundo da deficiência. Aplicar estratégias metodológicas no desenvolvimento de atividades físicas adaptadas.
11	Conhecer adequações curriculares para cada deficiência e assim aplicá-las em unidades de Educação Física, que apresentem o currículo. Valorizar o esporte como uma ferramenta de inclusão na escola, colégio, academia, seleções esportivas, seja nas instituições nominadas ou de outras. Conhecer os diferentes esportes para as pessoas com deficiência e os regulamentos que cada um tem. Promover o esporte para pessoas com deficiência e desenvolver projetos.
12A	Compreender o processo de inclusão na educação comum e suas adequações curriculares para as deficiências: sensoriais, motoras e intelectuais. Adquirir conceitos teóricos e estratégias práticas para o ensino do desenvolvimento da educação física (psicomotricidade, jogos pré-esportivos e esportes adaptados e específicos) na vida das pessoas com deficiência. Aplicar metodologias de educação psicomotora e esportiva que facilitem a inclusão de alunos deficientes à aula de educação física comum. Conhecer aspectos médico-patológicos e psicopedagógicos nas distintas deficiências.
12B	Compreender a deficiência de um contexto biopsicosocial. Dirigir estratégias de integração por meio de ferramentas metodológicas associadas à atividade física. Conhecer e identificar as condições etiológicas que geram deficiências. Reconhecer as características motoras associadas a diferentes tipos de deficiências. Elaborar atividades que desenvolvam aqueles padrões motores diminuídos ou ausentes em crianças com deficiência. Desenvolver programas de atividade física que apoiem a reabilitação das pessoas que apresentam uma condição deficiente. Conhecer os principais esportes adaptados.
12C	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física comum.
13	Entregar ferramentas metodológicas para a integração de crianças com necessidades especiais à disciplina Educação Física.

5.7.6 Categoria 6 – Descrição das metodologias de ensino

O objetivo desta categoria é levantar informação sobre quais são as metodologias mais usadas pelos docentes para desenvolver os objetivos da disciplina de Educação Física Adaptada.

Este aspecto é determinante no processo de ensino aprendizagem, já que as metodologias influem na forma como o aluno adquire os conhecimentos, sejam teóricos ou práticos, como também, na motivação para continuar, no futuro, buscando novos conhecimentos ou considerando a possibilidade de trabalhar nesta área, depois de terminar sua formação profissional.

De acordo com a análise documental, podem-se associar as respostas nas seguintes categorias: aulas expositivas, experiências em terreno, revisão de material bibliográfico, atividades práticas, discussão e análise, uso de material audiovisual e aulas metodológicas.

Quanto à categoria aulas expositivas, os docentes 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12A, 12C e 13, declaram de maneira direta e breve, utilizar esta metodologia; destaca-se a resposta do docente 8, que afirma utilizar: “Exposição docente, com apoio de mapas conceituais e esquemas”.

No que se refere à relação com a categoria experiências em terreno, pode-se assinalar que os docentes 1, 3, 5, 7A, 9, 10 e 11, consideram como uma das metodologias mais importantes, o contato com realidades nas quais se produz uma aproximação à pessoas com necessidades educativas especiais ou com deficiência. Por exemplo, o docente 1 afirma: “posteriormente visita-se um centro com alunos que possuem nee e a um asilo de idosos para que dessa forma possam observar em terreno as patologias tratadas em aulas”. Nesta declaração, considera-se visita a um “asilo de idosos”, porque o programa desta universidade, inclui o estudo de populações especiais (idoso), junto às NEE.

O docente 3 indica: “No âmbito prático realizam-se trabalhos em centros comunitários e consultórios mediante trabalhos de intervenções práticas”. O professor 5 expressa desenvolver “Projeto intervenção (escola especial)”. Por sua vez, o professor 7A aponta em sua resposta uma “Aproximação a uma escola especial e desenvolver aulas de educação física com aluno com NEE; além de “Desenvolver uma visita a uma escola convencional com aluno integrado”. O docente 9 indica “intercâmbios em escolas e

vivências em organização”; o professor 1º destaca as “visitas a terreno intervenções em centros” e o docente 11, “Conhecer diferentes realidades”.

Outra metodologia que foi destacada pelos docentes é a revisão de material bibliográfico. Neste sentido o docente 3 afirma promover entre seus estudantes, “análise de documentação”; o docente 5 indica que realiza-se “revisão de material apoio, exercícios práticos de revisão bibliográfica”.

O docente 8 afirma trabalhar com “Leituras pessoais guiadas”; o docente 11 afirma desenvolver com seus alunos “Discussões bibliográficas” e o docente 12A alega promover a “Leitura e análise de documentos”.

Sobre a categoria atividades práticas, destacam-se as opiniões dos professores 3, que expressa “e aplicam-se sessões práticas e leituras para complementar”; o professor 7B indica como uma metodologia as atividades práticas e nesse sentido, declara: “Especialmente, o aprender fazendo, de maneira que o estudante consiga criar e possibilitar, nos aspectos endêmicos do estudante com NEE o oferecer-lhe oportunidades de participação plena e acessível à suas próprias condições e necessidades particulares”. O professor 9 indicou como resposta a “participação em esportes adaptados”; o docente 10 respondeu brevemente, usando a expressão “exercícios de atividades práticas”; o docente 11 destacou os “trabalhos práticos em orientação e mobilidade”, além de destacar a “Condução das diferentes cadeiras de rodas”.

O docente 12C respondeu de maneira particular esta pergunta, afirmando que realizam “prático de avaliação de atletas deficientes e prática esportiva em cadeira de rodas”. A peculiaridade a destacar, é que uma avaliação em atletas com deficiência. Parece como uma ação muito específica, dentro de uma disciplina que deve abordar conteúdos amplos e gerais.

O docente 13 respondeu “aulas teóricas práticas”, sem entregar mais detalhes nesta resposta.

Quanto à categoria “discussão e análise”, o docente 2 respondeu: “análise e discussão de temas, leitura”; o docente 3, por sua vez, indicou “discussão e trabalho em equipe”. O docente 6 assinalou “Discussão e análise com alunos das implicações desses princípios nas aplicações práticas de sua especialidade”; e o docente 8, afirma organizar “Grupos de discussão em aula”.

No que respeita ao uso de material audiovisual, como metodologia a utilizar pelos docentes, somente os docentes 1 e 6 indicam que trabalham com “Power Point” e “com ajuda de material audiovisual”, respectivamente. Apesar de vários outros docentes utilizarem metodologias desse tipo, somente dois docentes o declararam explicitamente neste estudo. Mesmo que o uso de material audiovisual, pode-se entender claramente como um recurso utilizado somente em aulas expositivas, deve-se asseverar que também se usam em aulas práticas, realizadas em ginásios.

Também, pode-se destacar as respostas de dois docentes, sobre “aulas metodológicas”, já que o docente 12A indica “Metodológicos práticos” como resposta; e o docente 13, “aulas metodológicas”. Estas atividades consistem em que os alunos devem desenhar e realizar aulas simuladas com seus companheiros de curso.

Expressaram-se outras respostas, como metodologias de forma isolada. E por essa razão, não se podem agrupar em categorias, como por exemplo: “Utilizam-se metodologias participativas para os conteúdos teóricos”, o que foi expressado pelo docente 3, mas não entrega detalhes do que se pode entender exatamente por “metodologias participativas”.

O docente 5 assinala “Resolução de problemas, Método sintético-analítico”. O docente 8, por sua vez, respondeu “Elaboração de esquemas compreensivos Exercícios em Grupos: elaboração de entrevista a atores educativos que participam nos processos de toma de decisões e sua respectiva análise de registro”.

O docente 9 afirma “exposição oral e trabalhos de pesquisa”; não aclara quem realiza as exposições orais, mas se pode deduzir que deveriam ser realizadas pelos alunos. A mesma situação ocorre com o docente 10, que indicou como resposta, somente as palavras “exposições” e “debates”, sem esclarecer de maneira exata, quem participa exatamente dessas metodologias.

O docente 11 respondeu recorrer a “Estudos de caso” e o docente 12A, respondeu que organiza “Trabalhos individuais e em grupo”. O docente 12C assinala exercícios práticos de resolução de problemas”, sem entregar maiores detalhes.

Como síntese, pode-se indicar que as metodologias mais usadas pelos docentes são: aulas expositivas (9 respostas); atividades práticas (8 respostas); experiências em terreno (7 respostas); revisão de material bibliográfico (5 respostas); discussão e análise (a

respostas); uso de material audiovisual (2 respostas); e aulas metodológicas (2 respostas). Pode-se destacar um fato importante. As três primeiras estratégias mais utilizadas neste estudo, coincidem exatamente com os resultados encontrados por Gomes no ano de 2007, no estudo realizado no Paraná.

O segundo comentário é que se estabelece um equilíbrio das metodologias para abordar aspectos teóricos, com as aulas expositivas, e os aspectos práticos, por meio das experiências em terreno e com atividades práticas.

Chama a atenção que não foram indicadas algumas estratégias, tais como intercâmbio, palestras de pessoas com deficiência e simulação de deficiências em aulas práticas, para experimentar de uma maneira vivencial, as condições nas quais as pessoas em situação de deficiência, devem enfrentar diferentes desafios pedagógicos, esportivos o da vida cotidiana.

Tão pouco foram assinaladas a exibição de vídeos. Quanto às possibilidades de considerar os intercâmbios, pode-se comentar que é uma metodologia muito importante, porque permite ajustar a percepção que os alunos podem ter do trabalho com pessoas com deficiência, que em muitos casos, está carregada de preconceitos e prejuízos, produto, principalmente, da falta de conhecimento. Não foi considerada como resposta por parte dos docentes, apesar de que muitas orientações internacionais (como, por exemplo, a Declaração de Bologna, de 1997) sugerem aumentar a presença dos estudantes em contextos reais, para melhorar sua formação.

