



MARINA BRASILIANO SALERNO

**A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM A  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DISCENTE**

Campinas

2014





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARINA BRASILIANO SALERNO

**A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO COM A  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DISCENTE**

Tese apresentada à Pós – Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, área de concentração Atividade Física Adaptada.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DE DOUTORADO DA ALUNA MARINA BRASILIANO SALERNO, ORIENTADA PELO PROF. DR. PAULO FERREIRA DE ARAÚJO.

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Paulo Ferreira de Araújo", is written over the printed name of the supervisor.

Campinas

2014

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação Física  
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

Sa32f      Salerno, Marina Brasiliano, 1982-  
A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência :  
percepção discente / Marina Brasiliano Salerno. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação Física.

1. Formação profissional. 2. Educação física. 3. Deficientes. I. Araújo, Paulo  
Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação  
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** La graduación en Educación Física y la persona con discapacidad :  
percepción del estudiante

**Palavras-chave em inglês:**

Professional education

Physical education

Disabled

**Área de concentração:** Atividade Física Adaptada

**Titulação:** Doutora em Educação Física

**Banca examinadora:**

Paulo Ferreira de Araújo [Orientador]

José Luiz Rodrigues

Julio Romero Ferreira

Luiz Seabra Junior

Rita de Fátima da Silva


**Data de defesa:** 09-05-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo  
Orientador




Prof. Dr. José Luiz Rodrigues  
Membro Titular



Prof. Dr. Luiz Seabra Junior  
Membro Titular



Prof. Dr. Julio Romero Ferreira  
Membro Titular



Prof. Dra. Rita de Fátima da Silva  
Membro Titular



SALERNO, Marina Brasileiro. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014 184f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

## RESUMO

As universidades públicas sempre possuíram autonomia para elaborarem seus currículos adequando-os ao contexto em que se inserem, ainda que regidas por resoluções externas. A formação do profissional da educação física foi, ao longo dos anos, tema de diversas discussões que versaram sobre os objetivos a serem traçados, o perfil do profissional, os espaços de atuação do mesmo, entre outros. Discussões acerca da divisão da formação em educação física entre licenciatura e bacharelado ocorreram para adequar às demandas de mercado a formação inicial. Desejada por alguns e criticada por outros, tal separação delineou a configuração dos diferentes cursos de educação física nas diversas regiões do Brasil, já que houve o crescimento exponencial no oferecimento destes. Observando o lado positivo deste desenvolvimento, sabemos que diversas pessoas passam a ter acesso à formação inicial em educação física. Em meio a este crescimento, outros assuntos foram incluídos, em se tratando do currículo de formação nesta área, dentre eles, o atendimento da pessoa com deficiência passou a pertencer aos estudos dos graduandos em educação física, independentemente da formação oferecida pela faculdade – licenciatura ou bacharelado. O que nos propusemos a estudar foi a percepção que estes alunos possuem sobre sua própria formação em educação física para atuar com a população com deficiência. A pesquisa é caracterizada como qualitativa de cunho descritivo, tendo como sujeitos estudantes que estavam finalizando o curso de graduação em Educação Física, independente da formação escolhida (licenciatura ou bacharelado), de três unidades de ensino superior, totalizando 176 sujeitos. Observou-se a tendência de se separar as atividades de acordo com a população à qual ela se destina, às pessoas com deficiência ou a todos. Isso segue a estruturação do ensino superior que oferece disciplinas específicas sobre este grupo, já que ainda se faz necessário um momento destinado a estas reflexões. Isso, porém, já demonstra sinais de superação, pois se observou que diferentes disciplinas abordam a temática envolvendo a pessoa com deficiência, ainda que de maneira tímida. Isso auxilia no aprofundamento das discussões, tanto que este fator foi indicado pelos discentes como algo que deve ser estimulado. Os projetos de extensão são oferecidos e procurados por diversos alunos, contudo, nem todos conseguem participar destes, já que apontaram que se engajam em outros espaços que não possuem pessoas com deficiência frequentando, ou não conseguem organizar seu tempo para aproximarem-se desses espaços de experiência prática. O contato com a pessoa com deficiência se apresentou como fator dificultador da prática, limitador do trabalho e como algo que necessita ser repensando nas disciplinas específicas que podem oferecer mais espaço para este contato, minimizando receios e entraves para a atuação profissional. Notou-se que os discentes possuem a compreensão da

área da Educação Física Adaptada, pois os comentários feitos estão de acordo com o que é encontrado na literatura, porém, ainda sentem a necessidade de se aproximar deste público ao longo da graduação, espaço no qual poderão atuar com supervisão e sanar dúvidas de maneira ágil, o que pode ser feito via disciplinas específicas, não específicas e projetos de extensão.

### **ABSTRACT**

The professional training of physical education was, throughout the years, the subject of several discussions that dealt with the targets set, professional profile and work spaces. Public universities have always had the autonomy to prepare their course curriculum adapting to their context. Discussions on the division of undergraduate in physical education in licentiate or bachelor's degree occurred to suit market demands. Such separation defined the configuration of different physical education courses, as there was growth in offering these. With this growth other matters as the attendance of persons with disabilities are part of the curriculum in this area, in the two possible formations. What we decided to investigate was the perception that students have about their own training in physical education to serve the population with disabilities. The research is descriptive qualitative, and subjects were students finishing the degree course in Physical Education, independent of the chosen training, on three units of higher education, with the total of 176 subjects. The observed trend was separated from the activities of the population which is intended to disabled people or to everyone. It follows the structure of higher education that offers specific signatures on this group of people because we are living a moment destined to these reflections. That, however, is already demonstrating signs of improvement, as different subjects addressed the issue of persons with disabilities, but with little space. That helps in deepening the theoretical discussions and practical, this issue being mentioned by students as something that should be encouraged. The extension projects that are offered are wanted by many students, however, not all of them get involved because they are participating in other projects that do not serve people with disabilities or because it's hard to organize their time that approach these spaces of practical experience. The contact with the disabled person was quoted at various times, as a factor that hinders the practice as something that limits or as something that needs to be rethought in the specific signatures that can provide space for this contact, minimizing fears for professional work. The students presented the compression of Adapted Physical Education area, as the comments are consistent with what is in the literature, however, continue with the necessity to approximate of this population along the grade, where space may act supervision and clarify the doubts of an agile, which can be done by specific signatures, non-specific signatures and extension projects.



## SUMÁRIO

<b>1 Apresentação.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Introdução .....</b>	<b>5</b>
<b>3 Formação profissional .....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 A estruturação da Educação Física no Ensino Superior.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 O processo inclusivista – a pessoa com deficiência em foco.....</b>	<b>22</b>
3.2.1 A pessoa com deficiência no segmento escolar.....	23
3.2.2 A pessoa com deficiência no segmento esportivo e do lazer .....	33
<b>3.3 A pessoa com deficiência e a aproximação com a Educação Física.....</b>	<b>40</b>
3.3.1 Segmento escolar....	40
3.3.2 Segmento esportivo.....	53
3.3.3 O lazer.....	61
<b>3.4 A formação profissional em Educação Física e a população em condição de</b>	
<b>deficiência.....</b>	<b>64</b>
3.4.1 Referências iniciais.....	64
3.4.2 A formação inicial.....	75
<b>3.5 Educação Física Adaptada.....</b>	<b>81</b>
<b>4 Método.....</b>	<b>95</b>
4.1 Tipo de pesquisa.....	95
4.2 Universo da pesquisa.....	97
4.3 População e amostra.....	99
4.4 Instrumento de coleta de dados.....	100
4.4.1 Elaboração do instrumento.....	101
4.5 Análise dos dados.....	103
<b>5 Apresentação e análise dos dados.....</b>	<b>105</b>
5.1 Contextualização da formação .....	107
5.2 Percepção discente sobre a pessoa com deficiência.....	121
5.3 Formação profissional: análise discente.....	147

<b>6 Considerações finais.....</b>	<b>161</b>
<b>7 Referências bibliográficas.....</b>	<b>167</b>
<b>8 Anexos.....</b>	<b>181</b>
<b>9 Apêndices.....</b>	<b>183</b>

**Dedico este trabalho a minha família.**



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa o fechamento de um ciclo que se iniciou no ano 2000 com o ingresso no curso de graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Diversas decisões tomadas durante este período vieram de influências anteriores, outras tantas foram fruto do vivido nestes últimos 14 anos, nos quais muitas pessoas contribuíram para o cumprimento dessa jornada, aos quais agradeço imensamente.

Agradeço, inicialmente, ao Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo, orientador e amigo, que desde os idos de 2001 compartilha de minhas expectativas e que, principalmente, me propõe desafios. Alguns mais pontuais, como a realização de estudos fora do país, outros que carrego para a vida: ser sempre coerente com aquilo que se propõem em seus estudos e sua atitude perante a vida, tornando seu discurso condizente com sua prática. Muito obrigada por tudo.

Agradeço aos componentes da banca que colaboraram com a pesquisa, disponibilizando seu tempo para a leitura e realização de apontamentos que auxiliaram na conclusão da pesquisa. Meu muito obrigada ao Prof. Dr. José Luiz Rodrigues, ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, ao Prof. Dr. Luiz Seabra Júnior, à Profa. Dra. Josiane Fujisawa Filus de Freitas e à Profa. Dra. Rita de Fátima da Silva.

Aos docentes que permitiram a realização da pesquisa cedendo espaço em suas aulas, colaboração imprescindível para a efetivação desta investigação.

Aos estudantes dos cursos de Educação Física que aceitaram dedicar seu tempo para o preenchimento do questionário, contribuindo para a pesquisa e oportunizando a reflexão sobre este espaço de formação.

Ao Prof. Dr. Miguel Ángel Torralba por receber-me na Universidade de Barcelona, contribuindo para esta valiosa experiência. Muchas gracias.

À Profa. Dra. Merche Ríos por me mostrar outras faces do processo inclusivo.

À CAPES por haver financiado o período no qual estive na Espanha, auxiliando em minha formação profissional.

Agradeço a meus professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp, que contribuíram com minha formação tanto na graduação como na pós-graduação.

À Camila de Carvalho Lopes, à Keyla Ferrari Lopes e ao Moises Sanches Júnior, por me auxiliarem em meu processo de formação.

Agradeço aos funcionários da FEF que nestes 14 anos de convivência sempre foram solícitos em me auxiliar no espaço da biblioteca, na secretaria de graduação e pós-graduação, com os aparatos do áudio-visual, nos diferentes departamentos, no ginásio, no salão de dança. Muito obrigada a todos.

A Mariângela Cristina Padovani Bartier pela cordialidade, auxílio e pelas conversas agradáveis e divertidas.

A minha família simplesmente por ser família.

Agradeço ao Branco que me acompanha e apóia sempre.

A família pela qual fui escolhida: meus amigos de perto e de longe que compreendem minha ausência e me incentivam sempre.

A minha família da Escola Estadual Prof. Marcelino Vélez que acompanha minha jornada na pós-graduação, sempre me auxiliando e incentivando.

A minha professora de espanhol, Vasti Milla, por me auxiliar tanto e de forma tão competente, respeitando meu ritmo de aprendizado, tornando este momento agradável e simples, apesar dos subjuntivos.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Unidades das IES e oferecimento dos cursos.....	98
TABELA 2 - Quantidade de sujeitos por unidade.....	100
TABELA 3 - Alunos por formação oferecida.....	106
TABELA 4 - Disciplinas específicas sobre a pessoa com deficiência.....	107
TABELA 5 - Temas específicos sobre a pessoa com deficiência.....	109
TABELA 6 - Disciplinas não específicas que abordaram temas sobre a população com deficiência.....	112
TABELA 7 - Participantes de projetos de extensão.....	115
TABELA 8 - Motivos da não participação em projetos de extensão.....	116
TABELA 9 - Esporte adaptado.....	122
TABELA 10 - Atividade física adaptada .....	125
TABELA 11 – Inclusão.....	127
TABELA 12 - Educação Física Escolar Adaptada.....	131
TABELA 13 - Lazer e a pessoa com deficiência.....	134
TABELA 14 - Facilidades para trabalhar com a pessoa com deficiência.....	138
TABELA 15 - Dificuldades para se trabalhar com a pessoa com deficiência.....	140
TABELA 16 - Aspectos que restringem o trabalho com a pessoa com deficiência.....	144
TABELA 17 - Contribuições das disciplinas específicas.....	148
TABELA 18 - Considerações sobre a formação profissional.....	152
TABELA 19 - Propostas de mudanças.....	156





## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT – Esporte para Todos

EUA – Estados Unidos da América

IES – Instituição de Ensino Superior

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SP – São Paulo

T – Total

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

U1 – Unidade 1

U2 – Unidade 2

U3 – Unidade 3



# 1 APRESENTAÇÃO

O que vejo, nem sempre é o que é!  
O que eu gostaria de ver nem sempre é possível!  
Mas o que quero ver depende primeiramente de  
minhas ações. Araújo, 2011

O processo de inclusão da pessoa com deficiência passou a pertencer ao meu interesse e curiosidade logo no início do curso de graduação em Educação Física da Unicamp. Ingressei em 2000 e o contato que tive com os temas da área não me fizeram querer realmente seguir no curso. No segundo ano de graduação, porém, comecei a participar de um projeto de extensão que envolvia o handebol adaptado e pessoas com deficiência física que faziam uso de cadeira de rodas. Aproximei-me, assim, da área da atividade física adaptada e dessa forma, segui minha formação, buscando sempre ligar as disciplinas cursadas a esta população.

Atualmente, percebo que esta relação esteve presente em minha história dentro, principalmente, da escola. Recordei-me de colegas com deficiência que tive ainda na educação infantil e como as professoras pouco nos explicavam sobre os motivos de nossos colegas terem atitudes diferentes das nossas, interagirem pouco durante as aulas e ainda realizarem atividades que não eram iguais às propostas para nós. Ainda que curiosa, eu não questionava as professoras.

Nos demais anos de estudo não tive outros colegas com deficiência e esse tema se perdeu, como se quando não os vemos não precisássemos lidar com eles, eles não existissem.