Muitas das mudanças curriculares nos programas de Educação Física no Chile, estão incorporando estas sugestões, incluindo 4 e até 5 práticas durante a formação profissional; este dado se contrapõe com a falta de práticas em contextos reais no caso de EFA.

[...] A extrema necessidade de atividades práticas na disciplina de EFA se justifica pelo fato de que muitas pessoas não se relacionam com as pessoas com deficiência no dia a dia, ou se relacionam com uma ou outra categoria de deficiência, exceto os professores que trabalham na área. Diante deste fato, existe uma necessidade/curiosidade muito grande por parte dos estudantes, de estar com pessoas com necessidades educativas especiais; somente as informações teóricas, passadas em sala não são suficientes para que conheçam as características peculiares de cada categoria [...]. (GOMES, MEZA, SALAZAR, 2007, p. 141).

Quadro 8 - Metodologias de ensino

Docente	Metodologias
1	Primeiro entregam-se guias, Power point e posteriormente visita-se um centro com alunos que possuem NEE e ainda um asilo de idosos para que dessa forma possam observar em terreno as patologias tratadas em aula. Para finalizar em cada centro, realiza-se todos os anos uma atividade diferente.
2	Aulas expositivas, análise e discussão de temas, leitura.
3	Utilizam-se metodologias participativas para os conteúdos teóricos e aplicam-se sessões práticas e leituras para complementar e aprofundar os conteúdos, discussão e trabalho em equipe, tratados exposições e postas em comum de conteúdos e análise de documentação. No âmbito prático realizam-se trabalhos em centros comunitários e consultórios mediante trabalhos de intervenções práticas.
4	Ver programa adjunto: estratégias metodológicas.
5	Método indutivo, aulas expositivas e revisão de material de apoio, exercícios de revisão bibliográfica. Sensibilização (prática esportes paraolímpicos), Resolução de problemas, Método sintético-analítico: planejamentos e desenvolvimento de jogos e esportes específicos e adaptados. Descoberta guiada. Projeto intervenção (escola especial).
6	Aula expositiva com ajuda de material audiovisual do professor e discussão do tema com os alunos. Discussão e análise com os alunos das implicações destes princípios em aplicações práticas de sua especialidade.
7A	Aproximação a uma escola especial e desenvolver aula de educação física com aluno com NEE. Desenvolver uma visita a uma escola convencional com aluno integrado, expor experiência ao curso. Estudo de caso: planejamento de uma aula com aluno integrado.
7B	Especialmente, o aprender fazendo, de maneira que o estudante consiga criar e possibilitar, nos aspectos endêmicos do estudante com NEE e oferecer-lhe oportunidades de participação plena e acessível a suas próprias condições necessidades particulares.
8	Exposição docente, com apoio de mapas conceituais e esquemas. Grupos de discussão em aula. Leituras pessoais guiadas. Apresentação de síntese de leituras. Elaboração de esquemas compreensivos. Exercícios em grupos: elaboração de entrevista a atores educativos que participam nos processos de toma de decisões e sua respectiva análise de registro.
9	Exposição oral. Trabalhos de investigação. Intercâmbios em escolas e vivências em organização. Participação em esportes adaptados.
10	Aulas expositivas. Exposições. Exercícios práticos. Debates. Visitas a terreno. Intervenções em centros.
11	Pesquisas. Conhecer diferentes realidades. Vivenciar alguma atividade alguma das deficiências. Estudo de caso. Discussões bibliográficas. Trabalhos práticos em orientação e mobilidade. Aprendizagem de linguagem de sinais. Condução de diferentes cadeiras de rodas.
12A	Aulas expositivas. Leitura e análise de documentos. Aulas práticas. Trabalhos práticos com pessoas com deficiência. Trabalhos individuais e grupais. Metodológicos práticos
12B	A estratégia metodológica, principal é o jogo e a vivência quer dizer simular situações que permitam ter outra visão da deficiência, desde um contexto motor e emocional para logo através de atividades práticas determinar as necessidades de adaptações inclusivas em atividades físicas.
12C	Aulas expositivas, exercícios práticos de resolução de problemas, prático de avaliação de atletas deficientes e prática esportiva em cadeira de rodas.
13	Aulas teóricas expositivas. Aulas teóricas práticas. Aulas metodológicas. Prática com trabalhos em grupo e individuais.

5.7.7 Categoria 7 – Descrição da educação física adaptada e formação profissional

O propósito desta categoria é conhecer a opinião dos docentes sobre qual é a importância que eles assignam à incorporação da disciplina de EFA na formação profissional de Educação Física. Para isto incluiu-se no questionário a pergunta: Qual é a importância da disciplina de EFA na formação acadêmica do aluno?

Como deveria ocorrer, toda disciplina deveria destacar aspectos transcendentais do desenvolvimento humano e que ultrapassam aos alcances da própria disciplina; por exemplo, aspectos sociais, religiosos, morais. No caso de EFA, a contribuição nestes sentidos é muito relevante, já que, como primeira coisa, permite refletir sobre a condição de pessoas e nossa capacidade de humanizar-nos na relação que gera com as pessoas com necessidades educativas especiais; aspectos políticos educativos, como modelos de inclusão, o reconhecimento dos limites e as capacidades (e o relativo que podem ser), conceitos de normalidade, etc. As metodologias também ajudam muito no sentido de permitir que aqueles conhecimentos e experiências possam adquirir um sentido significativo o até, transcendente para as pessoas que se formam na universidade, para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais.

Os resultados do no Quadro 10 mostram que as respostas podem ver-se representadas nas seguintes categorias: Sensibilização, oportunidade de trabalho, formação para trabalhar com NEE, inclusão e integração.

Os docentes 2, 5 e 13, expressaram respostas que aludem à importância da disciplina para sensibilizar, produto da falta de informação e os possíveis preconceitos que pudessem existir nos estudantes.

O docente 2 indicou em sua resposta: “Fundamental hoje em dia pelo tema da integração social e educacional em vias da inclusão”. O docente 5 respondeu que a disciplina “permite conectar e sensibilizar o aluno com a realidade educativa atual, tentando gerar no aluno uma perspectiva muito mais reflexiva da educação onde o educando seja analisado desde o conceito das necessidades, mais além das capacidades e rendimento pessoais”. O docente 13 por sua vez, notou que a importância tem origem na “Sensibilização sobre a temática”.

Sobre favorecer a integração e inclusão, os docentes 7A, 7B e 12B, expressaram respostas neste sentido. O docente 7A afirma: “Favorecer a integração de

peças com necessidades especiais à aula de Educação Física”. Chama a atenção a resposta do docente 7B, que entregou uma resposta bastante mais ampla, assinalando: “A atenção à diversidade em um componente curricular vital na sociedade atual, tanto nas áreas específicas das NEE, como dos grupos vulneráveis, etnias e populações especiais que requerem ser conhecidos em toda sua dignidade na sociedade atual e que devemos ser capazes de melhorar através destes indicadores de inclusão social”. Identifica-se nesta resposta um conceito de diversidade social amplo, porque considera, também, grupos vulneráveis, etnias e populações especiais, além de pessoas com NEE. Não restringe, portanto, sua disciplina somente a NEE. Fato que já foi distinguido anteriormente, já que em vários cursos de Educação Física, esta disciplina aborda temas com NEE e também com “populações especiais”.

O docente 12B considera a disciplina “De uma alta relevância, considerando que hoje existe uma lei de integração que plantea a incorporação de crianças com deficiência à educação formal”. Destaca a política educacional, que permite a participação de crianças com NEE no currículo comum, dentro de uma escola convencional.

Os docentes 9 e 10 valorizaram a inclusão da disciplina na formação profissional, já que, segundo eles, constitui uma oportunidade de trabalho em uma área ainda inexplorada.

O docente 9 fundamenta isto citando: “Sem dúvida é de crucial importância se é que se lhe dá o matiz educacional de integração, adaptações curriculares e avaliação diferenciada é um “plus” para eles”. Enquanto que o professor 10, expressa que é “Importante pois conhecem um mundo ao que não teriam acesso. Cria consciência com a população deficiente e entrega ferramentas para abrir um novo campo laboral”.

A resposta que parece com maior representação, é a referida à formação para trabalhar com NEE. Os docentes 1, 3, 11, 12A, 12B, 12C e 13, contribuíram neste sentido e destacam algumas respostas, como, por exemplo, a resposta do docente 12A, que afirma: “Creio que atualmente é fundamental preparar aos futuros professores de Educação Física em todo o relacionado com as NEE, devido a que cada vez há um maior número de alunos com deficiência na Educação infantil, Básica e Média comum”. Respostas similares expressam os docente 12C, quando assevera “Que sejam capazes de trabalhar com alunos com deficiências e ajuda-los em seu desenvolvimento integral incluindo-os na disciplina de

Educação Física evitando a dispensa”. E o docente 12B expressa: “e é fundamental a participação de profissionais que tenham as competências necessárias para atender às pessoas com deficiência, e mais ainda no âmbito da atividade física”.

O docente 3 responde “Que o aluno demonstre conhecimentos sobre as doenças crônicas mais frequentes relacionadas com a Atividade Física. Que utilize corretamente o vocabulário técnico para o tratamento de pessoas com deficiência. Que aplique instrumentos de avaliação de acordo aos grupos etários. Que desenhe programas de Atividade Física de acordo aos diferentes grupos etários. Que utilize os meios do sistema educativo para responder às Necessidades Educativas Especiais desde o âmbito da Educação Física. Que desenhe e implemente programas de Atividade Física para pessoas com Necessidades Educativas Especiais inseridas no meio escolar”.

Esta resposta, ainda que extensa e completa, faz alusão aos objetivos da disciplina, mas, lamentavelmente, não entregou uma resposta pessoal, que era o propósito desta pergunta; simplesmente foram copiadas sem compreender a essência da pergunta.

Outras respostas isoladas, relacionam-se com “Educar os alunos com NEE da importância da atividade física como processo de ajuda a sua reabilitação física, social e psíquica” (docente 7A). O docente 8 não responde; o docente 4 sugere “ver o programa” e o docente 6, entregou uma resposta que não guarda nenhuma relação com a pergunta. Possivelmente produziu-se um erro ao transpassar a informação de outro documento ao espaço disposto para a resposta.