Minhas experiências na educação física escolar, porém, me fizeram sentir o gosto da exclusão, da segregação, do não pertencimento ao grupo daqueles considerados bons.

Não compreendia, à época, que os padrões pré – estabelecidos influenciavam as atitudes dos demais e que eu, fora destes padrões, teria que lidar com a diferenciação

realizada dentro de uma educação física que visava algum rendimento, ainda que não o alto rendimento.

Deparei-me, porém, com professores que possuíam uma visão diferenciada e que transformavam às práticas das aulas em momentos interessantes e adaptados. Vivenciei jogos de vôlei completamente adaptados as minhas necessidades e de meus colegas que também sentiam dificuldade na prática do esporte. Andei pelo quarteirão da escola com os olhos vendados e fui guia de meus colegas.

Assim, observo atualmente que sempre vivi a contradição da Educação Física! A busca pelo enquadramento dentro dos padrões pré-estabelecidos, já que ainda podemos observar a dificuldade que os profissionais de educação física possuem em desprender-se destes, e o oferecimento da oportunidade de superar minhas próprias limitações.

Ainda que contabilizando todas as minhas dificuldades, podemos pensar que foram poucas frente às que as pessoas com deficiência podem enfrentar. Eu sempre consegui me comunicar verbalmente, sempre vi o que era demonstrado pelos professores, sempre escutei suas instruções, sempre me movimenteiei sem auxílio de ninguém ou de qualquer aparato. Tais elementos contribuíram para que os professores tivessem pouca dificuldade em incluir-me em suas aulas se assim o desejassem, até porque eu poderia esperar para participar com outros que possuíam as mesmas dificuldades que as minhas. Mas e se houvesse um cego ou um surdo ou um cadeirante ou um aluno com deficiência intelectual?

Vivenciando estas questões e estudando ao longo da graduação elementos que me aproximaram da discussão do processo inclusivo e da pessoa com deficiência, sou influenciada por inúmeros fatores que, somados, refletem em minha prática profissional.

Atuo no sistema regular de ensino desde 2006, observo as escolas públicas recebendo cada vez mais alunos que apresentam uma condição de deficiência. Noto, ainda, a reação daqueles que os recebem e possuem o objetivo de ensinar. Muitos os encaram como problemas, outros os ignoram, alguns culpam os governantes e os órgãos que aprovaram a matrícula em escolas que não apresentam condições de recebê-los.

Muitas questões são formuladas, pois o novo e o diferente carregam consigo a necessidade de transformação daquilo que está desgastado.

As provocações resultantes dos questionamentos do processo inclusivo nos impulsionaram a buscar compreender o olhar que estudantes de graduação em educação física possuem sobre sua própria formação voltada à compreensão e trabalho com a pessoa com deficiência, fatos que culminaram na presente tese apresentada na sequência.



## 2 INTRODUÇÃO

Um olhar pode ser somente um olhar quando a intenção é, então, somente olhar. Todavia, um olhar pode estar cheio de intenções quando a vida presente nele tem sonhos. Araújo, 2013.

O processo inclusivo se delineou a partir de reflexões realizadas por representantes de organizações internacionais, com participação do Brasil, que resultaram na elaboração e divulgação de diversos documentos que objetivavam a diminuição das desigualdades sociais e de oportunidades para a pessoa com deficiência, e que influenciaram a Lei brasileira.

No ambiente educacional observamos que receber estudantes com deficiência parece, aos olhos de muitos, uma impossibilidade. Compreendemos que a inclusão demanda modificações profundas dentro do sistema educacional, que não se mostra efetivamente inclusivo a qualquer de seus integrantes: professores, alunos com e sem deficiência, equipe gestora, entre outros. Parece que o objetivo da escola não é garantir o aprendizado de acordo com os interesses dos alunos, e sim, que o objetivo é massificar o conhecimento, sem ao menos refletir sobre como fazer para que todos possuam uma base sólida de conhecimento com possível aprofundamento em áreas de interesse e, mais complexo, de acordo com as capacidades de cada um.

A partir do momento em que se pensa em massificar o conhecimento, se deixa de lado fatores relevantes para a vida como o respeito à diversidade. Dizer que todos devem aprender de forma igual, com os mesmos mecanismos de ensino – aprendizagem é desrespeitar a individualidade. Tal complexidade alcança a atuação dos professores que se vêem diante de classes numerosas e poucos conseguem conhecer seus estudantes para, minimamente, pensar em estratégias que sejam mais apropriadas.

De forma alguma a oportunidade que todos têm de frequentar uma escola é desmerecida, apenas questionamos: qual escola estes estão frequentando?

Este assunto, porém, não será abordado neste trabalho, contudo influencia diretamente a prática. Com intuito de incluir a todos no sistema educacional, são evidenciadas dificuldades enfrentadas pelos professores, inclusive os de educação física.

Com o processo de inclusão sendo ampliado a diversos setores da sociedade, as práticas que englobam a educação física em seus diferentes espaços de atuação também passam a receber a pessoa com deficiência, ou seja, esta deixa de ser uma preocupação apenas dos professores de educação física escolar e passa a englobar todos aqueles que atuam com seres humanos.

Refletindo sobre estes fatores e como se escuta continuamente que o trabalho com a pessoa com deficiência se mostra muito difícil, que o processo inclusivo é uma utopia e impossível de ser concretizado, os elementos que permeiam a formação do profissional da educação física se tornaram objetos de nossa investigação.

Sabemos que este aspecto não se limita aos anos de graduação, nem tampouco se iniciam na faculdade, porém, decidiu-se por estudar a formação inicial em Educação Física, pois este é um momento no qual os alunos podem explorar as diferentes vertentes possíveis para atuação na área já que por ser multifacetada, oferece diversos campos de trabalho. As especializações podem vir após essa experimentação e percepção, por parte do estudante, do que mais o atraia para seguir carreira e aprofundar seus estudos.

Tais escolhas podem sofrer, também, a influência da história de vida do estudante, que chegará ao ensino superior com uma carga de vivências, ideais e conceitos, que poderão ser modificados ou perpetuados durante a graduação.

O tema da formação profissional se mostra bastante complexo e foi investigado não no sentido de julgar o que está sendo realizado na graduação em Educação Física voltada ao trabalho com a pessoa com deficiência, mas fazer uma análise do olhar dos estudantes, que pode oferecer elementos que auxiliarão na avaliação do que é ofertado a eles.

Como afirma Pellegrini (1998, p. 249) “A questão da formação profissional se constitui em um daqueles temas em discussão contínua, em todo o mundo. É o homem a cada dia um novo homem e, portanto, uma sociedade que a cada ano, década, apresenta outras características”.



Dessa forma, esse estudo contribuirá para a reflexão sobre esta área a partir do olhar daqueles que dela usufruem diretamente e buscam conhecimento para que possam atuar, de forma eficaz, com a pessoa com deficiência, independentemente da área que escolherem.

Assim, o objetivo do presente trabalho foi investigar a percepção dos discentes sobre sua própria formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência.

Ainda que o processo inclusivo não seja privilégio somente deste grupo, observamos que este é um público que merece atenção, já que as limitações que apresentam em decorrência desta condição e seu histórico de exclusão podem fazer com que os profissionais não consigam efetivar um trabalho com a educação física focado em suas possibilidades.

Na Universidade, o tripé de sustentação da formação inicial versa sobre o ensino, a pesquisa e a extensão. Dois deles foram tratados neste espaço de reflexão: o ensino e a extensão que podem demonstrar fatores relevantes para se repensar o currículo, as estratégias e os conteúdos.

Foram priorizados os aspectos tratados nas disciplinas específicas, caracterizadas aqui como aquelas que possuem sua temática voltada às pessoas com deficiência; as não específicas, que tratam de outros temas da educação física, sem abordar ou destacar esta população; e os projetos de extensão, espaços que podem ser considerados de aproximação com este público, no qual os estudantes poderão levar a teoria à prática em um ambiente supervisionado.

Sabemos que muitos estudantes podem se engajar em grupos de estudos e pesquisas que são oferecidos pelas instituições de ensino superior, porém, nossa pesquisa limitou-se a analisar os dois aspectos mencionados anteriormente.

A investigação se caracteriza como qualitativa com cunho descritivo. Os sujeitos foram estudantes que estavam finalizando cursos de Educação Física tanto na formação de licenciatura quanto de bacharelado, que aceitaram responder ao questionário elaborado para a presente pesquisa. Foram relacionadas todas as instituições públicas do Estado de São Paulo, sendo selecionadas aquelas que apresentassem as duas formações

possíveis (licenciatura e bacharelado) e que oferecessem projetos de extensão para a pessoa com deficiência, totalizando 3 unidades.

A tese foi organizada de forma a nos conduzir pela compreensão do processo de formação profissional abarcando aspectos da estruturação do Ensino Superior em Educação Física, e as influências e atitudes frente à área da Educação Física Adaptada.

Na sequência, observamos o delineamento do processo de inclusão da pessoa com deficiência e os aspectos legais que abarcam o segmento escolar, esportivo e do lazer, seguidos pela análise da aproximação desta população com a educação física nestes três aspectos.

Alcançamos, então, a formação inicial em Educação Física analisando fatores sobre o primeiro contato entre profissionais e as pessoas com deficiência e as possibilidades apresentadas dentro da graduação.

Para finalizar a revisão de literatura, buscamos compreender aspectos que permeiam a Educação Física Adaptada, os conceitos que a compõem e as formas de tratamento propostas.

Tal revisão buscou retomar elementos para resgatar brevemente os processos pelos quais passaram a Educação Física e a pessoa com deficiência em suas trajetórias em separado e depois com sua aproximação.

Após este momento foi descrito o método utilizado seguido das apresentações e análise dos dados, percebendo as tendências que são apresentadas pelos discentes no entendimento sobre esta população e sobre sua formação profissional.

Feita esta introdução, seguiremos para os elementos que deram a sustentação teórica para nosso estudo, compreendendo aqueles que compuseram a trajetória da Educação Física no Ensino Superior.

### 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“Conceber” é o ato de se permitir ser ou ter. É a realização no mundo do desejo e o prazer da realização. Araújo, 2006

A formação profissional vem se destacando ao longo dos anos. Observamos este movimento na educação básica com o aumento do tempo obrigatório de 4 anos que constavam na Lei de Diretrizes de Bases (LDB) de 1961, para 8 na LDB de 1971, alcançando 14 anos, de acordo com a Emenda Constitucional 59 de 2009 (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971; BRASIL, 2009).

Essas alterações vêm para suprir demandas sociais e de mercado, sendo que a continuação dos estudos no ensino superior e pós-graduação são decisões tomadas por aqueles que se interessam.

O que se observa, porém, são exigências de formação cada vez mais específicas para determinados cargos, sendo observado que a graduação, em alguns espaços, já não é mais suficiente.

Ainda assim, as universidades possuem a função fundamental de iniciar a formação profissional na graduação ampliando a compreensão dos estudantes sobre a área escolhida, oferecendo-lhes espaços para experimentação, análise de questões do cotidiano e pesquisa.

A trajetória da universidade traz as marcas sociais das diferentes épocas e do entendimento daquilo que é considerado relevante para ser ensinado. Segundo Teixeira (1989) as universidades surgiram nos séculos XI e XII, contudo, alcançaram seu auge no século XIV. Tal setor, segundo o mesmo autor, decaiu pelo seu próprio distanciamento da sociedade nas suas questões do cotidiano.

Costa (1988) aponta que a reformulação da universidade viria no século XIX, com a Universidade de Berlim e sua nova concepção que primava pela transformação do saber, ainda que com pouca autonomia, devido ao controle governamental. Esta instituição recebeu a denominação de Universidade Científica. O intuito deixava de ser apenas

transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade e passava a ter a intenção de extrapolá-lo e buscar respostas ao desconhecido.

Seguindo este molde o ensino superior desenvolveu-se de acordo com os questionamentos das mais diversas áreas de estudos, sendo que diferentes segmentos consolidaram-se como área de conhecimento.

O aumento no número de Universidades gerou reflexões sobre possíveis dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior. A crise que perseguiu (e em alguns pontos ainda persegue) a universidade é apontada e descrita nos seguintes pontos por Fourastié (1972 apud Costa, 1988, p. 213): “[...] (a) crescimento explosivo dos efeitos (alunos e professores); (b) dificuldades administrativas, financeiras e materiais; (c) perda do nível dos diplomas e do status dos professores; (d) transformação acelerada do ensino”. A afirmação realizada na década de 1970 parece relevante no momento em que ainda observamos o crescimento acelerado de instituições de ensino superior por todo o país e existe a necessidade de adequar o processo de formação profissional à dinâmica social encontrada atualmente.

O item que aborda o crescimento explosivo dos efeitos revela a democratização do ensino superior, sendo possível que diferentes pessoas tenham a possibilidade de cursar uma graduação. Porém, deve-se estar clara qual formação se pretende: uma alienante que apenas transmite o conhecimento ou uma formação que objetiva que o aluno tenha conhecimento do que foi produzido e seja estimulado a superá-lo, desenvolvendo a autonomia de pesquisar, analisar e transformar a realidade na qual se insere?

Este fato, porém, não se desprende muito menos anula as diferenças sociais encontradas. Esta constatação nos remete a um contexto específico de grandes centros urbanos que já incorporaram essa forma de viver.

Chauí (1980) aponta para a transformação das universidades, que antes elitizadas distanciavam a formação das diferentes camadas sociais e, após sua massificação (ainda que com elementos excludentes em diferentes níveis), carregam traços que podem levar à formação de mão de obra acrítica para um mercado de trabalho que não oferece estabilidade.

Ainda com este cenário e apontamentos pertinentes, o caminho direciona para o que é compreendido como formação continuada. Muito discutida ultimamente, a necessidade de constante atualização dentro de qualquer área de atuação impulsiona (ou obriga) as pessoas a permanecerem estudando, buscando cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Inserida neste contexto, observamos que o início da formação profissional em nível superior se mostra um ponto relevante e que necessita, também, passar por constante reflexão no que tange aos objetivos e formas de trabalho com aquelas pessoas que se propuseram a estudar determinado assunto. Com isso nos apontam Cruz e Soreano (2010, p.4): “[...] A noção de que a graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes não seja negligenciada”.

Permeando e delimitando este contexto, encontramos os documentos legais que nortearam o ensino superior no Brasil.

Inicialmente, a LDB de 1961 regularizou o sistema educacional brasileiro, compreendendo à época a educação pré-primária, o ensino primário, o grau médio ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, sendo este último possível de conter a formação técnica para o trabalho no comércio, indústria ou área agrícola ou normal para formação de professores, e sobre o ensino superior aponta:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Complementando a LDB, a Lei nº 5540 de 1968 que fixou normas para tais instituições auxilia na compreensão do ensino superior na época. O documento inicia apontando os objetivos para esta etapa de ensino, sendo eles:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, 1968).

Notamos, assim, que nos dois documentos os objetivos eram os mesmos, havendo a mesma redação. A pesquisa, já então, se vinculava ao ensino superior com o fim de atender o disposto no primeiro artigo, ou seja, desenvolver as diferentes áreas do conhecimento e garantir a formação dos profissionais em nível universitário para atuação no mercado de trabalho.

Já com relação ao local onde os cursos seriam ministrados passou a ser alterado, caminhando para a unificação de diferentes escolas em uma única estrutura: a Universidade, sendo que se destacava o indicativo de que excepcionalmente poderia haver estabelecimentos isolados, ou seja, as diferentes instituições que estivessem próximas deveriam, quando possível, agrupar-se para se regulamentarem como Universidade.

Costa (1988) problematizou este agrupamento por dificultar a ideia de unidade para buscar superar fatores históricos que permearam as escolas e efetivar o caminho para superar diferenças sociais.

Este enfoque foi alterado pela Lei nº 9.394 de 1996, a LDB vigente que substituiu a de 1971, reestruturando aquilo que é estabelecido para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal documento também abarca os diferentes níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, sendo a finalidade deste descrita como segue:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Estes itens ampliam a visão do papel formador das universidades, que mantém o foco na pesquisa e no desenvolvimento científico, entretanto agregam estímulos à constante busca pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal e, por meio da extensão, as aproxima da comunidade na qual está inserida.

Tal ampliação no papel formador destas instituições pode abrir margem para outros olhares inseridos no ensino superior, que percorrem as realidades encontradas para contextualizar situações que incitem a busca pela solução de problemas encontrados, estreitando a relação teoria e prática que tanto distanciou (e em alguns casos ainda distancia) os graduandos dos espaços onde atuarão.

Muito embora observemos a busca pela modificação das delimitações históricas, Moreira (1988) chama atenção para a não formação de profissionais criativos, que consigam, inseridos em seu cotidiano e compreendendo suas dificuldades, buscar formas de superar determinadas situações. Isso talvez, ainda segundo apontamentos do autor, ocorra pela falta de discussões que abarquem o que é realidade cotidiana, saindo do campo exclusivamente teórico.

O foco deste trabalho se volta, então, à formação profissional em Educação Física, grande área que, ao longo de sua história, foi proporcionando a reflexão e subdivisão de sua possibilidade de formação em outros cursos como o enfoque dado ao Esporte ou Ciência do Esporte, outros com o foco voltado à Saúde.

Assim sendo, no próximo item, analisaremos como a Educação Física passou a ser considerada área de estudo, alcançando o Ensino Superior para formar seus profissionais e garantir, em sua complexidade, debates sobre os diferentes segmentos onde

atua. E, a partir disso, interligar esta trajetória com a população com deficiência que trilhou caminhos diferentes até conseguir o acesso aos seus direitos.

### **3.1 A estruturação da Educação Física no Ensino Superior**

O percurso seguido pelo movimento humano, sistematizado em uma área de conhecimento denominada Educação Física, se deparou com as mais diversas influências ao longo das diferentes épocas. O movimento humano e a representação do corpo seguiram a compreensão das diferentes sociedades sendo hora diminuído, por ordem de crenças religiosas, hora destacado pela ampliação do que se entende por ser humano integral (MARINHO, 197-). Nota-se que esta relação existente entre corpo e mente, em suas aproximações e distanciamentos, ainda se apresenta em diferentes setores sociais e países do mundo.

Tais elementos influenciaram a estruturação e organização da Educação Física enquanto área de conhecimento, ampliando pouco a pouco a atuação de seus profissionais em diferentes segmentos. Observemos como este processo ocorreu.

Os primeiros cursos que foram voltados à Educação Física contavam com escolas específicas de uma modalidade, outros apresentaram-se como formação de técnicos. Vejamos, segundo nos apontam Oliveira (1983), Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), a fundação das seguintes instituições e cursos técnicos:

1. 1902 – Instituição da Escola de Espada, Sabre e Florete no Quartel da Luz na cidade de São Paulo;
2. 1906 – Escola de Educação Física pelo Governo do Estado de São Paulo;
3. 1910 – Curso de Esgrima e Ginástica;
4. 1910 – Escola para formar especialistas em Educação Física militar na cidade de São Paulo;
5. 1922 – Centro Militar de Educação Física. Reorganizado em 1930 quando passou a receber matrícula de civis. Em 1933 foi transformado em escola de Educação Física do Exército.



6. 1925 – Escola para Preparação de Monitores mantida pelo Centro de Esportes da Marinha no Rio de Janeiro;
7. 1928 – Curso provisório de Educação Física com matrícula para civis e militares
8. 1931 – Curso Especial de Educação Física em Pernambuco;
9. 1933 – Inspetoria de Educação Física no Espírito Santo.
10. 1939 – Escola Nacional de Educação Física na Universidade do Brasil.

Notamos que a esgrima e a ginástica ganharam destaque em alguns cursos e a nomenclatura dada aos profissionais de Educação Física que, saídos ou não das instituições militares, era de técnico ou monitor.

O ano de 1933 pode ser considerado um marco para a formação na área, já que o Centro Militar de Educação Física, reorganizado em 1930 para atender a civis e militares é transformado em Escola de Educação Física do Exército, com o regulamento aprovado e publicado no Decreto n. 23.252 de 1933 (BRASIL, 1933).

Marcadamente influenciado pela instituição militar a formação em Educação Física avançou para o caráter civil com a fundação da Escola Superior de Educação Physica em agosto de 1934. Ainda assim, manteve em seu quadro de professores aqueles que foram formados nas instituições militares. Mais tarde, em 1975, esta Escola passa a ter sua sede própria, sendo incorporada à Universidade de São Paulo (SILVA, SEABRA JR., ARAÚJO, 2008).

Em 1939 foi criada na Universidade do Brasil a Escola Nacional de Educação Física e Desportos por meio do Decreto Lei nº. 1.121 do mesmo ano, que oferecia os seguintes cursos (BRASIL, 1939):

1. Curso Superior em Educação Física, destinado às pessoas que possuísem o certificado de conclusão do secundário fundamental;
2. Curso normal em Educação Física, destinado àqueles que tinham o diploma de normalista e desejassem ministrar aulas de educação física ao então primário;

3. Curso de técnica desportiva, também destinado às pessoas que possuíssem no mínimo a formação do secundário fundamental;
4. Curso de treinamento e massagem;
5. Curso de medicina da educação física e dos desportos, destinados aos médicos que desejassem atuar em clubes desportivos de diferentes modalidades.

As diversas formações apontavam para caminhos diferenciados de acordo com a titulação cumprida anteriormente, sendo que seria uma complementação à formação de profissionais já diplomados (no caso de médicos e normalistas) ou a formação inicial daqueles que ingressassem no curso superior em Educação Física ou de Técnico Desportivo.

Apenas em 1969, porém, que a Educação Física adquire a formalidade de um curso superior. Regulamentado pela Resolução nº 69 de 1969 do Conselho Federal de Educação, este passa a ter um currículo mínimo, com três anos para seu cumprimento e 1800 horas obrigatórias, sendo que o concluinte sairia com a titulação de Licenciatura Plena em Educação Física.

Durante este processo de regulamentação, Tojal (1989) apontou para o aumento no número de cursos de licenciatura plena em Educação Física durante a década de 1950 até 1975, sendo que ao final deste período havia, aproximadamente, trinta cursos. Oliveira (1983), Costa (1988) escrevem que na década de 1980 já se encontravam em funcionamento aproximadamente 100 cursos de licenciatura em Educação Física no país.

Atualmente, em consulta realizada no site oficial do Ministério da Educação (MEC), seguindo os dados de busca pedidos pela ferramenta, foram selecionadas as seguintes características: curso de Educação Física, gratuito ou não, com formação em licenciatura e/ou bacharelado, presencial ou à distância, constando com a situação “em atividade”. O resultado encontrado foi de 1217 cursos divididos em aproximadamente 500 instituições espalhadas pelo território nacional.

Atentamos que, apesar de haver muitas faculdades no eixo Rio – São Paulo, precursor da estruturação das Universidades e do Ensino Superior em Educação Física no

país, diversos outros pontos do Brasil implementaram cursos para oportunizar às pessoas o ingresso no ensino superior para seguirem essa carreira. Por outro lado, existe a necessidade de garantir o mínimo de qualidade e equidade dos cursos oferecidos, já que observamos o aumento significativo destes e passamos a questionar qual o profissional se pretende formar.

Como observado inicialmente, havia a exclusividade dos cursos de licenciatura plena em Educação Física, cujo objetivo ainda é formar os profissionais para atuarem no sistema educacional regular.

A Resolução 9 de 1969 (BRASIL, 1969) apontava que todo currículo de licenciatura deveria conter disciplinas relacionadas à didática, psicologia da educação e sobre o funcionamento da educação básica, sendo obrigatório o estágio supervisionado dentro da matéria pretendida, preferencialmente realizado na comunidade onde se estava inserido. Este contato com cotidiano na formação do profissional sempre foi apresentado como relevante e quesito imprescindível.

Tal especificidade, porém, não limitou a atuação dos profissionais da área em espaços não escolares, já que a formação obtida era em Licenciatura Plena. Costa (1988) evidenciou em uma pesquisa que muitos egressos atuavam em outros espaços, cumprindo outras funções como a de pesquisador, recreador, professor de ginástica estética, professor de luta, professor de educação física especial, entre outras.

Outro dado foi levantado por Oliveira (1988) que apontou que mais da metade dos alunos que frequentaram o curso de licenciatura em Educação Física na Universidade de São Paulo entre os anos de 1981 e 1984 não ingressaram no mesmo com o objetivo de atuar no ensino regular.

Os mesmos resultados foram encontrados por Oliveira e Tani em 1986 na Faculdade de Educação Física de Santo André, Universidade Estadual de São Paulo (Rio Claro) e Universidade Estadual de Campinas. A porcentagem foi invertida apenas na Universidade Metodista de Piracicaba e nas Faculdades Integradas de Educação Física e Técnicas Desportivas de Guarulhos, nas quais os números apontaram que mais de 50% dos estudantes ingressaram no curso para atuarem no sistema regular de ensino (OLIVEIRA, 1988).

Diversos estudiosos da área apontaram que a formação apenas voltada à licenciatura limitaria a atuação do profissional da Educação Física e da própria área, já que restringiriam o objeto de estudo a um espaço específico, sendo que o campo de atuação da educação física encontrava-se em plena expansão (TOJAL, 1989; MOREIRA, 1988; OLIVEIRA, 1988; COSTA, 1988). Faria Jr (1992), porém, refletiu que adequar a formação profissional ao mercado de trabalho apenas, reduziria em demasia a complexidade existente na área.

Indicava-se, a partir de uma demanda de mercado, a necessidade de outra formação na área da Educação Física, já que a licenciatura não aprofundava as especificidades dos outros segmentos. Dessa forma, as discussões realizadas sobre o bacharelado despontaram ao longo das décadas de 1980 e 1990 (SILVA, SEABRA JR, ARAÚJO, 2008; ANDRADE FILHO, 2001; COSTA 1998; OLIVEIRA, 1998; PELLEGRINI, 1998; MOREIRA, 1988).

Tojal (1989) aponta que o primeiro curso de Bacharelado em Educação Física foi elaborado pela Universidade Estadual de Campinas no ano de 1985, muito embora não possuísse, ainda, o embasamento legal para o mesmo.

Isto foi alterado, porém, em 1987, quando a Resolução nº 3/87 do Conselho Federal de Educação instituiu as duas titulações possíveis para os profissionais da Educação Física: “Art. 1º - A Formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987).

Com essas possibilidades de atuação, a abrangência de espaços para a Educação Física foi oficializado alcançando espaços educacionais ou não, com a formação adequada. Além disso, o currículo passou a ser responsabilidade das instituições de ensino superior, que passaram a poder elaborá-lo de acordo com seu contexto, respeitando, porém, dois fatores: um de formação geral (humanística e técnica) e outro de aprofundamento dos conhecimentos, fatores a serem considerados para formulação das disciplinas. O curso passou a ser composto por 2880 horas de estudos a serem cumpridas no período mínimo de 4 e no máximo de 7 anos (BRASIL, 1987).

O que se observou em diferentes cursos de formação em Educação Física, após esta resolução, foi a entrada na instituição de ensino superior com a obrigatoriedade de cursar disciplinas agrupadas em um núcleo comum às duas titulações e após aproximadamente dois anos, os estudantes escolheriam entre continuar com a formação em licenciatura ou bacharelado, sendo, muitas vezes, possível de serem concluídas as duas modalidades com a permanência do estudante por mais um ou dois anos na instituição.

Tal organização pode ser percebida de forma a contemplar a aproximação entre estudante e Educação Física. Muitos escolhem prestar o exame vestibular por influências de sua trajetória relacionada com a educação física escolar ou no esporte, e após cursarem alguns semestres com o núcleo comum, podem realizar uma opção consciente para sua formação. Suas escolhas poderão ser, então, embasadas a partir de um plano geral mais completo.

Diferentes alterações, porém, foram realizadas nos cursos que surgiram para atender elementos definidos em outras resoluções, havendo a distinção dos cursos de licenciatura e bacharelado, como se observa na sequência.