As informações entregues pelos docentes, podem-se dividir basicamente em duas direções: a primeira, com uma orientação de caráter mais social e até filosófico, que inclui as categorias de sensibilização e inclusão e integração; a outra orientação, tem um caráter mais prático, relacionado com oportunidade de trabalho e formação para trabalhar com NEE. Não houve respostas relacionadas com aspectos políticos, de direitos humanos, de transformação social ou de um currículo multicultural. As respostas poderiam ser mais ricas em argumentos, mas a quantidade de informação aportada foi pouca, o que se expressa somente em quatro categorias.

Quadro 9 - Educação física adaptada e a formação profissional

Docente	
1	Que os alunos sejam capazes de conhecer atividades da vida diária, exercícios, ensinar conteúdos, etc..., a pessoas que normalmente são discriminadas. Também é importante que vivenciem com esta população, momentos e situações que na vida cotidiana não se apresentam em um colégio convencional. Por último, através desta metodologia de trabalho podem adquirir as competências necessárias para enfrentar as exigências laborais com um enfoque humanista.
2	Fundamental hoje em dia pelo tema da integração social e educacional em vias da Inclusão.
3	Que o aluno demonstre conhecimentos sobre as enfermidades crônicas mais frequentes relacionadas com a Atividade Física. Que utilize corretamente o vocabulário técnico para o tratamento de pessoas com deficiência. Que aplique instrumentos de avaliação de acordo aos grupos etários. Que desenhe programas de Atividade Física de acordo aos diferentes grupos etários. Que utilize os meios do sistema educativo para responder às Necessidades Educativas Especiais desde o âmbito da Educação Física. Que desenhe e aplique programas de Atividade Física para pessoas com Necessidades Educativas Especiais inseridas no meio escolar.
4	Ver programa: descrição da disciplina
5	Permite conectar e sensibilizar o aluno com a realidade educativa atual, tentando gerar no aluno uma perspectiva muito mais reflexiva da educação, onde o educando seja analisado desde o conceito das necessidades, mais além das capacidades de rendimento pessoais.
6	Estuda a luta conceitual na caracterização da educação física, delimitando as especificidades que se referem cada uma de suas demandas sociais principais: Educação, esporte, lazer, saúde, estética. O estudo implica a interpretação crítica: a) das raízes históricas práticas nas corporais na perspectiva do Ocidente; b) da herança histórica da educação física na modernidade; c) da evolução do esporte no Chile; d) das tendências pedagógicas da educação física chilena. Refletir nas perguntas sócio filosóficas que têm relações tanto com a formação, de uma maneira tal, como o exercício profissional e a produção científica na educação física, tomando uma posição diante das perspectivas existentes para a educação física nos cenários diversos do institucional onde estão inseridas.
7A	Favorecer a integração de pessoas com necessidades especiais à aula de Educação Física. Educar os alunos com NEE da importância da atividade física como processo de ajuda a sua reabilitação física, social e psíquica.
7B	A atenção à diversidade em um componente curricular vital na sociedade atual, tanto nas áreas específicas das NEE tanto como dos grupos vulneráveis, etnias e populações especiais que requerem ser reconhecidos em toda sua dignidade na sociedade atual e que devemos ser capazes de melhorar através destes indicadores de inclusão social.
8	Não respondeu
9	Sem dúvida es de crucial importância se é que lhe dá a matriz educacional de integração, adaptações curriculares e avaliação diferenciada é um “plus” para eles.
10	Importante, pois conhecem um mundo ao que não tinham acesso. Cria consciência com a população deficiente. Entrega ferramentas para abrir um novo campo laboral.
11	Ter conhecimento das diferentes deficiências e quais são as adaptações e considerações para realizar a atividade física
12A	Creio que atualmente é fundamental preparar os futuros professores de Educação Física em tudo relacionado com as NEE. Devido a que cada vez há um maior número de alunos com deficiência na Educação Infantil, Básica e Média comum.
12B	De uma alta relevância, considerando que hoje existe uma lei de integração que plantea a incorporação de crianças com deficiência à educação formal e é fundamental a participação de profissionais que tenham as competências necessárias para atender às pessoas com deficiência, e mais ainda no âmbito da atividade física.
12C	Que sejam capazes de trabalhar com alunos com deficiências e ajuda-los em seu desenvolvimento integral incluindo-os na disciplina de Educação Física evitando a dispensa.
13	Sensibilização sobre a temática e desenvolver pericia para a atenção de crianças com necessidades especiais.

5.7.8 Categoria 8 - Formação profissional e necessidades educativas especiais.

Esta categoria pretendeu levantar informação sobre a formação profissional dos docentes que lecionam a disciplina de EFA. Para isto, perguntou-se aos docentes se tiveram, durante sua formação, alguma disciplina orientada a pessoas com necessidades educativas especiais. Dos 16 docentes questionados, somente 5 deles responderam que sim, tiveram em sua formação, alguma disciplina relacionada com EFA; os docentes 1, 5, 7B, 12B e 12C.

O docente 1 respondeu “Idoso e déficit visual”; assinala que, além disso, não se lembra a carga horária, que era de caráter optativo, com prática em centros com esta população e, também, devia-se organizar e preparar alunos com NEE, em um campeonato de ginástica”.

O docente 5 expressou que a disciplina que teve, chamava-se “Educação Física para deficientes, que a carga horária era de 2 horas por semana, não se lembra a sequência e que tinha um caráter optativo e que não teve nenhuma prática relacionada com NEE”.

O docente 7B, por sua vez, afirma que o nome da disciplina que teve é “Pedagogia em Educação Especial e Diferenciada”, e não entregou nenhuma outra informação, tal como, carga horária, sequência, o de seu caráter obrigatório ou optativo. Esta situação deixa em evidência, o pouco costume de participar em pesquisas na área, o que se evidenciou pela escassez de antecedentes que foram recebidos nas respostas.

O docente 12B respondeu que a disciplina que teve, chamava-se “Atividade física para deficientes, com uma carga de 4 horas semanais, de caráter optativo, com prática de observação em colégio especial para crianças não videntes”.

O docente 12C indicou que a disciplina cursada por ele, chamava-se “Terapia esportiva e recreativa, tinha uma duração anual, com 3 horas semanais, obrigatório, com um caráter teórico-prático”.

Do total da mostra, 11 docentes não tiveram em sua formação profissional, nenhuma disciplina orientada às necessidades educativas especiais. Em uma primeira impressão, essa falta de informação pode resultar muito pobre para esta pesquisa; no entanto, resulta relevante, já que se deixa em manifesto várias coisas, que já se evidenciavam durante esta pesquisa:

- ✓ Presença recente da área na formação profissional;

- ✓ Poucas instituições têm abordado, até agora, as necessidades educativas especiais;
- ✓ Os docentes da disciplina têm trabalhado para suprir a falta de formação, estudando em forma posterior;
- ✓ Os docentes têm trabalhado para complementar a falta de formação na área com experiência laboral o assistindo a eventos ou cursos.

A conclusão que pode-se obter desta categoria é a necessidade de fortalecer esta área de conhecimento acadêmico, formando recurso humano, incorporando a disciplina nas universidades que não as têm; realizar eventos acadêmicos de discussão, cursos e programas de pós-graduação.

Todo o anterior, com o propósito de desenvolver as competências profissionais dos que trabalham na área, em todos os níveis e contextos, sejam estes o meio escolar, universitário, esportivo ou de reabilitação. Além de abrir um caminho de desenvolvimento para os novos profissionais que se interessam em trabalhar em trabalhar com necessidades educativas especiais no futuro.

Quadro 10 - Formação profissional e necessidades educativas especiais

Docente	Tipo de formação
1	Idoso e déficit visual. Não lembro a carga horária, era de caráter optativo, com prática em centros com esta população e além disso se devia organizar e preparar alunos com NEE, em um campeonato de ginástica.
2	Não teve
3	Não teve
4	Não teve
5	Nome: Educação Física para deficientes. Carga horária: 2 hrs por semana. Sequência:?. Condição : optativa. Teve alguma prática: não
6	Não teve
7A	Não teve
7B	Sim teve. Curso: Pedagogia em Educação Especial e Diferenciada
8	Não teve
9	Não teve
10	Não teve
11	Não teve
12A	Não teve
12B	Atividade física para deficientes, 4 horas semanal, de caráter optativo, com prática de observação no colégio especial para crianças não videntes.
12C	Terapia esportiva e recreativa, anual, 3 horas semanais, obrigatório, teórico-prático.
13	Não teve

5.7.9 Categoria 9 – Descrição da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação

O propósito desta categoria é determinar qual a opinião dos docentes a respeito da inserção de pessoas com necessidades educativas especiais na educação formal. Possivelmente foi a pergunta que teve mais respostas extensas por parte dos docentes. Destaca-se que não houve nenhuma resposta em contra. As respostas sobre inclusão podem-se ser agrupadas nos seguintes temas: grande importância, formação profissional, um direito, sob certas condições.

Todos os docentes manifestaram uma predisposição, em geral, positiva, mas com alguns matizes que se podem destacar e estudar a seguir.

No primeiro subgrupo de respostas pode-se identificar como “de grande importância e valor sem condições” (docentes 3, 5, 13).

O docente 3 assinalou: “Estimo de grande importância a inclusão no sistema educacional das pessoas com NEE, considerando que é um setor da população que deve conseguir sua integração ao meio, durante sua formação escolar”. Destaca-se, uma vez mais, a utilização dos termos inclusão e integração como se tivessem o mesmo significado.