A licenciatura em Educação Física recebeu orientações complementares advindas de normativas que buscam equalizá-la nas diferentes áreas, como a Resolução nº 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre os fatores inerentes a essas formações com vistas ao atendimento da diversidade, do real aprendizado do aluno, da relevância da vivência do cotidiano escolar, da necessidade da pesquisa com enfoque no processo de ensino – aprendizagem, entre outros. Todos estes fatores foram pensados com o objetivo de desenvolver as competências necessárias na atuação docente, não como mero reprodutor de conhecimento pré – concebido, mas sim para, efetivamente, conduzir, no sistema educacional, à superação dos impasses e desigualdades (BRASIL, 2002a).

Na sequência, a Resolução nº 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre a carga horária, assim definindo:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria – prática

garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico – cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico – científico – culturais (BRASIL, 2002b).

Tal carga horária, como consta na resolução, pode ser integralizada pelos estudantes em, no mínimo, três anos.

Em 2004 foi publicada a Resolução nº 7, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Este documento evidencia a diferenciação entre o licenciado e o graduado em Educação Física, sendo que a licenciatura segue a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, assim descrevendo em seu Artigo 4º, Parágrafo 2º:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004)

O Artigo 8º do mesmo documento aponta que os objetos de ensino da Educação Física estarão vinculados às dimensões biológicas, sociais, culturais, didático – pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano. (BRASIL, 2004)

Especificamente sobre a graduação em Educação Física, o documento define:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico – profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do

movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. (BRASIL, 2004)

Entre outros fatores, aponta para a necessidade do vínculo irrestrito com a prática, sendo que as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes englobam a análise crítica do contexto, o domínio dos conhecimentos específicos da prática, a interrelação com a pesquisa, assessorar e coordenar projetos que possam alterar a realidade onde atua, entre outros.

Em seu Artigo 7º o documento reitera a autonomia das instituições para elaboração de seus currículos definindo as disciplinas, suas ementas e carga horária, estando elas de acordo com o proposto pela instituição para a formação do profissional.

Seguindo neste artigo, nos dois parágrafos iniciais, são dispostas as dimensões do conhecimento:

§1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano – sociedade
- b) Biologia do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico – instrumental
- c) Didático – pedagógico

Com estes direcionamentos, as instituições puderam organizar-se para elaboração e/ou adequação de seus currículos, ficando estipulada a carga horária de 3200 horas para o curso de Graduação em Educação Física, definido na Resolução nº 2 de 2007 e mantida pela Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009).

Assim, se reconfiguram as duas possíveis formações em Educação Física, área definida pelo documento de 2004, em seu Artigo 3º, como sendo:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico – profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde,

promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico – esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Desta forma, a abrangência de atuação dos profissionais da Educação Física, que antes era discutida e apontava para a necessidade de uma formação coerente para atuação nestes espaços, foi alcançada. Ainda que existam ajustes a serem realizados, o trilhar da Educação Física enquanto área de conhecimento vem avançando.

Em meio a este processo, consideremos, ainda, a elaboração de cursos que pertencem à grande área da Educação Física, mas que possuem ênfase em determinados aspectos, como o Esporte ou Ciências do Esporte, Ciência da Atividade Física, Educação Física e Saúde, entre outras possibilidades que podem ser formuladas para adequar a formação ao contexto no qual as instituições estão inseridas<sup>1</sup>.

Até o momento tratamos de maneira geral a forma como os cursos de Educação Física foram construídos. A adequação das discussões e das ações tomadas frente à formação profissional é nítida, porém, inesgotável, já que a sociedade em sua dinamicidade leva sempre a rever, a repensar, a avaliar e a melhorar esse primeiro momento de formação específica nesta área.

Na sequência, abordamos a participação das pessoas em condição de deficiência nos diferentes segmentos sociais, fato que influenciou e ainda influencia a formação em Educação Física.

### **3.2 O processo inclusivista– a pessoa com deficiência em foco**

No presente tópico foi discutimos a aproximação da pessoa com deficiência com o segmento escolar, esportivo e do lazer, caracterizando-os como direitos adquiridos

---

<sup>1</sup> Para efeitos de denominação, neste trabalho, diferenciaremos apenas os cursos entre licenciatura e bacharelado, para manter o sigilo das instituições investigadas.



desta população. Buscamos compreender neste momento as ações legais que influenciaram este início de relação. Estes itens foram selecionados por comporem possibilidades de prática da educação física realizada de forma descompromissada, como o lazer, inserida no sistema educacional, como a educação física escolar e tendendo à sistematização como o esporte que pode ser pensado como uma prática regular de atividade física ou como treinamento com objetivos competitivos.

O que apresentamos na sequência são ações que foram sendo realizadas ao longo dos anos com o objetivo de efetivar a participação da pessoa com deficiência nos diferentes setores sociais.

Ainda que utilizando uma sequência linear temporal e teórica para apresentar tais ações, sabemos que o processo inclusivo voltado à pessoa com deficiência, com sua característica multifacetada e vinculada à dinâmica social, não segue a fluência aqui descrita, muito menos apresenta-se como etapas a serem superadas para se alcançar o patamar seguinte. A forma de descrição escolhida objetivou facilitar a compreensão dos fatos que possuem o tempo como guia, porém, sabemos que muitas das ações e atitudes frente a este processo estão presentes no cotidiano atual.

### **3.2.1 A pessoa com deficiência no segmento escolar**

Em sua história na sociedade, a pessoa em condição de deficiência já foi tratada por diferentes terminologias de acordo com o entendimento de cada época e teve seu atendimento balizado por essa compreensão. Para este trabalho, serão utilizados os termos pessoa em condição de deficiência ou pessoa com deficiência, trazido por diferentes autores que buscam dimensionar a condição de deficiência da forma como ela se apresenta, como uma característica de uma pessoa e não como um fator determinante de sua personalidade, de sua capacidade e muito menos como limitador de suas ações (SEABRA JR, 2012; ARAÚJO, 2011; FILUS, 2011; LOPES, 2011; SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008; SASSAKI, 2005, 2006; MEDEIROS; DINIZ, 2004). Destacamos que esta terminologia serve ao objetivo de descrever um grupo de pessoas, dentre tantos outros agrupamentos

possíveis para uma pesquisa científica, não ignorando, porém, as particularidades de cada sujeito como sendo único.

O tratamento recebido pelas pessoas com deficiência nos primórdios da civilização humana foi apresentado por Silva (1987) com as evidências de povos que as baniam ou as abandonavam à própria sorte, e também daqueles que as acolhiam ou as toleravam. Assim, se inicia um processo quase cíclico de aproximação e distanciamento da pessoa com deficiência nas diferentes épocas, com os diferentes entendimentos, nas diferentes culturas.

Tomamos como um ponto de transição o período que compreende o século XV até o final do século XVII, momento no qual os estudos passam a ter caráter humanista, fato que leva a retomada do valor dado aos seres humanos, independentemente de características específicas (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008; RODRIGUES, 1991; CARMO, 1991).

Tal mudança na forma de perceber o outro resultou em reflexos práticos no cuidado com a pessoa com deficiência como nos apontam Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p.18) quando citam experiências positivas surgidas entre os séculos XVII e XVIII:

- Frade Ponce de León (1509 – 1584) educou 12 crianças surdas com surpreendente êxito, e escreveu o livro “*Doctrina para los mudos – sordo*” e criou o método oral;
- Juan Pablo Bonet (1579 – 1633) publicou *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*;
- Charles Michel de l’Épée (1712 – 1789) criou a primeira escola para surdos que, posteriormente, converteu-se no Instituto Nacional de Sordo – mudos;
- Valentín Haiiy (1745 – 1822) criou em Paris um Instituto para Crianças Cegas;
- Louís Braille (1806 – 1852) é ex – aluno de Valentín Haiiy e criador do Sistema Braille.

Constatamos nestas indicações que havia o enfoque voltado para uma condição de deficiência específica. Assim seguiram as instituições especializadas que se formaram a partir de então. O objetivo inicial vinha ao encontro do assistencialismo que oferecia a esse

grupo de pessoas a possibilidade de frequentar e interagir com crianças, adolescentes e adultos que possuíam características similares (SASSAKI, 2005).

Glat (1989) fez um estudo sobre uma instituição que atendia pessoas com deficiência intelectual e apontou que muitas dessas poderiam cursar uma escola regular com algum auxílio. Apontou fatores que vão além da questão acadêmica no que tange aos benefícios de se frequentar uma escola regular, como a interação entre alunos, professores e outros funcionários, já que muitas daquelas pessoas com deficiência da instituição especializada investigada conviviam apenas com seus familiares, médicos e outros profissionais que compusessem a equipe do local.

Com o passar do tempo, o objetivo das instituições deixou de ser apenas acolher as pessoas com deficiência passando a ser prepará-las para viver em sociedade. Enquanto que uma criança que não apresentasse uma condição de deficiência aprendia isso no cotidiano, na escola regular e nos outros espaços que frequentasse (suas casas, igrejas, associações, casas de parentes, entre outros), as crianças com deficiência deviam fazê-lo nestes espaços específicos (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008; SASSAKI, 2005; SALERNO; ARAÚJO, 2004)

A esse processo de preparação para a vida em sociedade chamou-se “normalização”, o objetivo era buscar garantir que esta população tivesse uma vida mais próxima do “normal”, sendo este padrão definido pelo contexto onde se vivia (FILUS, 2011; SILVA, SEABRA JR, ARAÚJO, 2008; SALERNO, ARAÚJO, 2004).

Isso não significa, porém, que a instituição especializada não possui um importante papel na construção do processo inclusivo, já que foi dentro destes espaços que as pessoas com deficiência começaram a ter a oportunidade de mostrar, para além do olhar voltado às dificuldades e limitações, as suas capacidades, fato que leva a compreender que pode-se conhecer as consequências de uma condição de deficiência, porém, não se sabe o limite de uma pessoa, sendo o estímulo à superação sempre necessário. Como alerta Rodrigues (2010) se pode medir com exatidão a altura de um poste, mas nunca a capacidade de uma pessoa.

Nesta perspectiva os contornos das instituições especializadas passaram a ser pequenos para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Seu papel na sociedade

atual persiste, mas como uma forma de apoio às instituições regulares, suprimindo suas necessidades e defasagens.

A partir da década de 1980 tem-se, então, o início de ações integradoras, que, dentre outras, passaram a oferecer um espaço inserido na escola regular para a frequência de alunos com deficiência, sendo definido como classes especiais, conforme orientações do MEC (BRASIL, 1994, p.19) como:

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de salas especiais, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Tais classes foram compreendidas, mais tarde, como transitórias na vida dos estudantes, como apontado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). O objetivo deste espaço era o de oferecer ao aluno com deficiência a oportunidade de conhecer o ambiente escolar, se adequar a ele para, então, frequentar a sala regular (SEABRA JR, 2012; FILUS, 2011; SILVA, SEABRA JR, ARAÚJO, 2008; SALERNO, ARAÚJO, 2004).

Muitas foram as críticas à classe especial principalmente pela manutenção da segregação: o que antes acontecia em prédios diferentes, passava a ocupar o mesmo espaço, apenas isso. Sobre esta questão, Fonseca (1991, p.85) analisa: “educar em ‘ghettos’ ou em envolvimentos isolados (vulgo ‘classes especiais’), é, numa certa dimensão deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipóteses de aprender”.

Destacamos que ao longo deste processo, uma ação não anulou a outra, ou seja, a proposta de integração da pessoa com deficiência nas escolas regulares em classes especiais não fez com que todas as instituições especializadas fossem extintas. Como apontou Araújo (1999) em seus estudos, existiam 48 classes especiais distribuídas no município de Campinas, interior de São Paulo, no ano de 1990 e, no mesmo período, existiam 42 instituições ou grupos que se formaram com diferentes objetivos, que visavam atender as pessoas com deficiência.

Outro ponto trazido pelo trabalho de Araújo (1999) foi a constatação de que a preocupação das instituições especiais estava relacionada à convivência entre estudantes com e sem deficiência, como um reagiria ao outro. Notamos, então, que há questões que extrapolam o conteúdo escolar e alcançam a esfera da convivência, que também vem sendo estudada ao longo dos anos e vêm apontando para a modificação dos olhares de como as crianças e adolescentes com e sem deficiência interagem e convivem com ou sem a intervenção dos adultos (ARAÚJO et. al., 2013; SALERNO; ARAÚJO, 2004; CHAKUR, 1994).

Aponta-se a década de 1990 como o momento no qual a integração da pessoa com deficiência cede espaço ao ideal de inclusão desta. Esta modificação é reflexo dos diferentes documentos internacionais (que serão apresentados à frente), que foram elaborados para fortalecer a luta pelos direitos de igualdade frente à sociedade e para servir de base para a elaboração de ações que auxiliassem na efetivação da inclusão por meio de aplicações na prática legal e social dos mais diversos países.

Com este ideal em voga, os estudantes com deficiência devem frequentar preferencialmente a rede regular de ensino, fato que gerou e ainda gera grandes modificações no cotidiano escolar e vem para provocar reflexões e alterações no sistema educacional, já que, pelo conceito de inclusão, todos devem buscar se adequar, tanto escola quanto aluno, tendo como foco o ser humano, independentemente de suas características.

Observamos como este processo vem desequilibrar ainda mais um sistema que já demonstrava fraquezas frente ao desenvolvimento social, pois destaca a impossibilidade de atender às necessidades de cada um, independente de uma condição de deficiência. Isto, porém, causa desconforto em muitos daqueles que compõem o quadro de profissionais da escola, assunto que trataremos mais adiante.

Historicamente, se destaca o ano de 1981, considerado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, marco estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir deste período diversos documentos foram elaborados em convenções que reuniam diferentes países para reforçar a necessidade de se efetivar políticas de inclusão da pessoa com deficiência nos diversos setores da sociedade, refletir sobre o que havia sido feito e propor alterações.

Tais documentos, tendo sido aprovados por governantes de diferentes países, influenciaram na forma de pensar e efetivar os direitos das pessoas com deficiência pelo mundo, repercutindo na legislação voltada a esta população que foi modificada para atendê-la efetivamente.

Assim, destacamos os documentos a seguir com base nas colocações de Silva, Seabra Jr e Araújo (2008):

- Declaração de Cuenca (1981) elaborado após o Seminário sobre novas tendências na educação especial, realizado no Equador com a presença de representantes de países da América Latina. Destacaram-se as discussões referentes à eliminação de barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a participação social plena; a classificação dos diferentes níveis de déficits e a igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência.
- Declaração de Sunderberg (1981) resultado da Conferência Mundial sobre as ações e estratégias para a educação, prevenção e integração dos impedidos realizada em Torremolinos, na Espanha. Aponta para a responsabilidade dos governantes em garantir e efetivar a plena participação na vida social com acesso à escola, à formação, à cultura, à informação e ao trabalho.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi publicada juntamente com um plano de ações para as necessidades básicas de aprendizagem pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como resultado de uma conferência mundial realizada em Jomtiem, Tailândia. Dentre os apontamentos o documento destaca que a educação é um direito de todos e vista como uma forma não única, mas fundamental para garantir um mundo mais justo e seguro.
- Declaração de Santiago (1993) redigida a partir do debate levantado na V Reunião do Comitê regional intergovernamental do projeto principal de educação na América Latina e Caribe, no Chile, que tratou basicamente da temática englobando a universalização da

educação básica. Trata vagamente sobre a temática envolvendo a pessoa com deficiência quando diz que os professores devem ser capacitados para desenvolver estratégias para a integração dos alunos com deficiência em suas aulas.

- Declaração de Salamanca (1994), destaque dentro da trajetória do processo inclusivo, pois destaca a relevância de inclusão dos estudantes com deficiência nos sistema regular de ensino, com estratégias voltadas às necessidades desses, já que destaca que toda criança é única. Este documento reforça a superação do princípio da integração pelo princípio da inclusão. Chama à responsabilidade os governos dos diferentes países participantes para elaborar uma legislação que assegure os direitos à educação de qualidade em escolar regular, oferecendo possibilidades de aprendizado para os professores que passariam a receber alunos com deficiência e inserido, já na formação inicial, discussões sobre esta população em específico.

As colocações advindas destes documentos influenciaram na legislação brasileira com destaque à esfera escolar.

Salientamos inicialmente a Constituição Federal de 1988, quando destacamos pontos que abarcam a educação da pessoa com deficiência:

Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da educação

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(BRASIL, 1988).

Todos estes elementos nos remetem ao processo de inclusão, ainda que se saiba a distância que existe entre o direito decretado e o direito alcançado.

O termo “preferencialmente” utilizado na Constituição Federal baliza discussões que são necessárias ao longo das adequações exigidas para se alcançar os ideais do princípio da inclusão. Sabemos que existem diversos impedimentos nas escolas regulares que dificultam a participação efetiva de estudantes com deficiência, fato, porém, que não a inviabiliza, mas pode gerar desconforto para aqueles que vivem o cotidiano escolar.

As alterações são observadas, também, na LDB que possui três versões. A primeira, de 1961 (Lei nº 4.024 de 1961), além de colocar a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família direciona para a compreensão de que a educação especial, realizada nas instituições especiais, não pertencia ao sistema educacional brasileiro, fato alterado por esta lei. Notamos isso no Título X em que aborda este tema:

#### TÍTULO X

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Estes dois artigos esclarecem elementos referentes ao período no qual as pessoas com deficiência eram atendidas nas instituições especializadas, mas as mesmas não pertenciam ao sistema educacional, assim, deixavam de ter acesso a auxílios que poderiam vir dos órgãos públicos e melhorar a qualidade do atendimento. Sendo isso destacado no artigo 89: a possibilidade de receber subvenções dos poderes públicos.

Outro momento no qual as pessoas com deficiência podem ser notadas nas entrelinhas do documento surge quando se refere à obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos a partir dos sete anos de idade em escolas, sendo os mesmos impedidos de assumirem certos empregos quando a não comprovação da mesma (BRASIL, 1961):

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem



fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Assim, constatamos que as crianças que apresentassem alguma condição que a impedisse de frequentar o ensino regular, isentariam o pai da necessidade de comprovar sua matrícula no ensino regular, não mencionando as instituições especializadas.

Com sua reformulação em 1971 (BRASIL, 1971), o tratamento especial que era indicado às pessoas com deficiência não foi alterado na LDB, apenas modificando a terminologia utilizada e acrescentando ao grupo que não conseguiria acompanhar a escola regular os superdotados (sendo à luz da realidade a ocorrência do inverso: a escola não conseguindo acompanhar o aluno):

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Tais documentos, elaborados anteriormente ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e antes da Constituição Federal de 1988, carregam em seu texto características da época com influência do ideal de normalização e sem aprofundar e fixar os direitos da pessoa com deficiência à educação de qualidade.

Já a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) avança nas questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência. Na sequência, apresentamos a seção destinada à Educação Especial, com a presença de modificações recentes, provenientes da Lei no. 12.796 de 2013, (grifos representam o texto antigo de 1996, substituído pela nova redação de 2013):

## CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

*Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

*Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com*

*necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)*

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Especifica-se, então, o maior cuidado com o qual a pessoa com deficiência passa a ser tratada nos documentos. Com a reformulação de 2013 fica clara a mudança na forma de referência às pessoas com deficiência e o destaque dado aos estudantes superdotados, que tampouco conseguiam ser incluídos de forma satisfatória no ensino regular.

O que se faz compreender é que existe a necessidade de alterações no próprio sistema de ensino para atender todos os alunos de acordo com suas características específicas. Apesar disso, acreditamos que ainda é necessário constar em lei que grupos específicos possuem esses direitos, pois mesmo estando na Constituição a igualdade perante a lei, o cotidiano não coaduna com esta afirmação.

### **3.2.2 O segmento esportivo e do lazer**

No âmbito esportivo vemos a influência dos documentos descritos anteriormente, já que este é citado em diversos momentos, além de possuir seus próprios marcos, o esporte contribui com a alteração do olhar da Educação Física para aqueles que dela usufruem. Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) e Cardoso e Portela (2008) destacam:

- Manifesto sobre o Desporto do Conseil International pour L'Education Physique et Le Sport (CIESP) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de 1965;
- Manifesto Mundial da Educação Física da Federation Internacional D'Education Physique (FIEP) apresentado em 1971;

- Discurso de René Maheu durante a XX Olimpíada no Congresso Mundial da Ciência do Desporto realizado em Munique no ano de 1972;
- O informe Final da Conferência de Ministros e Dirigentes do Desporto no ano de 1975 também com organização da UNESCO em evento realizado em Paris;
- Manifesto do fair – play elaborado em conjunto pela CIESP, UNESCO e pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) no ano de 1976;
- Lançamento no mesmo ano de 1976 a Carta Internacional de Educação Física e Desporto pela UNESCO;
- O ideal do Esporte para Todos é salientado no ano de 1984 durante a Conferência Pan – Americana que discutiu este tema;
- No início da década de 1980 também se organiza a proposta de Educação Física e Esporte Não – Formais.

Com tais documentos observamos que o direito ao esporte em seus diversos níveis, passa a pertencer às discussões, deixando de ser privilégio de uma minoria para alcançar diferentes públicos servindo a outros propósitos, não somente os competitivos, assumindo seu caráter social e formativo.

Especificamente referente às pessoas com deficiência, Araújo (1998, 2011) aponta para ações governamentais que culminaram no que atualmente se observa no esporte adaptado, sendo destacado pelo autor que tais ações não possuíam o objetivo primeiro de abarcar esta população no ambiente esportivo, sendo estes explicitados na sequência.

Iniciamos pelo Congresso Brasileiro de Esporte para Todos (EPT) realizado nos anos de 1982, 1984 e 1986, seguindo os parâmetros de discussão referentes à democratização do esporte de forma que ele fosse praticado por todos, independentemente de suas características físicas, econômicas e sociais. Foi apontado por Tubino (2008) como uma das manifestações mais efetivas relacionada ao esporte no século XX por sua abrangência mundial e preocupação com a necessidade de que todos tenham acesso ao seu direito à prática esportiva.

A partir disso surgiram discussões como algumas citadas por Araújo (1998):

1. Rabelo (1983) que trata do Esporte para Todos e as pessoas com deficiência, nomeadas à época de excepcionais;
2. Linhares (1984) que apresentou trabalho envolvendo crianças com distúrbios psiquiátricos e autismo;
3. Bravo (1984) que propôs reflexões sobre as possibilidades do esporte para todos para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas;
4. Barreto (1986) que tratou sobre o equilíbrio e postura em pessoas com distúrbios psiquiátricos;
5. Ribeiro (1986) que buscou alternativas para atividades a serem desenvolvidas com pessoas com distúrbios psiquiátricos;
6. Sobrinho et. al. (1986) segue analisando a problemática dos distúrbios psiquiátricos buscando formas de aproximação dos mesmos com o ambiente externo;
7. Tesser et. al. (1986) buscam comparar interesses referentes às atividades esportivas e de lazer entre pessoas com e sem deficiência e não encontra diferenças;
8. Sales (1986) pesquisou a população surda, buscando formas de integração entre estes, suas famílias e comunidade;
9. Rodrigues (1986) analisa os aspectos positivos no que tange ao desenvolvimento das crianças com deficiências, independentemente de sua etiologia, quando relacionadas ao esporte e ao lazer;
10. Piardi (1986) aponta para as atividades sócio – esportivas como alternativa para integração de pacientes psiquiátricos;

Como destacou Araújo (1998), é interessante perceber como diversos estudos englobando a pessoa com deficiência foram apresentados em um evento que não foi direcionado especificamente a esta, ou seja, as possibilidades de inclusão desta população começam a permear espaços diversificados, oportunizando a abertura e reflexão sobre os direitos destes.

O mesmo autor destacou outro ponto relevante desta trajetória que foi o Projeto Integrado entre a Secretaria de Educação e Desporto (SEED) e o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (1984 – 1985), que desenvolveu estudo para investigar como estavam o acesso e atendimento das pessoas com deficiência com relação à Educação Física e ao Esporte.

Com tais informações obtidas foi organizado o I Fórum Nacional intitulado “O excepcional e a política de Educação Física, Desportos e Esporte para todos” em 1985, quando foram constituídas diferentes comissões para tratarem dos assuntos pertinentes à pessoa com deficiência. O que foi indicado pelos Estados participantes com relação às dificuldades encontradas na efetivação do trabalho com a pessoa com deficiência e o esporte pode ser observado na descrição de Araújo (1998, p.31)

- Dificuldades financeiras.
- Falta de recursos humanos qualificados para o trabalho com o excepcional.
- Recurso humano não qualificado atuando.
- Não aproveitamento dos professores qualificados.
- Falta de material pedagógico.
- Ausência de diretrizes básicas relativas a Educação Física para o ensino especial.
- Objetivos indefinidos pela Educação Física na Educação Especial.
- Falta de integração entre as diferentes instituições que trabalham com a P.P.D.
- Ausência de uma política de formação de docentes voltada para a área.
- Falta de cursos de extensão nas Universidades.
- Ausência de uma linha filosófica norteadora do Ensino Especial.
- Ausência de programas integrados envolvendo a comunidade.
- Não priorização da Educação Especial por parte do Estado, nos programas existentes.
- Falta de apoio do Estado para com as instituições que atendem a P.P.D.
- Não cumprimento das leis pertinentes a Educação Física.
- Falta de pesquisas na área da Educação Física Especial.
- Instalações inadequadas.

Ao analisar estes itens propostos no ano de 1985 e apontados novamente em 1998, observamos que muitos deles não se desatualizaram. O momento de transição no qual nos encontramos evidencia que progredimos, contudo, ainda devemos buscar alcançar metas traçadas na década de 1980. Notamos que existem diversos espaços que buscam

adequar suas instalações, há o movimento que legaliza e orienta o ensino voltado ao público em condição de deficiência, há o aumento de profissionais qualificados, entre outros aspectos. Contudo, refletimos que tantos outros fatores necessitam de investimento e aperfeiçoamento, como profissionais de educação física qualificados trabalhando em diferentes setores (educacional, esportivo, de lazer, de saúde), necessitamos revisitar a discussão sobre as relações possíveis das diferentes instituições que trabalham com este público, entre outros. Além destes aspectos, é preciso que essas mudanças alcancem os diferentes cantos do Brasil, já que muito do que é observado permanece como privilégio de grandes centros urbanos que possuem mais recursos.

No ano de 1986, em outro encontro, as comissões instituídas no ano anterior propuseram soluções para, gradativamente, eliminarem as dificuldades citadas acima. Assim, as seguintes ações foram priorizadas:

- treinamento em caráter emergencial para os profissionais de Educação Física em atividade na área.
- especialização de recursos humanos.
- negociação imediata com Instituições de Ensino Superior para que os cursos de Educação Física incluíssem uma disciplina de fundamentos básicos de Educação Especial no Currículo de graduação (ARAÚJO, 1998, p. 34).

Essas colocações fortalecem nossa reflexão anterior, sendo que esses tópicos, com exceção do último, permanecem atuais.

A necessidade apontada no último item foi, mais tarde, atendida na reformulação do currículo dos cursos superiores em Educação Física com a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) que descreve a necessidade de ofertar disciplinas que tratassem da população com deficiência nos currículos das instituições de ensino superior.