O docente 5, por sua vez, indicou: “Parece-me um processo muito importante e necessário, que transcende sem dúvida a nosso sistema educacional, já que mais além da integração formal de alunos com algum tipo de deficiência, conceito com o que entende popularmente este processo, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação se fundamenta em uma mudança social e concepção do ser humano muito mais reflexiva e ao amparo de um modelo ecológico”. Nesta resposta percebe-se um adequado manejo dos significados dos termos e destaca, além disso, uma mudança positiva da sociedade, que favoreceria a inclusão de pessoas com deficiência.

O docente 13 entregou uma resposta evidenciando estar muito de acordo com a participação no sistema regular. Respondeu: “É fundamental devido a que através deste sistema adquirirá condutas adaptativas integradoras, e também a que o sistema regular de Educação é uma réplica de nossa sociedade e, portanto, a realidade com a qual se encontrará o resto de sua vida”.

As seguintes respostas representam uma ideia em comum, referida à formação profissional; a maioria afirma estar de acordo, mas expressa sua preocupação pelo que consideram uma importante carência na formação dos professores que devem interagir com alunos com NEE.

O docente 1 destacou a pouca presença da disciplina nos currículos de formação nas instituições de educação superior, assinalando que: “Lamentavelmente como não se entrega esta disciplina em todas as universidades, os alunos têm desconhecimento, no qual é o trato para trabalhar com esta população”.

O docente 2 considera que a inclusão é uma “Tarefa difícil, se seguimos com a quantidade de alunos por professor, ainda que existam as ajudas de profissionais dentro da sala não existe uma preparação suficiente, e considerando que nossos alunos já não são como os de antes (disciplina). É factível se consideramos um número determinado de pessoas, mas o resultado é difícil pois as adaptações é possível realizar somente em

algumas atividades físicas, jogos e esportes, se requer bastante experiência e conhecimento nisso”.

O docente 6 assinalou: “A inclusão se vai conseguir quando os docentes encontrem-se preparados psicologicamente e cognitiva para atender a crianças com necessidades especiais. Os docentes têm que ter ferramentas cognitivas para desenvolver aulas que permitam aos jovens com necessidades especiais ter uma independência funcional e sentir-se pertencentes a um grupo curso”.

O que chama a atenção nesta resposta é a valorização de “ferramentas cognitivas”, as que, claramente, são necessárias, mas não mencionam recursos emocionais, sociais ou didáticos, os quais são tão ou mais importantes para apoiar os processos inclusivos e educativos de pessoas com NEE.

O docente 7A expressou: “Os profissionais que tentam integrar os alunos com NEE, encontram-se com vários déficit em conseguir aprendizagens significativas na área do esporte e a atividade física, sem preparação profissional adequada, com uma grande demanda de alunos que deve assistir, com demanda por parte da instituição onde trabalha, pelo que encontra-se com muitas dificuldades de poder entregar boas atenções aos alunos com NEE. É uma carência que representa nosso desenvolvimento”.

Reforça as opiniões anteriores o apontado pelo professor 11, que afirma: “Também é interessante ver como as universidades abordam o tema em seus currículos de formação e se são acessíveis desde sua própria infraestrutura”.

O docente 12A sugere: “Considero Que atualmente se está integrando o aluno, atualmente no Chile se está manejando o termo de inclusão no aspecto teórico, mas na prática falta formação e os serviços e instituições de Educação regular não estão totalmente para ela. Atualmente os professores de Educação comum requerem de assessoria de professores especialistas e normalmente para que se fale de inclusão o professor de qualquer disciplina deveria estar preparado para trabalhar com qualquer aluno com NEE. Ainda há professores que se opõem em ter em suas aulas alunos com deficiência e não sabem como trabalhar com eles”.

Nesta última frase se expressa uma realidade que se pode observar todos os dias no sistema escolar: a predisposição negativa por aceitar crianças com NEE e trabalhar com elas, por parte dos professores. Mas a resposta parece muito clara para explicar esta atitude

negativa. Entende-se pela falta de preparação teórica, mas principalmente prática. Como foi assinalado durante esta pesquisa, as poucas oportunidades de estar em contato direto com pessoas com NEE, durante o período de formação, seria um déficit significativo.

O docente 12B menciona: “Parece-me um tema complexo, já que existem fatores que dificultam sua implementação. Como custos, falta de profissional competente, falta de infraestrutura adequada entre outros etc...”. Nesta resposta o docente não fecha a porta à inclusão, mas dá a conhecer as que, em sua opinião, dificultam esta oportunidade educativa.

A resposta do docente 12C segue a mesma direção: “Ainda depende da boa vontade dos professores, falta maior capacitação destes para conseguir um verdadeiro processo de aprendizagem. Existe um maior interesse na participação de alunos deficientes nas aulas de Educação Física, falta formação em adaptações curriculares e em conhecimentos das patologias infanto-juvenis”.

As respostas dos docentes 4, 7B e 11, expressam uma concepção da inclusão, como um direito, o que fica em evidência na resposta do docente 4, que começa citando a constituição política, destacando o Artigo Primeiro (Bases da Institucionalidade) e também o Artigo 19 (Dos Direitos e Deveres Institucionais).

Complementa sua resposta anotando: “Neste sentido, pode compreender-se que as pessoas portadoras de alguma deficiência são pessoas de direito, com a possibilidade de receber educação e saúde, que lhe permitam seu desenvolvimento e qualidade de vida”. Destaca que ainda utilize a palavra “portadora”, a que deixou de ser utilizada nesta área de estudos.

O docente 7B respondeu: “É um dever e direito de todo cidadão o participar e incluir-se na educação e sociedade sob todos os cânones da normalidade”. O docente 11, por sua vez, foi um pouco mais expressivo em sua resposta, afirmando: “As pessoas com deficiência são primeiro que nada pessoas e como tal têm os mesmos direitos que todas as pessoas a ter acesso a todos os direitos que todo ser humano tem ao viver em um estado qualquer que este seja. Comparto plenamente os princípios da convenção dos direitos humanos das pessoas com deficiência das nações unidas sobre educação e esporte e recreação, devem ser considerados no desenvolvimento de políticas públicas dos países”.

As respostas dos docentes 8, 9 e 10, não expressaram negativas, mas sim, precebe-se que a inclusão de pessoas com deficiência, pode-se dar, sob certas condições.

O docente 8: “Creio que se as condições o permitem, não deveria apresentar maiores inconvenientes sua inclusão, tendo claro a adaptação dos programas de cada disciplina e a avaliação diferenciada, ponto vital para uma correta inclusão”.

O docente 9 destaca a realidade cruel e discriminatória que apresenta-se na sociedade e que afeta ainda os processos inclusivos na educação regular, assinalando: “É bom e necessário, mas creio que não para todos, na atualidade vários destes regressaram a seus colégios especiais. Além da premissa de que o mundo é e desde pequeno tem que enfrentá-lo, não me parece. O bullying existe desde sempre e sobretudo a estas crianças lhes cabe. Espero que com o tempo a sociedade (escolar) assuma esta realidade seja inclusiva e respeitosa com estas pessoas”.

O docente 10 apontou que a inclusão “Deve dar-se dependendo do grau de deficiência que tenha a pessoa e do nível de abertura que tenha o estabelecimento em questão”. Destacam-se nesta curta resposta dois focos distintos. Um tradicional, que põe a atenção no transtorno; e um foco sociocultural, que faz alusão à predisposição que exista no estabelecimento educacional. Ambas situações se incluem, sem dúvida, na inclusão. Algumas deficiências permitem a inclusão com menores dificuldades que outras e isto, dependem, também, das tarefas que devam desenvolver em cada uma das disciplinas do currículo escolar.

Por último e sem poder associar a resposta do professor 1, com nenhuma outra, destaca-se uma posição distinta, na qual se expressa que a educação atual, não é inclusiva, mas não assinala que ele, particularmente, está contra a inclusão. Só expressa um pequeno diagnóstico do que ele crê que é a realidade da inclusão expressando: “Creio que não é inclusiva, já que hoje somente se utiliza só para obter lucros, por um tema da subvenção, somente se trabalha desde um ponto de vista de integração. Hoje em dia se improvisa, sendo lamentavelmente os alunos com NEE, quem assumem as consequências com tratamentos fisioterápicos realizados em paralelo na aula de educação física e não incluindo-os nas atividades”.

Finalmente referimos um comentário sobre os docentes que pertencem à mesma instituição, mas em diferentes campus; é o caso dos docentes 7A e 7B, e dos docentes 12A, 12B e 12C.

A opinião que apresentou o professor 7A orientou-se a destacar os déficits da formação profissional, assinalando que: “Os profissionais que tentam integrar os alunos com NEE, encontram-se com vários déficits em conseguir aprendizagens significativas na área do esporte e a atividade física, sem preparação profissional adequada, com uma grande demanda de alunos que deve comparecer, com demanda por parte da instituição onde trabalha, pelo que encontra-se com muitas dificuldades de poder entregar boas atenções aos alunos com NEE. É uma carência que representa nosso subdesenvolvimento”.

No entanto, o professor 7B, expôs uma opinião diferente, destacando que a inclusão é, antes de tudo, um direito, distinguindo o seguinte: “É um dever e direito de todo cidadão o participar e incluir-se na educação e sociedade sob todos os cânones da normalidade”.

No segundo caso observa-se maior coincidência nas respostas, já que os três profissionais (12A, 12B, 12C) destacaram a falta de formação profissional, de experiências práticas, a falta de conhecimentos para desenhar adequações curriculares e a falta de domínio no conhecimento de patologias infanto-juvenis.

Independente dos matizes das respostas, existe um consenso entre elas, que, além de coincidir com a causa mais destacada nesta categoria, do porquê se considera que a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular é possível, mas tomando em conta algumas importantes considerações, destacando como a mais importante, melhorar o déficit na formação profissional.