Em 1985 foi definido o “Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente” como consequência de estudos dirigidos pelo Comitê Nacional para Educação Especial. De forma abrangente, tratou de diferentes aspectos referentes à integração desta população, destacamos, assim, as referentes ao Desporto Adaptado:

II - desenvolvimento de programas para a conscientização da população e mobilização conjunta do governo e da comunidade para prevenção de deficiências e a integração de pessoas portadoras de deficiências, pessoas com problema de conduta e pessoa super dotadas

IV- incentivo às instituições formadoras de recursos humanos, especialmente as Universidades, para a qualificação destes recursos nos diferentes níveis de ensino, em todas as áreas relacionadas com as pessoas portadoras de deficiência, com problemas de conduta e superdotadas

V- Valorização profissional dos recursos humanos especializados, através da melhoria das condições de trabalho e de remuneração

VI - Incentivo a estudos, pesquisas e publicações em todas as áreas de conhecimento relacionadas com as pessoas portadoras de deficiências, pessoas com problemas de conduta e pessoas superdotadas pôr parte dos organismos ligados ao desenvolvimento e financiamento destas atividades

XVI - Garantia de apoio técnico e financeiro para a fabricação de equipamentos, material didático e aparelhos, entre outros de prótese e órtese, necessários a integração das pessoas portadoras de deficiências bem como alocação de recursos financeiros que possibilitem a aquisição dos mesmos pôr pessoas portadoras de deficiências

XXX - Estabelecimento de normas técnicas para a construção e adaptação dos meios de transportes, com o objetivo de eliminar barreiras e facilitar o acesso às pessoas portadoras de deficiências

Ainda como consequência destas ações, foi criada a CORDE (Coordenadoria de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), com o objetivo de efetivar e dar continuidade às ações referentes à integração e, posteriormente, atender à perspectiva inclusivista.

Avançando, o Plano Plurianual de 1991 a 1995 retomou questões relacionadas ao esporte brasileiro. Algumas dificuldades apontadas neste setor resultaram na tentativa de voltar a fomentar o desenvolvimento do esporte nacional, ampliando a participação governamental no que dizia respeito à área.

Para a população com deficiência, tal plano pode ser considerado um marco no início de sua organização política, já que a partir das necessidades expressadas, foi implementado um departamento específico para trabalhar o Desporto Adaptado: O Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência (ARAÚJO, 1998).

Tal atitude engrandece a relevância obtida pelo esporte para a pessoa com deficiência em suas diferentes expressões, como destaca o documento da Política Nacional do Esporte inserida no atual Ministério do Esporte que subdivide em quatro as



possibilidades de trabalho nesta área, como descrevem Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 49 – 50):

1. Esporte social – instrumento de inclusão social, priorizando o atendimento de 32 milhões de crianças e adolescentes, de 0 a 7 anos de idade oriundas de famílias cuja renda mensal não ultrapassa meio salário mínimo por pessoa.
2. Esporte Educacional – complemento à atividade escolar – política global, que envolve o esporte além da disciplina Educação Física, e a revitalização dos jogos estudantis e universitários.
3. Esporte de alto rendimento (o esporte competitivo) – com o esporte para milhões, produzir-se-á muitos atletas, e esses servirão de exemplo para a prática de esporte por milhões.
4. Recreação e Lazer – Esporte como qualidade de vida: saúde e bem – estar físico e psicológico, incentivo à prática esportiva para todos, como parte do cotidiano. Ou seja, o esporte para milhões, organizado em conjunto com o Ministério da Saúde, busca incentivar a atividade física, tendo como base o município e o princípio da autonomia de cada um para a prática de esportes.

Encontramos, ainda, outras indicações referentes à pessoa com deficiência como o da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer quando trata da competência do Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer:

III – realizar estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento do esporte como fator de reintegração social destinados, em especial, para crianças e jovens em situação de exclusão e risco social, para a terceira idade e portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2003).

Notamos, assim, que mesmo havendo todas estas ações, ainda é necessário reiterar que há a necessidade de se continuar estudando e pesquisando para garantir o desenvolvimento do esporte para a população em condição de deficiência.

Destacamos, entre um conjunto de ações políticas, os documentos apresentados anteriormente. Ao longo dos anos observamos a ampliação destes e a maior participação das próprias pessoas com deficiência na busca pelos seus direitos.

### **3.3 A pessoa com deficiência e a aproximação com a Educação Física**

Como consequência das diferentes ações relatadas no item anterior abarcando de forma ampla a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes âmbitos sociais, neste item abordamos a aproximação entre a população com deficiência e a Educação Física, tomando como norteadores a educação física escolar, o esporte e o lazer.

Iniciamos com a educação física escolar que, com seu histórico excludente, passou a incluir em suas aulas os estudantes com deficiência.

#### **3.3.1 Segmento escolar**

Por muitos anos no Brasil, a educação física na escola serviu aos princípios de formação de um ser humano saudável e obediente (CASTELLANI FILHO, 1995; SOARES et al, 1992). O crescente destaque do esporte no meio internacional e a realização de diferentes eventos esportivos, como a reorganização das Olimpíadas, por exemplo, agregou ao objetivo da educação física escolar a seleção de talentos esportivos para representação da nação (CASTELLANI FILHO, 1995; SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Acompanhando esta tendência, a atuação dentro das instituições de ensino foi limitada a alguns estudantes que conseguissem acompanhar os desafios motores propostos pelos professores.

Diferentes autores indicam que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela profunda discussão sobre a grande área da Educação Física e sobre seu papel quando inserida na escola (TANI et. al., 1988; SOARES, et al, 1992; DARIDO, 2003; SEABRA JR; ARAÚJO, 2006).

Assim, buscamos analisar as diferentes abordagens que auxiliaram nas reflexões para o desenvolvimento da área e, compreendendo-as como influenciadoras das atitudes dos professores de educação física, foram analisadas suas possibilidades para o trabalho que possibilite a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência. Estas foram selecionadas de acordo com o apontado por Darido (2003) e as informações buscadas diretamente nos autores indicados como representantes de cada abordagem.

Sabemos que cada autor, ao elaborar seus trabalhos e formular ideias que influenciaram e ainda influenciam a ação dos professores na escola, objetivou aspectos diferentes da educação física escolar. Algumas se apresentaram como forma de romper com certos aspectos biológicos, outras sugeriram um novo olhar e tratamento de questões relacionadas aos aspectos biológicos sem segregar dentro da escola, não sendo esse um objetivo e sim um conteúdo. Dentro dessa complexidade, apresentamos as possibilidades de interpretação destas tendências frente à participação da pessoa com deficiência.

Iniciamos pela abordagem desenvolvimentista que é direcionada para crianças de quatro a quatorze anos e foi difundida e discutida por Tani et. al. (1988). Ela se baseia na “caracterização da progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora” de cada faixa etária para propor atividades para organização da educação física escolar (DARIDO, 2003, p.4).

A utilização do termo normal, no que diz respeito ao progresso no crescimento e desenvolvimento, pode ser encarada como uma dificuldade para os profissionais que não conseguem se desprender dessa caracterização, pois quando se pensa na pessoa com deficiência devemos analisar seu desenvolvimento cruzando suas possibilidades e limitações. Não se pode pensar, por exemplo, na marcha em um aluno que faz uso de cadeira de rodas ou no seu equilíbrio que deverá ser trabalhado a partir dela.

Porém, existe a necessidade de desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência e que estes precisam ser estimulados a superarem seus limites e criar condições para o seu desenvolvimento.

A questão que permanece obscura é sempre se o profissional que irá trabalhar nessa abordagem com uma criança com deficiência, terá o empenho de repensar a caracterização feita pelos autores desenvolvimentistas e compreender seu ritmo e desenvolvimento único. Sobre isso os autores da abordagem colocam que a sequência no desenvolvimento é a mesma, mas a velocidade de progressão pode variar. Dessa forma, o respeito ao ritmo das crianças passa a ser levada em consideração, de forma sutil, para a inclusão de pessoas com deficiência das mais diversas etiologias que poderão estar presentes nas aulas de educação física.

A abordagem coloca como objetivo a aprendizagem motora que será utilizada para sobrepor problemas motores específicos e do cotidiano que poderão ser encontrados no decorrer da vida do indivíduo. Assim, a educação física escolar deve proporcionar o contato do aluno com os diferentes conteúdos abordados de forma adequada a sua faixa etária, o que poderá facilitar seu desenvolvimento. Além disso, o erro ao longo do processo é visto como algo positivo e fator integrante para a aprendizagem das habilidades motoras.

Refletindo sobre esses elementos, consideramos que a transposição de dificuldades, o contato com movimentos mais complexos e o erro como um elemento de aprendizagem se enquadram na perspectiva inclusivista. O aluno com deficiência, independente da etiologia, irá se deparar com problemas motores, desafios físicos e deverá estar preparado para os mesmos, com o apoio e estímulos adequados, respeitando as diferenças de tempo e movimento que algumas vezes não serão exatamente iguais àqueles colocado como modelo.

Sobre a abordagem construtivista temos a dimensão de sua ideia sobre a aprendizagem da educação física escolar no que tange ao elemento pedagógico da construção do conhecimento, superando o ideal de transmissão do mesmo, elevando os estudantes ao nível de agentes de suas ações.

Freire (1989, p.14) afirma que a junção de corpo e mente, elementos considerados por muito tempo distintos, é um fator chave para a educação física escolar, sendo que: “Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

A proposta do autor é de que os alunos devem construir seu conhecimento interagindo com o meio, dessa forma, deixa-se de focar no método diretivo de ministrar aulas e passa-se a propor problemas que devem ser resolvidos pelos estudantes com intervenção do professor, não no sentido de dar uma resposta pronta, mas aguçar a reflexão para auxiliar a superação de desafios (DARIDO, 2003).

Pensando nos elementos propostos por Freire (1989) para a execução das aulas de educação física, observamos que não há problemas que não possam ser resolvidos também pelos estudantes com deficiência, sendo que as aulas e os problemas devem ser

elaborados de forma a garantir a resolução dos mesmos, dado que há a exigência primária de não propor algo que extrapole as possibilidades do público ao qual a aula foi planejada.

A garantia do sucesso na resolução de problemas nos leva a pensar na pessoa com deficiência intelectual que pode encontrar dificuldades nesses momentos, algo que pode ser auxiliado propondo-se trabalhos nos quais os alunos irão cooperar, auxiliando no que for possível e cada um podendo dar sua contribuição de acordo com suas possibilidades.

Interagir com o ambiente sugere a relação com as pessoas que integram as aulas, incluindo a pessoa com deficiência. A construção do conhecimento se dá com a troca de informações no momento da aula e leva o entendimento a outro nível, ao respeito pelo fato dessa população poder realizar o que for de seu interesse.

Compreendemos, então, a fala do autor: “Ser humano é mais que movimentar-se, repito, é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instinto ao cultural, da necessidade à libertação, do fazer ao compreender, do sensível à consciência” (FREIRE, 1989, p 147).

Dessa forma, conseguimos visualizar também esta abordagem abarcando os estudantes com deficiência dentro de suas possibilidades.

A abordagem crítico – superadora tem como marco a obra de Soares et. al. (1992) e entende que a educação física escolar não deve se limitar simplesmente a ensinar os seus conteúdos e sim realizá-lo de forma contextualizada para levar o aluno à compreensão da trajetória do tema bem como as influências por ele sofridas, oferecendo uma visão global sobre o assunto, não se restringindo à realização dos movimentos.

Com relação ao conhecimento a ser trabalhado pela educação física essa abordagem defende que o senso comum deve ser posto em debate para que haja a quebra de visões preconceituosas, focando o conhecimento científico. No transcorrer das séries, os professores devem aprofundar as discussões referentes aos temas da educação física, sendo eles o jogo, a ginástica, o esporte, a luta e a dança (SOARES et. al., 1992). Essas expressões devem ser apresentadas para os alunos de modo que os mesmos compreendam seu histórico e significado, percebendo que foram os seres humanos que as construíram e as

transformaram ao longo da história. Descobrimo-nos construtor da história atual, o aluno poderá criar novas formas de expressão (SOARES et. al., 1992).

Após compreender os objetivos dessa abordagem, não percebemos dificuldades em inserir a pessoa com deficiência nestes preceitos, sendo que essa população tem muito a acrescentar quando a discussão está entorno da justiça social.

Incluindo o direito à educação está o direito à participação das aulas de educação física que, de acordo com essa proposta, deve oportunizar o aprendizado reflexivo dos conteúdos da cultura corporal, fato que não deixa margem à exclusão dos estudantes com deficiência. Ressaltamos que sua participação não deve ser apenas no momento da reflexão sobre os temas, mas também na vivência dos conteúdos para a experimentação dos mesmos, o que possibilita discussões mais ricas.

Pensamos, ainda, nas possibilidades que as diferenças evidenciadas pelos alunos com deficiência podem levar às aulas, tanto nas adequações das atividades como na percepção de que cada ser humano mostra-se como único.

Dando sequência à análise, a abordagem sistêmica, elaborada por Betti (1991), também traz contribuições para a inclusão da pessoa com deficiência na educação física do ensino regular.

Primeiramente pela introdução do termo “vivência”, para o qual o autor abre frente à participação dos alunos, independentemente de uma condição de deficiência, pois parte do princípio de que os mesmos devem entregar-se à aula e dela ser parte com o que eles possuem de melhor, experimentando os diferentes temas sem, necessariamente, exigir determinado movimento tecnicamente correto (BETTI, 1991).

A técnica pertence à cultura corporal de movimento e pode ser ensinada, porém, pensamos que não deva ser o principal objetivo da educação física escolar, já que para alcançar tal detalhamento exige-se tempo, algo que a escola pode não proporcionar, pois pode oferecer outras tantas propostas de trabalho, além do que iria prejudicar a continuidade de discussões e vivências de outros temas.

Dessa forma, pensar a vivência como objetivo da educação física auxilia no alcance de outras tendências e outros pensamentos que extrapolam os muros escolares, tais como o interesse que as pessoas pratiquem atividades físicas após o término do período

escolar, e, se for de escolha das pessoas, que as mesmas possam procurar atividades esportivas em outras instituições para que se possa treinar e buscar o alto rendimento. Isso porque a vivência possibilita a ampliação da gama de atividades que podem ser propostas nas aulas, saindo do eixo dos esportes convencionais e alcançando a dança, a ginástica, o circo, a luta, nas suas mais diversas manifestações, diversidade estimulada pelo autor.

Não objetivando a técnica, o professor poderá flexibilizar a forma de trabalhar os temas oportunizando que os alunos façam e reflitam sobre o que estão fazendo, oferecendo conhecimento e despertando o interesse para que as aulas façam diferença na formação do ser humano de forma integral. Tais elementos corroboram para a diminuição da dominância esportiva com o objetivo de buscar talentos e alienar a população (BETTI, 1991).

Outro princípio trazido pela abordagem é essencial para a reflexão sobre as possibilidades para as pessoas com deficiência é salientado por Darido (2003, p.10): “O mais importante é denominado princípio da não – exclusão, segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno nas aulas de Educação Física. Este princípio tenta garantir acesso de todos os alunos às atividades da Educação Física”.

Muito do princípio inclusivo está colocado na presente abordagem, porém, sua efetivação depende da ação do profissional que irá elaborar as aulas, sendo que as mesmas serão influenciadas pela formação deste, seus conceitos filosóficos e pedagógicos (BETTI, 1991).

Tendo como foco o desenvolvimento integral da criança, a abordagem da psicomotricidade considera o aprendizado social, afetivo e cognitivo para formalizar a compreensão dos alunos sobre seus corpos e seu esquema corporal. Como esclarece o autor: “Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano” (LE BOULCH, 1982, p. 13).

O trabalho realizado junto à criança com influência da psicomotricidade não ficou restrita à educação física, como nos explica Darido (2003, p.13) “É importante salientar que a psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física,

mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham junto às crianças”.

Em decorrência do trabalho com crianças que não possuíam aprendizado sócio – afetivo - cognitivo dentro dos padrões estipulados e sendo usada por profissionais como psicólogos e psiquiatras, a psicomotricidade foi considerada uma proposta que deveria ser aplicada sempre para aqueles que se desviassem dos padrões, ou seja, o ideal de sanar qualquer desvio ao longo do aprendizado, desde os mais simples até os mais complexos. Isso levou à estigmatização dessa abordagem como se apenas esta população específica apresentasse dificuldades (LE BOULCH, 1982).

Pensando a psicomotricidade voltada para a educação física escolar, com a proposta de diminuir ou findar os possíveis problemas surgidos ao longo da formação dos alunos, considerar-se-á que todos, em algum momento escolar, precisarão ser auxiliados de forma mais enfática. Isso nos leva a pensar que auxiliará na participação efetiva de todos considerando as diferenças como uma forma de aprendizado e não de exclusão.

Este fator segue os princípios inclusivistas quando aceita que todas as pessoas têm dificuldades ao longo da vida e que todos, em diferentes níveis, precisarão de auxílio. Isto pode parecer, em uma primeira leitura, simplório, porém, aceitar este fator faz com que se busquem soluções para os problemas enfrentados, ao invés de maquiá-los ou transferir a responsabilidade para outros.

A abordagem crítico – emancipatória tem como objetivo trabalhar a visão crítica que existe com relação às atividades propostas, criticidade adquirida com o conhecimento da área. Como seu principal autor está Kunz (2003), que elucida seu olhar sobre a educação física escolar e a forma de sobrepor defasagens acumuladas em seu histórico.

O principal tema proposto para o trabalho no contexto escolar foi o esporte e a forma de tratá-lo deve levar à compreensão integral do fenômeno esportivo, sendo percebido de forma a abranger experiências e não restringir o movimento (KUNZ, 2003).

O autor propõe, então, algumas fases para o trabalho desse conteúdo: descoberta do movimento, manifestação do aprendizado e questionamento para compreensão do significado cultural do mesmo (DARIDO, 2003).



Emancipar uma pessoa significa fazer com que a mesma tenha mecanismos e conhecimento suficientes para refletir, questionar e propor alterações de fatores de sua vida, dentro das possibilidades de cada um.

Isso se mostra relevante quando se pensa esse exercício no interior de uma instituição de ensino. Essa capacidade garante, como alerta Darido (2003), que as pessoas possam ser agentes de suas mudanças, auxiliando na tomada de decisões que irão influenciar políticas públicas, ações de um grupo de pessoas e garantir que suas reivindicações serão ouvidas. Ao refletirmos, contudo, sobre a pessoa com deficiência intelectual inserida em propostas desta abordagem, devemos buscar compreender em quais comportamentos ela conseguirá tal autonomia, entendendo que, em determinados aspectos, ela necessitará de apoio.

O poder de organização trabalhado na escola traz vantagens não apenas às pessoas com deficiência, mas a população que constantemente percebe seus interesses não defendidos. Como dito anteriormente, a modificação do quadro de direitos da pessoa com deficiência, por um longo período de tempo, não foi proposto por essa população e sim por pessoas simpatizantes da causa.

Sendo a proposta baseada nos esportes, mas com o enfoque na emancipação, tal abordagem também abre frente não só para a participação dos alunos com deficiência nos esportes convencionais, mas sim, leva o esporte adaptado até as instituições de ensino, como o caso apresentado por Salerno e Araújo (2008) com o uso do goalball e do vôlei sentado inseridos como conteúdos da educação física escolar. Isso promove a discussão acerca desta população e sua participação nas mais diversas atividades físicas, inclusive no esporte de alto rendimento.

Compreendemos, assim, a amplitude apresentada por essa abordagem no que tange ao esporte da escola, podendo ser modificado, ampliado, pensado, repensado, garantindo a participação de todos de forma a contribuir para a consolidação do respeito ao próximo e entendimento de nossas próprias limitações e possibilidades, deixando a busca pelo alto rendimento ou prática sistematizada para outro espaço mais apropriado.

Proposta por Daólio (1995) a abordagem cultural seguiu a tendência que queria desvincular a educação física escolar de uma visão unicamente biológica. Assim, o autor recorreu à antropologia para fundamentar sua proposta para essa área do conhecimento.

Sendo o movimento culturalmente construído, o que o aluno traz de suas experiências antes de ingressar na escola deve ser levado em consideração, o que o autor chama de repertório corporal (DAÓLIO, 1995). Esses elementos trazidos por eles não podem ser considerados corretos ou incorretos, pois são construídos pela vivência de mundo dos estudantes, sendo que na escola o repertório corporal deve ser aprimorado, aumentado e compreendido.

Trazido da antropologia o autor fez uso do princípio da alteridade que trata da compreensão das diferenças como forma de expressão cultural, sendo que existe o entendimento de que o outro é apenas diferente, nem melhor, nem pior. (DAÓLIO, 1995).

As pessoas com deficiência e as sem deficiência poderão, convivendo, compreender que diferente significa apenas “não igual”, o que não significa dizer que são menos importantes, incapazes, desinteressados, não inteligentes, ou menos agentes de suas próprias histórias.

Tal entendimento minimiza as dicotomias: o gesto certo e o gesto errado, a pessoa habilidosa e a não habilidosa, o saber e o não saber, isso porque o conhecimento do desenvolvimento das modalidades e sua vivência podem aumentar as possibilidades dos estudantes encontrarem atividades de seu interesse e, a partir disso, dedicarem-se a ela.

Dentro deste contexto cultural, podemos compreender as diferenças de pensamento e atitudes, respeitando-as e superando-as a fim de que todos possam, dentro do contexto peculiar que é o da escola, conviver com as diferenças (em todos os seus níveis) e compreender que todos são agentes da cultura na qual estão inseridos. Assim sendo, a participação dos estudantes nas aulas que sigam esta abordagem independem de apresentarem ou não uma condição de deficiência, já que todos pertencem à sociedade e influenciam e são influenciados por esta cultura.

Reaproximando a área biológica da área educacional encontramos a abordagem da saúde renovada. Darido (2003) nos remete à compreensão do distanciamento dos pesquisadores da Educação Física da área escolar, haja vista que o status pelo trabalho com

o alto rendimento é maior. A denominação de saúde renovada foi proposta por Darido (2003) pela não perpetuação daquilo que historicamente pertencia à Educação Física, a realização de atividade física para melhora na qualidade de vida de forma alienante, porém, passando a englobar elementos sócio – culturais que vinham sendo propostos pelas demais abordagens.

Como principais referências desta abordagem estão Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996) os quais compreendem que a educação física escolar pode ser um meio para difusão da atividade física para fins de qualidade de vida e para evitar incidências futuras de problemas de saúde, desenvolvendo, assim, hábitos saudáveis nos estudantes.

Nahas (1997) propõe, por exemplo, para o ensino médio que sejam ensinados elementos relacionados à aptidão física que auxiliarão na tomada de decisões com relação ao corpo e à atividade física quando procurada fora do ambiente escolar. Completando, o autor julga importante esse fator desde que ele acesse todos os alunos incluindo, principalmente, os sedentários, menos habilidosos e pessoas com deficiência.

Compreendemos que o elemento biológico de promoção da qualidade de vida e acesso à atividade física exista de tal forma que isso possa se tornar um hábito na vida das pessoas, sendo assim, permeia a educação física escolar, por ser um espaço de experimentação de diversos movimentos para que os alunos possam, dentro dessa gama, escolher o que mais lhe agrada.

Essa escolha para os estudantes com deficiência é considerável, pois remete a inclusão a outros locais de convivência como academias, clubes, oficinas, estúdios, entre outros, os quais também deverão que adequar-se para receber os alunos com seus interesses.

Outro documento que oferece embasamento teórico para atuação dos professores na educação física escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que foram elaborados por um grupo de pesquisadores e professores convidados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Os PCNs discutiram as disciplinas básicas dos currículos desde o 1º ciclo até o ensino médio, além de ter documentos que trataram sobre temas transversais (DARIDO, 2008).

O objetivo dos PCNs foi dar base para as discussões no interior da escola, colaborando com os professores no momento de elaboração de projetos. Isso deve garantir que a educação física enquanto componente curricular consiga superar a trajetória histórica de manter-se desvinculada com as discussões escolares e sobre os alunos, elementos que desprestigiam e prorrogam o reconhecimento da relevância real da disciplina no conjunto de conhecimentos sugeridos para a formação dos alunos.

Nos apoiamos na compreensão de Darido (2003) para analisar quais as intenções referentes aos alunos que participariam das aulas de educação física, sendo que os mesmos devem desenvolver o respeito mútuo, reconhecer e valorizar as manifestações da cultura do corpo, compreendendo seu papel ativo inserido nesse processo dinâmico da cultura.

As questões acima apontadas corroboram para uma análise positiva destes parâmetros no que tange à participação da pessoa com deficiência, entrando na discussão de que todos os alunos são capazes de demonstrar suas possibilidades, de compreender o mundo ao seu redor e que como parte integrante do mesmo devem ter ações para melhoria deste, entendendo-se verdadeiramente agentes de suas ações na sociedade a qual pertencem.

A proposta prevê três aspectos relevantes para a educação física na escola: inclusão, ampliação da forma de tratamento dos conteúdos e utilização dos temas transversais (DARIDO, 2003). A visão ampliada da área garante as mais diversas formas de trabalho sendo flexível e podendo englobar todos os alunos dentro de sua diversidade, vendo isso como algo positivo.

Consideramos, ainda, a abordagem dos Jogos Cooperativos que prima pela cooperação e não pela competição exacerbada nas escolas, consequência da esportivização das aulas. Sua principal referência, Brotto (2003), considera que a escola exerce um papel de treinamento para a vida adulta e incita a competição, não apenas na área da educação física, mas principalmente nela.

Compreendendo o jogo como um elemento que instiga a demonstração dos sentimentos da pessoa e de como ela irá lidar com vitórias, derrotas e oponentes, existe o entendimento de que o professor deva trabalhar esses elementos para que eles não sejam

carregados para a vida adulta como única possibilidade. Assim, o autor entende que “[...] aprender, é sempre uma aprendizagem compartilhada, ocorrendo em uma situação dinâmica de co – educação e cooperação onde todos são simultaneamente, professores – e – alunos” (BROTTO, 2003, p. 4). Defende, então, a experiência da cooperação, pouco vista na sociedade e quando realizada é considerada com caráter humanitário e não como uma possibilidade plausível para uma vida social saudável.

A cooperação vem como elemento complementar para a efetiva participação da pessoa com deficiência, já que a ajuda é a regra suprema, sendo que cooperar consiste em ser vitorioso quando todos vencem e para isso todos devem colaborar no jogo e com os participantes.

Essa abertura para conhecer o outro e se sentir bem com isso é colocada pelo autor: “Quando conseguimos nos descontraír e ficar mais flexível nas nossas interações com os outros, liberamos todo o potencial criativo que há em cada um. Através dos Jogos Cooperativos nos sentimos confortáveis e confiantes para desfazer nossos bloqueios” (BROTTO, 2003, p. 67).

Ao analisar esses elementos levantados pelos diferentes autores, notamos que independentemente da abordagem escolhida para reger suas aulas, o professor que receber um estudante com deficiência de qualquer etiologia, necessitará realizar adaptações das atividades elaboradas.

Quando tratamos deste elemento, pode surgir a imagem de que toda a aula, toda a atividade e toda e qualquer regra deverá ser adaptada. Em realidade, quando elaboramos uma aula a pensamos para um determinado grupo. Em um ambiente escolar, no qual o professor passa a conhecê-lo ao longo do ano, no momento de elaboração da atividade já se consegue antecipar algumas adequações que serão necessárias nas regras, no espaço, nos materiais. Isto, contudo, não é privilégio dos estudantes com deficiência, já que cada grupo é composto por indivíduos que apresentam características próprias e podem exigir que os professores busquem alternativas para efetivarem seu planejamento.

Seabra Jr (2012, p.111) esclarece:

[...] as atividades, os materiais, os estilos de ensino, os enquadramentos entre outras estratégias e procedimentos, podem e devem ser adaptados sempre que a pessoa tem menor possibilidade de adaptação. Adaptar uma atividade pode ser, pois, construir uma atividade para um objetivo definido, para um fim específico.

Araújo (1999) indica que a adaptação vem como forma de possibilitar a execução de uma tarefa proposta quando os meios convencionais não são suficientes. Mais uma vez, se percebe que no ambiente escolar a adaptação não é exclusiva da população com deficiência, já que as necessidades encontradas são diversas e surgem dos diferentes alunos.

Destacamos, então, que o ambiente escolar é diferenciado, pois desafia diariamente todos os profissionais envolvidos, incluindo o professor de educação física, pois lida cotidianamente com grupos heterogêneos em diversos níveis: de interesse, de bagagem motora, de conhecimento, de vivência, de influência religiosa, entre outros. Ainda que a escola busque formar classes com alunos aproximando características de idade, não pode ser encontrada uma só sala que seja homogênea em sua configuração, assim, afirmamos que uma mesma aula quando aplicada a turmas distintas possuirão resultados diversos, havendo sempre, a necessidade de adaptação do planejado inicialmente.