Quadro 11 - Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação

Docente	Tipo de formação
1	Creio que não é inclusiva, já que hoje somente utiliza-se para obter lucros, por um tema de subvenção, somente se trabalha desde o ponto de vista de integração. Lamentavelmente como não se entrega esta disciplina em todas as universidades, os alunos têm desconhecimento, em qual é o tratamento para trabalhar com esta população. Hoje em dia improvisa-se, sendo lamentavelmente os alunos com nee, que assumem as consequências com tratamentos fisioterápicos realizados em paralelo na aula de educação física e não os incluindo nas atividades.
2	Tarefa difícil se seguimos com a quantidade de alunos por professor, ainda que existam as ajudas de profissionais dentro da sala não existe a preparação suficiente, e considerando que nossos alunos já não são os de antes (disciplina). É factível se consideramos um número determinado de pessoas, mas resultará difícil pois as adaptações é possível de realizar somente em algumas atividades físicas, jogos e esportes, se requer bastante experiência e conhecimento nele.
3	Considero de grande importância a inclusão no sistema educacional das pessoas com NEE, considerando que é um setor da população que deve conseguir seu meio integracional, durante sua formação escolar.
4	Cita a constituição política como resposta: Artigo primeiro (Bases da institucionalidade). Artigo 19 (dos direitos e deveres constitucionais). Complementa assinalando: “Neste sentido, pode-se compreender que as pessoas portadoras de alguma deficiência são pessoas de direito, com a possibilidade de receber educação e saúde que lhe permitam seu desenvolvimento e qualidade de vida.
5	Parece-me um processo muito importante e necessário, que transcende sem dúvida a nosso sistema educacional, já que mias além da integração formal de alunos com algum tipo de deficiência, conceito com o que entende popularmente este processo, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação, fundamenta-se em uma mudança social e concepção de ser humano muito mais reflexiva e ao amparo de um modelo ecológico.
6	A inclusão se alcançará quando os docentes encontrem-se preparados psicologicamente e cognitiva para atender a crianças com necessidades especiais. Os docentes têm que possuir ferramentas cognitivas para desenvolver aulas que permitam aos jovens com necessidades especiais, ter uma independência funcional e sentir-se que pertencem a um grupo curso.
7A	Os profissionais que tentam integrar aos alunos com NEE, encontram-se com vários déficits em conseguir aprendizagens significativas na área de esporte e a atividade física, sem preparação profissional adequada, com uma grande demanda de alunos que deve assistir, com demanda por parte da instituição onde trabalha, pelo que encontra-se com muitas dificuldades de poder entregar boas atenções aos alunos com NEE. É uma carência que representa nosso subdesenvolvimento.
7B	É um dever e direito de todo cidadão o participar e incluir-se na educação e sociedade sob todos os critérios de normalidade.
8	Creio que se as condições o permitem, não deveria apresentar maiores inconvenientes sua inclusão, tendo claro a adaptação dos programas de cada disciplina e a avaliação diferenciada, ponto vital para uma correta inclusão.
9	É bom e necessário, pero creio que não para todos, na atualidade vários de estes regressaram a seus colégios especiais. Além disso, a premissa de que o mundo é cruel e desde criança tem que enfrentá-lo não parece razoável. O <i>bullying</i> existe desde sempre e, sobretudo a estas crianças se direciona. Espero que com o tempo a sociedade (escolar)

	assuma esta realidade seja inclusiva e respeitosa com estas pessoas.
10	Deve ocorrer dependendo do grau de deficiência que tenha a pessoa e do nível de abertura que tenha o estabelecimento em questão.
11	As pessoas com deficiência são primeiro que nada pessoas e como tal têm os mesmos direitos que todas as pessoas a ter acesso a todos os direitos que todo ser humano tem ao viver em um estado qualquer que este seja. Comparto plenamente os princípios da convenção dos direitos humanos das pessoas com deficiência das nações unidas sobre educação e esporte e recreação, devem ser considerados no desenvolvimento de políticas públicas dos países. Estou consciente que é um processo que vai passo a passo, é uma mudança cultural e como tal, é muito lenta; no entanto creio que temos avançado consideravelmente. Falta ainda muito que fazer, os resultados das pesquisas em torno à inclusão de pessoas com deficiência nos informam de alguns dados que é necessários abordar no sistema regular como por exemplo, as estratégias de ensino, formação dos docentes, capacitação dos diretivos, problemas na gestão de recursos, etc. Também, é interessante ver como as universidades abordam o tema em seus currículos de formação e se são acessíveis desde sua própria infraestrutura.
12A	Considero que atualmente se está integrando ao aluno, atualmente no Chile se está trabalhando o termo de inclusão no aspecto teórico, mas na prática falta formação e os serviços e instituições de Educação regular não estão totalmente preparados para ela. Atualmente os professores da Educação comum requerem da assessoria de professores especialistas, e normalmente para que se fale de inclusão o professor de qualquer disciplina deveria estar preparado para trabalhar com qualquer aluno com NEE. Há professores que se opõem em ter em suas aulas alunos com deficiência e não sabem como trabalhar com eles.
12B	Parece-me um tema complexo, já que existem diferentes fatores que dificultam sua implementação. Como custos, falta de profissional competente, falta de infraestrutura adequada entre outros, etc.
12C	Ainda depende da boa vontade de professores, falta maior capacitação destes para conseguir um verdadeiro processo de aprendizagem. Existe maior interesse na participação de alunos deficientes na aula de Educação Física, falta formação em adaptações curriculares e no conhecimento das patologias infanto-juvenis.
13	É fundamental devido a que através deste sistema adquirirá condutas adaptativas integradoras, e também a que o sistema regular de Educação é uma réplica de nossa sociedade e por tanto, a realidade com a qual se encontra o resto de sua vida.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados e discussão do capítulo anterior, podemos afirmar que os objetivos propostos para esta pesquisa foram cumpridos.

Como conclusão, pode-se assinalar que os profissionais que dirigem a disciplina de EFA, contam com uma importante experiência profissional, mas carecem de atualizações tais como as oferecidas em estudos de pós-graduação na área, o que dificultará o desenvolvimento acadêmico de EFA.

Pode-se indicar também que o tipo de contrato, a falta de hierarquia acadêmica e o não haver participado de concurso específico da área para contratação, na maioria da amostra, deixa em evidência a falta de importância, por parte das universidades, no que se refere às condições laborais dos docentes universitários, que lecionam a disciplina de EFA. Isto concordando com a pouca presença no currículo, sugere uma desvantagem e afeta o desenvolvimento desta área de conhecimento acadêmico.

A experiência laboral previa, em intervenções com populações com NEE, ajuda para cumprir com a docência, mas complicam o desenvolvimento da pesquisa.

Também pode-se identificar que se considera que a disciplina de EFA, em relação ao seu lugar na matriz curricular, é diferente entre as instituições, mas na grande maioria a posiciona do 5º semestre em diante.

Pode-se estabelecer um nível de conformidade alto, em relação à forma como se leciona a disciplina de EFA.

Esta “conformidade” pode dever-se a não conhecer outras experiências internacionais, de como a disciplina, ou área, está se desenvolvendo em outros países, e como outros modelos curriculares podem servir para as universidades chilenas, melhorando assim esta área de conhecimento acadêmico.

Chama a atenção que os docentes considerem que a carga horária é suficiente, apesar da necessidade de aumentar sua presença, de acordo com as novas políticas públicas, que dão uma importância cada vez maior à inclusão de pessoas com deficiência;

Além disso as disciplinas incluídas nos currículos, aparecem isoladas o que, de certa forma, pode levar a um problema na formação do aluno, pois o mesmo não tem uma

visão global de como atuar profissionalmente com pessoas com necessidades educativas especiais.

Pode-se observar que o modelo biomédico predomina, já que os professores ressaltam a importância do estudo das deficiências, como um dos pontos mais sobressalentes da disciplina, ainda que se destaque, também, o modelo educacional, mas de maneira mais débil.

A respeito dos fins que deveria ter a disciplina EFA, as respostas não foram muito diferentes. Mas chama a atenção, que pouquíssimas respostas foram relacionadas à “inclusão escolar”, visto que o foco principal, é o trabalho com NEE na escola.

Os objetivos educacionais relacionados com inclusão escolar e NEE aparecem, mas esta situação não emerge com predominância.

Sobre as estratégias de ensino e a incorporação de situações práticas, muitos dos ajustes curriculares, nos programas de Educação Física, no Chile, estão incorporando e incluindo 4 e até 5 estágios durante a formação profissional. Este dado se contrapõe com a falta de estágios em contextos reais no caso da EFA.

Em relação à formação profissional recebida pelos docentes, para trabalhar com EFA nas universidades, alguns fatos ficaram evidentes durante esta pesquisa:

- ✓ Presença recente da área na formação profissional;
- ✓ Poucas instituições estão abordando, até agora, as necessidades educativas especiais;
- ✓ Os docentes da disciplina, estão tendo que suprir a falta de formação, estudando posteriormente;
- ✓ Os docentes estão tendo que complementar a falta de formação na área, com experiência laboral ou assistindo a eventos ou cursos.

Aponta-se ainda a necessidade de fortalecer esta área de conhecimento acadêmico, formando recursos humanos, incorporando a disciplina nas universidades que não as têm e, na medida do possível, aumentar a presença naquelas que as têm; realizar eventos acadêmicos de discussão, cursos e programas de pós-graduação.

A propósito da inclusão das pessoas com NEE no sistema regular de educação, existe um consenso que a inclusão de pessoas com NEE no sistema regular, é possível. No

entanto, há déficit na formação profissional, o que implicaria em possíveis dificuldades na melhora quantitativa e qualitativa deste aspecto.

O segundo objetivo desta pesquisa foi fazer um levantamento e estudo da legislação pertinente à atenção educacional de pessoas com deficiência, do Chile.

Constata-se que distintas leis, partindo pela própria Constituição Política da República do Chile, garantem a igualdade ante a lei, e que diferentes leis educacionais estabelecem princípios essenciais, que devem ser respeitados para garantir a participação de alunos com deficiência, no ensino, seja em escolas especiais ou em escolas de currículo comum, com projetos de integração.

Comprova-se, além disso, a existência de um regulamento específico que define a forma de financiamento especial, frente aos diferentes diagnósticos, por meio de modelos de subvenção, completamente definidos para cada caso. Somente cabe reiterar que os diagnósticos realizam-se, ainda, com muita influência do modelo biomédico e poucas considerações de caráter curricular.

Além disso, foi criado no ano de 2010, uma lei de igualdade de oportunidades para a inclusão de pessoas com deficiência; e que junto com abordar a participação no sistema de ensino regular, estabelece condições para a capacitação e o ingresso ao mundo do trabalho para pessoas em situação de deficiência.

Pode-se assinalar que a sociedade chilena tem avançado de maneira significativa em estabelecer políticas públicas que ajudam a garantir a inclusão de pessoas com deficiência, no sistema educacional.

Desde o ponto de vista da incorporação da disciplina ou área de EFA nas universidades, não se pode intervir legalmente, para “obrigar” ou “influenciar” os cursos de graduação, porque cada instituição tem a liberdade para estruturar seus planos de estudo e seus respectivos programas. Não obstante, há avanço também neste ponto, considerando que, até há 10 anos atrás, pouquíssimas universidades tinham incluídos, nos cursos de Educação Física, disciplinas que tivessem como foco, as NEE.

É sabido que um marco legal ajuda significativamente a construir uma política pública que ajude a lograr uma sociedade mais inclusiva. De fato, no Chile, devem-se reconhecer avanços importantes nesta matéria, mas se sabe, também, que nenhuma lei pode lograr mudança sociocultural, que permita o respeito pela diversidade e outorgar

oportunidades de desenvolvimento social à pessoas com deficiência, se não por meio de um processo educativo, nos quais as mudanças de aceitação, respeito e valorização, se conseguem por meio da convicção e não por imposição de leis e regulamentos. Pode ser esse o desafio que ainda segue pendente na sociedade chilena.

Proposta

Para responder ao terceiro objetivo definido para esta pesquisa, serão estabelecidas orientações para uma proposta curricular, tomando como base os resultados obtidos no presente estudo. A proposta poderia contribuir para mudar a perspectiva da formação profissional, incorporando a pesquisa e programas de extensão como atividades permanentes a serem desenvolvidas pelos alunos de graduação em parceria com instituições escolares, municipais, órgãos do governo, etc. Esta iniciativa poderia dar visibilidade e ajudar a sensibilizar em relação aos temas das pessoas com deficiência.

Sobre o nome da Disciplina

Considerando que a maioria dos cursos de graduação pertence a Faculdades de Educação, e que a orientação da matriz curricular mantém de maneira prioritária a orientação dos cursos para uma atenção de pessoas com deficiência na escola, a denominação da disciplina, deve ser Educação Física Adaptada. Isso, por considerar sua conotação educacional.

Outras denominações, tais como Atividade Física Adaptada ou Atividade Motora Adaptada, distanciam-se da perspectiva educacional, ainda que possam parecer até mais abrangentes e de maior reconhecimento internacional.

Mas incluem, em sua compreensão, uma ampla gama de serviços, alguns de caráter informal, que não se relacionam diretamente com situações pedagógicas em um ambiente educacional (formal).

Com relação a alocação da disciplina no currículo, pode-se propor duas situações: uma delas, considerando uma “situação ideal”; e uma segunda, pensando em uma “situação real”.

Creemos que a situação ideal é que se possam incluir no currículo, duas disciplinas, localizadas no terceiro ano, primeiro e segundo semestre respectivamente

(situação ideal). No caso isso não seja possível, propomos definir somente uma disciplina no terceiro ano do curso (situação real).

Incluí-la no primeiro ano do curso não nos parece adequado, visto que os alunos estão entrando em contato com disciplinas básicas e essas darão subsídios para a compreensão das especificidades das diferentes abordagens educacionais na área da pessoa com necessidades educativas especiais.

O fato de estabelecê-las no terceiro ano, pode-se justificar, inclusive, porque grande parte das matrizes curriculares considera entre o terceiro e quarto anos do curso, a realização de estágios nos centros educacionais, esportivos ou de saúde.

Colocar as disciplinas no quarto ano seria prejudicial, porque não daria aos alunos a possibilidade de articular os conhecimentos aportados pela disciplina EFA com outras experiências teóricas e práticas do currículo.

Por outra parte, o fato de estabelecer uma disciplina de EFA ao final do processo formativo, pode deixar sem oportunidades para que os alunos possam preparar-se para enfrentar práticas pedagógicas ou profissionais, satisfatoriamente, em contatos com pessoas com NEE. Ou, inclusive, muitos alunos que já trabalham de forma paralela a seus estudos de graduação, podem necessitar dos conhecimentos e experiências da EFA para planejar e desenvolver atividades com alunos com NEE.

Surgiria uma terceira alternativa interessante, aportada também por Gomes (2007), que expressa que todas as disciplinas em que seja possível, deverão incorporar conteúdos de EFA a alguma unidade de aprendizagem. Por exemplo, nos esportes convencionais, tais como o atletismo ou natação. Esta ideia pode favorecer a sensibilização e fortalecer as experiências motoras para pessoas com NEE, em forma permanente durante todo o desenvolvimento do currículo.

Com relação à carga horária que poderia ser proposta, não é possível definir um número de horas, já que todas as instituições (como já foi indicado anteriormente no corpo do trabalho) têm total autonomia para elaborar seus programas, baseados no modelo educativo de cada universidade. Isso significa que a carga horária depende de cada instituição; no entanto, sabe-se que na maioria das universidades, as disciplinas têm 64 horas, quantidade suficiente para abordar todos os conteúdos “mínimos” da EFA. No caso

que sejam incorporados duas disciplinas no currículo, existiriam 128 horas destinadas ao trabalho da EFA.

Deve-se lembrar que os docentes, em sua maioria, estão satisfeitos com a carga horária da disciplina; no entanto, isto parece contraditório, já que em alguns casos, o desenvolvimento da docência, é somente teórica e foi destacado nesta pesquisa, a importância do trabalho prático ou mais próximo à realidade.

Por estas razões seria difícil desenvolver todos os conteúdos de maneira satisfatória, somente em uma disciplina.

A respeito dos conteúdos da disciplina, seria interessante fazer algumas considerações, antes de sugerir uma proposta.

Deve-se deixar claro, em primeiro lugar, que, de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, não existe no Chile, uma clara definição terminológica relacionada com esta área de estudo. Sabe-se, por exemplo, que no Brasil, na Unicamp a área de atividade física adaptada define duas linhas de trabalho: a primeira, as populações especiais; e a segunda, pessoas com deficiência.

No Chile várias Universidades consideram dentro da disciplina EFA, o estudo das deficiências, sejam permanentes ou transitórias, mas, também, incluem temas relacionados com obesidade, idoso, diabéticos, hipertensos, além de aspectos teóricos legislativos.

Quanto aos conteúdos que a disciplina deveria abordar, considerando que o foco da mesma é essencialmente o tratamento pedagógico, pode-se propor o seguinte:

- ✓ Primeira Unidade: Definições terminológicas e marco legislativo da Educação Física Especial e Adaptada no Chile;
- ✓ Segunda Unidade: Classificação das principais deficiências;
- ✓ Terceira Unidade: Planejamento e avaliação do trabalho pedagógico com alunos com NEE. Estratégias metodológicas, adaptações curriculares e avaliação diferenciada;
- ✓ Quarta Unidade: Jogos, esportes e atividades motoras específicas para alunos com NEE.

O nível de aprofundamento, de como estes conteúdos serão tratados, dependerá da possibilidade de estudá-los em uma ou duas disciplinas.

Poderia se também reconhecer as possíveis relações norteadas entre a especificidade de uma cultura, assim como a potencialidades reservada a uma Universidade. Por exemplos:

Uma região que possua fortes aproximações com questões culturais tipo: danças folclóricas, circo, ginástica, atividades na natureza ou esportes de inverno. Todos esses aspectos poderiam serem incluídos como conteúdos.

No caso que possa ser possível incorporar duas disciplinas no currículo, a primeira delas poderia chamar-se Educação Física Adaptada, a qual deveria ter um foco educacional. E a segunda poderia chamar-se Atividade Física Adaptada, para incluir todos aqueles serviços que não necessariamente estão vinculados às exigências comuns do ensino escolar.

Deve-se lembrar que a Lei 20422, deixa explícita que a Educação Especial deve assegurar a igualdade de oportunidades a todos os educandos.

Este artigo aclara que pessoas devem ser consideradas como NEE e, portanto, atendidas no sistema educacional. Os programas devem considerar que todos aqueles alunos que, por diversas razões não conseguem acessar ao currículo, devem ser beneficiados com EFA.

Em relação aos objetivos, estes deverão apontar conhecimentos teóricos relacionados com:

- ✓ O domínio conceitual e contextual das necessidades educativas especiais no contexto educacional Chileno;
- ✓ As necessidades educativas especiais permanentes e transitórias, mais frequentes, tanto em sua condição patológica, como sua abordagem pedagógica, o domínio de conteúdos motores e o desenho, implantação e avaliação de programas para o trabalho com alunos com NEE.

Sobre os procedimentos metodológicos, não se pode deixar de destacar a importância das aulas expositivas, para o tratamento dos conteúdos teóricos, trabalhos individuais e em grupo. Importante também a leitura e análise de textos, visitas a instituições educacionais de reabilitação e esportivas, palestras oferecidas por pessoas com NEE e profissionais da área, filmes, participação em eventos esportivos/recreativos; e de maneira especial, destacamos as aulas práticas, sejam com seu próprios companheiros de

universidade, simulando diferentes situações baseadas nas distintas deficiências, além das experiências em centros educacionais, em contato direto com alunos que apresentam NEE; tanto em escolas com currículo comum e escolas especiais.

Com respeito ao uso de material bibliográfico, pode-se indicar que não existe material abundante para utilizar e que o existente, é estrangeiro. Isto plantea um grande desafio para que os profissionais chilenos da área possam elaborar textos e material científico e contribuir com uma importante necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- ✓ Deve-se fazer presente, como uma dificuldade, a obtenção dos instrumentos respondidos. Esta situação se explica, pela pouca cultura para participar em pesquisas na área, o que ficou evidente pela demora expressa em meses para receber o instrumento completo. Isto ocorreu em várias instituições, mas infelizmente, foi muito mais complexo nas universidades públicas, nas quais insistimos permanentemente para obter a informação solicitada; inclusive, recorrendo a contatos pessoais para que, finalmente, a informação solicitada neste estudo, pudesse ser entregue;
- ✓ Respostas ao questionário, incompletas. Este ponto está relacionado à consideração anterior. Ao não existir disposição para participar do estudo, não existe, então, a responsabilidade para responder, entregando respostas adequadas e completas, ante as perguntas requeridas;
- ✓ Limitações operacionais. Como se indicou durante o trabalho, o ideal teria sido realizar entrevistas aos docentes. No entanto, esta situação não foi possível por causa das enormes distâncias entre as distintas regiões geográficas;
- ✓ A lei não reconhece as competências profissionais dos professores de Educação Física para participar no diagnóstico de nenhuma deficiência. Este fato pode ser atribuído ao enfoque eminentemente clínico do diagnóstico. E por esta razão então, pode-se inferir que a formação profissional, no caso do profissional de Educação Física (no Chile: professor de Educação Física), não entrega as ferramentas e conhecimentos para participar da equipe de profissionais que diagnosticam as necessidades educativas especiais, para incorporar-se em projetos de integração educativa nos estabelecimentos educacionais. Outro fator a considerar é que não se observa a tendência de uma perspectiva de avaliação de habilidades físicas do deficiente, o que poderia ser campo de participação do profissional de Educação Física. Como o diagnóstico é uma ação restrita a profissionais de saúde, e tem

relação direta com patologias, não se faz relação que a avaliação de habilidades físicas deveria estar incluída no diagnóstico, ainda mais considerando que trabalhos de reabilitação estão direcionados a desenvolver e maximizar habilidades físicas do deficiente;

- ✓ Possíveis reuniões de trabalho entre docentes e pesquisadores chilenos da área, podem dar como resultado, uma proposta que considera os aspectos assinalados e que, ao mesmo tempo, sejam coerentes com as necessidades e políticas públicas educacionais, esportivas e sociais existentes no país; além de poder ocorrer que dentro do mundo acadêmico, possam ser produzidas definições conceituais que determinem o uso de uma nomenclatura comum. A opinião deste pesquisador, após vivenciar intenso estudo sobre o assunto é utilizar Educação Física Adaptada, como a denominação para esta área, já que, independentemente do contexto nos quais se realizem as intervenções profissionais, não é possível deixar de lado o componente educacional, próprio do Professor de Educação Física;
- ✓ No desenvolvimento dos conteúdos possíveis de trabalhar com pessoas com deficiência, parece ocorrer o mesmo que no caso das pessoas “sem deficiência”; significa considerar as práticas esportivas como o único conteúdo a tratar, deixando de considerar a dança, expressão rítmica corporal, as atividades em contato com a natureza, os jogos, entre outras. A consequência é novamente um círculo de exclusão, já que como se sabe, os esportes requerem a execução de destrezas complexas, que, em não sendo alcançados os objetivos, produz frustração e distanciamento em quem não obtém a conduta padrão. É certo que o êxito esportivo de atletas paraolímpicos pode servir como exemplo e motivação para a prática de esportes de rendimento. Partindo da nossa perspectiva, este pode ser sob outro ponto de vista, um problema, por não conseguir maior incorporação de pessoas com deficiência em atividades motoras recreativas, esportivas ou com a finalidade de melhorar a qualidade de vida;

- ✓ Esta pesquisa deixa em evidência a enorme necessidade de especialização dos recursos humanos, por meio de programas de pós-graduação na área. Também é perceptível a importância de formar grupos de estudo e comunidades científicas para contribuir com novas pesquisas;
- ✓ Deve-se reconhecer como limitação desta pesquisa, o fato de que não participaram do estudo outros atores, como por exemplo, os alunos, cuja opinião houvesse sido de muita contribuição. Motivos operacionais que já foram analisados, explicam a ausência. No futuro será necessário acolher esta situação em outras pesquisas;
- ✓ Finalmente deve se deixar em evidencia a diferença da realidade chilena, no Brasil existe uma definição em relação a área, no que diz respeito a conceitos, linhas de pesquisa e conteúdos para serem tratados na formação profissional, Um desafio que deveremos enfrentar com os futuros pesquisadores chilenos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BLASCO, J.; PÉREZ, J. **Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte**. Alicante: Editorial Club Universitario, 2007.

CARMO, A. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA. (CERC). **Barómetro de la política**. ago./sept. 114p. Disponível em: <http://www.cerc.cl/cph_upl/20121029112544_barometro_de_la_politica_agosto-septiembre2011.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHILD RIGHTS INTERNATIONAL NETWORK. (CRIN). **Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**. 07 jun. 1999. Disponível em: <www.crin.org/law/instrument.asp?instid=1037>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Gobierno. **Constitución Política de la República**. 127p. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf> Acesso em: 26 nov. 2013.

CHILE. Gobierno. **Ley nº 20.422**, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad: informe. Santiago. 29p. Disponível em: <www.senadis.cl> Acesso em: 1 nov. 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto nº 170**, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 25 ago. 2010. 35p. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto con Fuerza de Ley nº 2**, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº 1, de 2005. 25 abr. 2012. 45p. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2013-04-25&p=>>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley nº 20.201**, modifica el DFL nº 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legais. 31 jul. 1998. Disponível em: <<http://www.lwychile.cl/Navegar?idNorma=263059>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley n° 20.370**, establece la Ley General de Educación, em 17 ago. 2009. Disponível em: <www.senadis.cl.> Acesso em: 1 nov. 2011.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. Fondo Nacional de la Discapacidad. **Estudio nacional de la discapacidad**. Chile, 2004. Disponível em: <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacion.pdf> Acesso em: 26 nov. 2013.

CHILE. Ministerio de Planificación. **Ley n° 20422**, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad 29p. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idVersion=2011-05-27>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

CHILE. Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) **Rampas y barreras: hacia una cultura de inclusión de personas con discapacidad**. Santiago: Andros, 2010.

CHILE. Universidad Adventista de Chile. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.unach.cl/facultades-y-carreras/facultad-educacion-y-ciencias-sociales/pedagogia-en-educacion-fisica>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad Autónoma. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.uautonoma.cl/wp-content/uploads/2009/12/fisica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad Bernardo Ohiggins. **Plan de estudios**. Disponível em: <http://www.ubo.cl/facultad_ciencias_humanas_educacion/profesores_pedagogia_educacion_fisica_ubo.php>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHILE. Universidad Católica de Valparaíso. **Plan de estudios**. Disponível em: <http://www.ucv.cl/p3_admision/site/asocfile/ASOCFILE220111021101444.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHILE. Universidad Católica Del Maule. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.ucm.cl/ed-fisica/malla/inicio.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad de Antofagasta. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.uantof.cl/carreras/Pedagog%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica/ED%20FISICA.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad de la Frontera. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.uautonoma.cl/wp-content/uploads/2009/12/fisica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad de las Américas. **Plan de estudios**. Disponível em: <<http://www.udla.cl/carreras/facultad-de-educacion/pedagogia-en-educacion-fisica/diurno/1258>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHILE. Universidad de Magallanes. **Plan de estudios**. Disponível em: <http://www.umag.cl/admision/2012/carrera.php?idcar=14>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHILE. Universidad de Viña del Mar. **Plan de estudios**. Disponível em: http://www.uvm.cl/efisica_malla.shtml>. Acesso em: 6 nov. 2011.

CHILE. Universidad Mayor. **Plan de estudios**. Disponível em: http://www.umayor.cl/educacionfisica/mallas_flash/educacionfisica.swf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHILE. Universidad San Sebastian. **Plan de estudios**. Disponível em: <http://www.uss.cl/carreras/educacion-fisica/?contenido=malla-curricular#breadcrumbs>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CIDADE, R. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 17-27.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADES (CIF). Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/SPP_Arquivos/PessoascomDeficiencia/ClassificacaoInternacionaldeFuncionalidades.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2009.

CISTERNA CABRERA, F. C. **Universidades estatales en Chile: escenario actual y desafios urgentes**. Chile: Federación de Asociaciones de Académicos de Universidades Estatales de Chile. Disponível em: <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/primerCongreso/FcoCisternas.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2009.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

DUNN, J. M.; FAIT, H. F. **Special physical education: adapted individualized, developmental**. Dubuque: WC Brown, 1989.

ESTUDIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD EN CHILE (ENDISC-CIF). 2004. Disponível em: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacion.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2009.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES ESTATALES. **Informe**, Chile, 2010.

FUNDACIÓN TELETON. Disponível em: <http://www.teleton.cl/fundacion/mision/>>. Acesso em: 2013

GODOY, L. M. P.; MEZA, L. M. L.; SALAZAR, U. A. **Antecedentes históricos**,

presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile: Ministerio de Educación, 2004. 33p. Disponível em: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2009.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina e Educação Física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná.** 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GORGATTI, M.; DA COSTA, R. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** Barueri: Manole, 2005.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. Y.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación.** México: Grupo Infagón, 2010.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada.** São Paulo: Tecmedd, 2005.

MORAIS, R. Motricidade humana e déficits existenciais. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud.** Madrid: Imsero, 2001.

PEREZ, S. **Perfil de los docentes que imparten la cátedra de necesidades educativas especiales en la carrera de pedagogía en educación física de las universidades privadas de Chile.** 2011. Actividad de titulación (Graduación en Educación Física) - Universidad del Bío-Bío, Chillán, 2011.

RÍOS, M. **Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad.** España: Paidotribo, 2005.

RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** Porto Alegre: Artes Medicas, 2006.

SEAMON, J. A.; DE PAW, K. D. **The new adapted physical education: a developmental approach.** 2nd ed. Palo Alto: Mayfield, 1989.

SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (SENADIS). Disponível em: <<http://www.senadis.gob.cl/>>. Acesso em: 6 dez. 2009.

SERGIO, M. **Epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Gradefráfica, 1996.

SHERRILL, C. **Adapted activity, recreation and sport: crossdisciplinary abd lifespan.** 5th ed. Dubuque: McGraw-Hill, 1998.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WERNER, T. **Tendências da formação para educação física adaptada: abordagens icônica ou da singularidade?**. 1994. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1994.

WINNICK, J. **Educação física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

ANEXO A – Questionário utilizado para entrevista com os docentes

Entrevista a ser realizada com os docentes (Gomes,N.2007)

Sexo Masc. Fem.
Idade 20 – 30 anos 31 – 40 41 – 50 acima de 50 anos
Formação Acadêmica:
Graduado em _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
Especialização em _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
Mestrado em _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
Doutorado em _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
Tempo de atuação no ensino superior: _____
Professor: Efetivo Colaborador
Teste ou concurso específico para a área de Educação Física Adaptada?
 Sim Não
Caso a resposta seja negativa, qual área de concurso:

Tempo de atuação com a disciplina Educação Física Adaptada no curso:

Teve algum tipo de experiência profissional com portador de necessidades especiais antes de trabalhar com a disciplina Educação Física Adaptada?
 sim não
Caso a resposta seja positiva, qual (is):

Participou na elaboração da atual Ementa da disciplina Educação Física Adaptada?
 sim não
Quanto à disciplina:
Seriação correta incorreta
Caso a resposta seja incorreta, qual seriação seria ideal: _____
Carga Horária suficiente insuficiente
Caso a resposta seja insuficiente, qual a carga horária ideal: _____
Ementa correta incorreta
Caso a resposta seja incorreta, apontar as alterações:

Programa completo incompleto
Caso a resposta seja incompleta, apontar as alterações:

A disciplina deve ser: () obrigatória () optativa

Qual(is) a(s) sua(s) finalidade(s) na disciplina de educação física adaptada para com os acadêmicos?

Qual(is) o(s) objetivo(s) da disciplina Educação Física Adaptada?

Qual a metodologia de ensino utilizada na disciplina (estratégias)?

Qual a importância da disciplina na formação acadêmica do aluno?

Em sua formação (graduação), você teve alguma disciplina voltada ao portador de necessidades especiais?

() sim () não

Caso a resposta seja SIM, se possível apontar: nome, carga horária, seriação, optativa ou obrigatória, se teve algum tipo de estágio, entre outras informações.

Qual sua opinião quanto a inclusão do PNEs no ensino regular?

ANEXO B - Questionário utilizado para entrevista com os docentes em espanhol

Questionário em espanhol

Instrumento evaluativo para el profesor responsable de impartir la cátedra de Educación física especial/inclusiva/especial (Adaptada de Gomes, 2007)

Identificación

Sexo Masculino..... Femenino.....

Edad (.....) 20-30 (.....) 31-40 (.....) 41-50 sobre 50 años

Años de ejercicio de la profesión: (.....) 0-5 (.....) 5-10 (.....) 10-15 (.....) 15-20
(.....) 20-25 (.....) 25-30 (.....) mas de 30 años

Formación profesional

Graduado en:

Institución: _____

Año de conclusión de los estudios: _____

Especialización en:

Institución: _____

Año de conclusión: _____

Duración de la especialización: _____

Magíster en:

En desarrollo (.....) concluido (.....)

Institución: _____

Año de

conclusión: _____

Doctorado en: _____

En desarrollo (.....) concluido (.....)

Institución: _____

Año de

conclusión: _____

Tiempo de actuación en Educación Superior:

(.....) 0-5 (.....) 5-10 (.....) 10-15 (.....) 15-20

(.....) 20-25 (.....) 25-30 (.....) mas de 30 años

Condición contractual:

(.....) honorarios (.....) Plazo fijo (.....) indefinido (.....) Otra condición

Cual _____

-

Jerarquía académica

(.....) Sin jerarquía (.....) con jerarquía ¿Cuál? _____

Concurso específico para trabajar en área de Educación Física Especial/adaptada
(.....) si (.....) no

Si la respuesta es negativa, indique en que concurso participó

Tiempo de actuación profesional en Educación Física Especial/adaptada dictando cátedra: _____ años.

¿Tuvo algún tipo de experiencia profesional con personas con necesidades especiales, antes de trabajar con la disciplina o cátedra Ed. Física Especial/adaptada?

(.....) si (.....) no

En caso que la respuesta sea positiva, Cual o cuales:

¿Participó de la elaboración del actual programa de Educación Física especial/adaptada?

(.....) si.....(.....) no

Con relación a la disciplina o cátedra

Secuencia (.....) correcta (.....) Incorrecta

En el caso que su respuesta fuese incorrecta ¿cual sería la secuencia ideal?

Carga Horaria () Suficiente () insuficiente

En el caso que la respuesta sea insuficiente ¿cual sería la carga horaria ideal? _____

Puntos principales de la disciplina o asignatura () correctos () incorrectos

En el caso que la respuesta sea "incorrectos", anote las alteraciones que usted propone

Programa () completo () incompleto

En el caso que la respuesta sea incompleta, anote las alteraciones que usted propone

Obligatoriedad, La disciplina debe ser: () obligatoria () optativa

¿Cuáles son las finalidades que usted persigue con la asignatura (as) de Ed. Física Adaptada con sus estudiantes?

¿Cuáles son los objetivos de la asignatura Educación Física Adaptada?

¿Cuál son las metodologías de enseñanza utilizadas en la disciplina? (estrategias)

¿Cuál es la importancia de la disciplina en la formación académica del alumno?

En su formación profesional (pregrado) ¿Usted tuvo alguna asignatura orientada a personas con necesidades especiales? no () sí ()

En el caso que la respuesta sea sí; anote:

Nombre, carga horaria, secuencia, condición de optativa u obligatoria, si tuvo alguna práctica, otras informaciones.

¿Cuál es su opinión en cuanto a la inclusión de personas con necesidades especiales en el sistema regular de Educación?

¿Cuál es su opinión en cuanto a la inclusión de personas con necesidades especiales en el sistema regular de Educación específicamente en Educación Física?

ANEXO C – Invitación (Carta Convite)

Chillán, Agosto 2012

INVITACIÓN

Profesor
Marcelo Pino
Universidad Católica del Maule
Presente.

Junto con saludarle muy afectuosamente y en su calidad de docente de la cátedra de Actividad Física Adaptada, me dirijo a usted para solicitar su valiosa participación en un estudio sobre Inclusión y Necesidades Educativas Especiales en los currículos de las carreras de Educación Física de Chile.

Esta investigación corresponde a una tesis doctoral que está siendo desarrollada por el suscrito en la Universidad Estadual de Campinas de Sao Paulo bajo la orientación del Dr. Edison Duarte.

Como parte de las normas éticas de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad mencionada, **se garantiza el carácter anónimo y la total reserva de la identidad de los informantes**. La participación en el estudio no implica retribución financiera, pero su ayuda será de gran importancia para conocer la situación en la que se encuentra la inclusión y necesidades educativas especiales en nuestro área y descubrir insumos, que una vez terminado el estudio, serán compartidos con las instituciones de educación superior que tienen la carrera de Educación Física que han cooperado con esta investigación y que eventualmente podrían ser usadas en los rediseños de los planes de estudio.

Finalmente junto con agradecer nuevamente su colaboración, le solicito enviar el instrumento contestado en un plazo no superior a una semana.

Jaime Pacheco Carrillo
Investigador responsable

ANEXO D – Certificación – Comité de Bioética de La Universidad del Bio-Bio



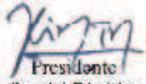
CERTIFICACION

El Comité de Bioética de la Universidad del Bio-Bio, conformado por Dr. Julio Alarcón E. (Director de Investigación, Docente), Dr. Sergio Acuña N. (Docente), Dr. Carlos Escudero O. (Docente), Mg. Nelson Zicavo (Docente) con fecha 25 de junio de 2012, ha revisado el Proyecto de Tesis “ La asignatura de Educación Física adaptada en las Universidades de Chile”, cuyo autor es don Jaime Pacheco Carrillo, docente de la Universidad del Bio-Bio, donde se llevará a cabo este proyecto.

Este Comité basa lo que a continuación se señala, en la lectura del proyecto presentado por el Sr. Pacheco:

1. Se ha tenido a la vista documentos de consentimiento que deberán firmar los participantes de las encuestas.
2. La metodología a emplear, encuestas, no vulnera la dignidad de las personas involucradas, por lo tanto no constituye una amenaza bajo ninguna circunstancia ni causa daño emocional ni moral a los investigados.
3. Este comité garantizará el derecho a la privacidad y al anonimato de los sujetos de investigación.
4. El investigador establecerá y garantizará la confidencialidad de los datos de investigación, en los casos que así lo ameriten. Como también el derecho de las personas a retirarse o abandonar el estudio cuando así lo estimen.
5. El Comité ha comprobado que la investigación cumple con el respeto a los derechos humanos de los participantes y se ajusta a estándares científicos y éticos propios de la disciplina y de la institución, los modelos de consentimiento toman en consideración los elementos señalados, con las garantías que se otorgan a sujetos vulnerables.

La presente certificación se extiende para ser presentado en la Facultad de Educación Física, de la Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil.


Presidente
Comité Bioética
Universidad del Bio-Bio



Sede Concepción
Avenida Colles 1202 Casilla 5-C Fono: (50-41) 261200 Fono/Fax: (50-41) 322683 – VIII Región – Chile

Sede Chillán
Avenida Antihuelmo s/n Casilla 447 Fono/Fax: (56-42) 242200 / Departamento Cuadras Edificios Fono: 293045 – VIII Región – Chile
E-mail: ubb@ubiobio.cl
www.ubiobio.cl