Não são ignorados, porém, os cuidados que são específicos das pessoas com deficiência para que as mesmas não sejam negligenciadas, apenas se busca desmistificar a questão da adaptação como específica desta população. Assim sendo, o ambiente escolar carece continuar refletindo sobre suas possibilidades a fim de superar os desafios existentes, já que se encontra em processo de transição e superação do histórico tecnicista e excludente.

Todas as ações e reflexões descritas anteriormente, porém, não garantem a participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Pesquisas demonstram a participação parcial nas aulas, ou então a permanência em atividades paralelas às propostas aos estudantes sem deficiência, ainda que se observe a alteração na intenção positiva dos profissionais tais práticas não se concretizam sempre na prática (FLORES, LEHNHARD; LEHNHARD, 2011; SILVA; ROSA, 2010; PALMA; MANTE, 2010; SALERNO; ARAÚJO, 2004)

Como alertaram Silva, Araújo e Duarte (2004), a inclusão dos alunos com deficiência não pode ser vista como a integração com outra roupagem, preparando-os mais uma vez para algo que é alcançado na vivência do dia – a – dia. Não se pode, porém, ignorar a dificuldade encontrada por diferentes profissionais no momento de transportarem seus conhecimentos aprendidos no meio acadêmico para a realidade.

O que se observa foi reiterado por Seabra Jr (2012), Gomes (2010), Salerno e Araújo (2004), Florence (2002). Existe o distanciamento entre o que se garante por lei e o que se encontra na realidade do cotidiano escolar. Isso se deve, também, ao profissional que atua na escola, não no sentido de culpabilizar aqueles que atuam nas instituições de ensino, pois estes enfrentam os mais diversos desafios atualmente, desde a acessibilidade das escolas até a violência e a desvalorização do papel do professor; mas pela dificuldade apontada por eles quando se deparam com alunos que não respondem de forma habitual àquilo que foi planejado. Este profissional é um dos pontos chave para a superação de diversos entraves encontrados na escola. O professor não pode ser visto como um herói que irá superar tudo, pois há questões que fogem a sua alçada, porém, é ele que pode apontar e direcionar ações frente a diversas questões polêmicas, dentre elas a inclusão.

### **3.3.2 Segmento esportivo**

A dificuldade descrita no item anterior parece ser atenuada quando a atuação está voltada ao esporte, já que os grupos que se formam para o esporte adaptado são específicos para uma condição de deficiência e os profissionais que se propõem a trabalhar com ele poderão estudar especificamente sobre aquela etiologia. Esse ambiente, então, minimiza a diversidade encontrada que é característica do ambiente educacional.

Sabemos que o esporte adaptado, quando alcança os níveis de alto rendimento, torna-se seletivo e excludente. Tais fatores, por serem inerentes ao esporte passam despercebidos, por vezes, daqueles que buscam a possibilidade de participação de todos. Compreendemos que poucos conseguirão participar de grandes eventos competitivos, porém, o que ainda devemos perguntar é: será que aqueles que possuem interesse pela prática esportiva possuem espaço para efetivá-la?

O que se observa ao longo dos anos é o aumento na busca pela prática do esporte adaptado que, pouco a pouco, vem sendo oferecido em diferentes espaços.

Segundo Araújo (1998) é difícil indicar a origem do esporte adaptado, porém, Winnick (2004) e Ricate (1995 apud ARAÚJO, 1998) apontam algumas ações isoladas:

- 1890 nas escolas do Estado de Ohio, nos Estados Unidos, ofereceram beisebol aos alunos surdos;
- 1885 nas escolas do Estado de Illinois, também nos Estados Unidos, incluíram o futebol para os estudantes surdos;
- 1906 a escola de Wisconsin, EUA, passou a oferecer o basquete para seus alunos que também eram surdos;
- 1907 houve o encontro entre alunos com deficiência visual das escolas de Baltimore e Overbrook, EUA, com realização de uma competição;
- 1918 prática de atividades físicas por mutilados da I Guerra Mundial na Alemanha, sem dar continuidade às mesmas;
- 1924 foram realizados os Jogos do Silêncio, em Paris, França, contando com a participação de atletas surdos;
- 1932 em Glasgow, Reino Unido houve a formação da Associação de Jogadores de Golfe amputados unilaterais de membros superiores, que não chegou a ser efetivada.

Na sequência destes eventos, ocorreu a II Guerra Mundial que iniciou em 1939 e terminou em 1945. Para atender os soldados que foram feridos em combate houve, em Stoke Mandeville, na Inglaterra, a iniciativa de ofertar o esporte como forma de reabilitação, a partir do ano de 1944.

O responsável pela fundação do centro de reabilitação que receberia os soldados com lesão medular adquirida durante a guerra foi Sir Ludwig Guttmann, alemão exilado na Inglaterra, foi convidado pelo governo deste país para executar tal tarefa. Assim, foi fundado pelo neurologista e neurocirurgião o Hospital de Stoke Mandeville, onde Dr.



Guttmann permaneceu dedicando-se a esta atividade de 1943 a 1980 (ARAÚJO, 1998, 2011).

Neste período, buscava-se ampliar os estudos referentes ao traumatismo raquimedular e sua reabilitação, pois as complicações decorrentes deste quadro não eram tratadas e acabavam levando as pessoas a óbito, como nos indica Santos (1989 apud Araújo, 1998) com seu estudo que mostrou que 80% das pessoas acometidas pelo traumatismo raquimedular faleciam pelas complicações ligadas a infecções urinárias, escaras de decúbito e infecções respiratórias.

Além dos elementos referentes à saúde dos soldados, fatores sociais foram agregados às preocupações da reabilitação, já que existe a alteração brusca na rotina e percepção do próprio corpo.

À mesma época e seguindo com o mesmo intuito, o diretor de uma escola nos EUA, Mr. Lipton seguiu com uma equipe de atletas em cadeira de rodas, um grupo de ex-combatentes, divulgando o basquete sobre rodas (WINNICK, 2004).

Na Inglaterra, porém, as atividades culminaram na organização dos primeiros Jogos de Stoke Mandeville, em 1948, no qual atletas competiram nas modalidades de tiro ao alvo, arremesso de dardo e arco e flecha em um evento local (WINNICK, 2004).

A partir de então o desenvolvimento do esporte adaptado foi crescente. Em 1950 Dr. Guttman e Mr. Lipton se encontraram para discutir sobre este fenômeno e convidar os atletas estadunidenses a participarem dos Jogos de Stoke Mandeville, que passara a ter caráter internacional já no ano de 1949 e seriam equivalentes aos Jogos Olímpicos (WINNICK, 2004).

Tal afirmação começou a se concretizar a partir do 9º Jogos de Stoke Mandeville que foi realizado no ano de 1960 em Roma, na sequência dos Jogos Olímpicos.

Apresentamos, assim, a sequência das cidades que sediaram os Jogos Paralímpicos e Olímpicos para observar sua evolução dentro do contexto internacional esportivo.

Ano	Olimpíada	Paraolimpíada
1960	Roma	Roma
1964	Tóquio	Tóquio
1968	Cidade do México	Tel Aviv
1972	Munique	Heidelberg
1976	Montral	Toronto
1980	Moscou	Arnhem
1984	Los Angeles	Stoke Mandeville e Nova York
1988	Seul	Seul
1992	Barcelona	Barcelona
1996	Atlanta	Atlanta
2000	Sydney	Sydney
2004	Atenas	Atenas
2008	Pequim	Pequim
2012	Londres	Londres

Quadro 1: Cidades sede de Olimpíadas e Paralimpíadas. Fonte: Araújo (2011).

Apesar de carregar características próximas aos Jogos Olímpicos, as Paralimpíadas conseguiram ser realizadas na sequência dos primeiros apenas a partir de Seul, 1988, quando tornou-se prática realizarem-se os Jogos Paralímpicos logo após o término dos Jogos Olímpicos. A partir do evento realizado em Barcelona, 1992, as cidades para serem sede devem apresentar planejamento para ambos.

No Brasil, a aproximação com o Desporto Adaptado também ocorreu com objetivos relacionados à reabilitação sendo que dois nomes aparecem em destaque: Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande.

Segundo Araújo (1998, 2011), Del Grande foi ao EUA buscar tratamento para se reabilitar de lesão medular adquirida no Brasil. Fato ocorrido em 1951, Del Grande

relatou que não havia ainda institutos de reabilitação e que recebeu conselho médico para procurar auxílio fora do país (ARAÚJO, 1998).

Lá se deparou com uma obrigação incluída nos elementos referentes à reabilitação como relatou em entrevista (ARAÚJO, 1998, p.17):

Então entramos em contato com o "Institute For Rehabilitation Kesle" em New Jersey e, ao iniciar a reabilitação fui informado de que uma das obrigações que estava incluídas no Programa de reabilitação era a opção por uma atividade esportiva como basquete, natação, arco e flecha, ou arremesso de disco e dardo. Esta obrigação era comum em todos os institutos de reabilitação dos Estados Unidos. Como a gente era obrigado a fazer esta opção, eu optei pelo basquete em cadeira de rodas, e pra mim foi muito bom. Uma, pela integração social que daí resultou, graças à facilidade de estar viajando e jogando com outros elementos de institutos de reabilitação. De Nova Jersey nós íamos para Washington, Nova Iorque, então conheci vários estados dos Estados Unidos. Isso era um torneio que os institutos de reabilitação faziam entre eles e foi muito bom para meu conhecimento e para o meu inglês também. Fiquei um ano lá.

Seu relato mostrou o fato da prática esportiva ser obrigatória para a reabilitação e observamos que não apenas os fatores biológicos estavam envolvidos, mas também a interação com outras pessoas que necessitavam adaptar-se a nova forma de viver no mundo. A competição dentro do esporte pode ser uma forma de resgatar elementos perdidos com a alteração da rotina pessoal e de percepção corporal.

Após retornar ao Brasil, Del Grande fundou no ano de 1958 o Clube de Paraplégicos de São Paulo, dando início à formação de equipe de basquete que participou de eventos nacionais e internacionais e seguiu com o desenvolvimento de outras modalidades esportivas (ARAÚJO, 1998).

Almeida, residente no Rio de Janeiro, passou por trajetória similar de Del Grande e auxiliou na organização e fundação do Clube do Otimismo, também no ano de 1958.

A partir de 1969 o Brasil passou a buscar parcerias internacionais, organizar as associações e desenvolver-se em diversas outras modalidades. Esta expressividade refletiu-se nas vitórias obtidas pelos atletas Paralímpicos ao longo dos anos que vem se destacando dentro destas, com resultados significativos e constante revelação de talentos.

Tal alteração vai ao encontro das ações políticas descritas no item anterior para a consolidação dessa possibilidade para a pessoa com deficiência, contando com apoio financeiro que não se equipara ao esporte convencional. Quando analisamos a Lei Agnelo Piva de 2001, sabemos que esta destina 2% do montante obtido por meio da loteria federal ao esporte, sendo que 15% são destinados ao Desporto Paralímpico e 85% ao desporto convencional. Questionamos, neste aspecto, quanto deste montante é direcionado para a formação dos profissionais que irão atuar nesta área? Quanto é destinado à formação da base, já que os atletas de alto rendimento são resultado de anos de aprendizado, aperfeiçoamento e treinamento? Quanto, ainda, é dedicado ao desporto de participação, para o qual as pessoas possam praticar um esporte sem, necessariamente, objetivar as competições de alto rendimento? Estes são aspectos que ainda exigem reflexões.

Voltando o olhar a eventos de menor amplitude, mas de igual relevância para o esporte voltado à pessoa com deficiência, existem os jogos escolares que passaram a ter equivalência para os estudantes em condição de deficiência. Silva (2008) investigou os elementos que permeiam a educação física escolar e os eventos esportivos, principalmente os jogos escolares, e concluiu que ainda existe a necessidade de se refletir sobre os objetivos da educação física escolar e da participação dos estudantes com deficiência. Observou que os profissionais ainda apresentam dificuldades em lidar com questões referentes a seus alunos que apresentam condição de deficiência, fato que pode dificultar a participação efetiva tanto na educação física escolar quanto nos jogos escolares.

O destaque dado ao esporte voltado à pessoa com deficiência faz pensar na forma como esta aproximação ocorre. Sabe-se que no início ela estava estreitamente ligada à reabilitação, a uma forma de recuperar certos sentidos que permeiam a vida daqueles que haviam adquirido uma condição de deficiência ou que haviam nascido com ela e buscavam uma atividade física.

Araújo (2010) aponta que o caminho percorrido até a prática esportiva segue trajetórias distintas entre aqueles que possuem ou não uma condição de deficiência. Sobre as pessoas que não a possuem, a prática esportiva pode ser encontrada em diversos espaços que já estão organizados para recebê-los, como clubes; as prefeituras com sua secretaria de esportes que pode oferecer espaços apropriados para a prática, além de gratuitos;

associações e grêmios que sejam organizados para receber pessoas da comunidade; escolinhas esportivas que podem ser públicas ou privadas e oferecer a prática às diversas modalidades esportivas; experiências motoras não institucionais, como as práticas que surgem sem necessariamente estarem relacionadas ao esporte de alto rendimento, mas que conseguem reunir diferentes pessoas para sua prática; escola regular, que pode servir de incentivo à prática e ao treinamento; e as organizações não governamentais, que também podem oferecer à comunidade diferentes práticas que envolvam a atividade física e o esporte.

Tal oferta pode garantir que, se desejarem, diferentes pessoas de diferentes comunidades tenham acesso a uma prática regular de atividade física ou o treinamento esportivo com vistas ao rendimento e às competições. Isso dependerá do esforço e interesse das pessoas. Apesar das limitações que encontramos em nossa sociedade, a facilidade em se encontrar espaços para a prática esportiva é maior quando a pessoa não possui uma condição de deficiência.

Sobre os fatores que permeiam a busca pela prática esportiva para as pessoas com deficiência Araújo (2010, p.27) ilustra alguns pontos:

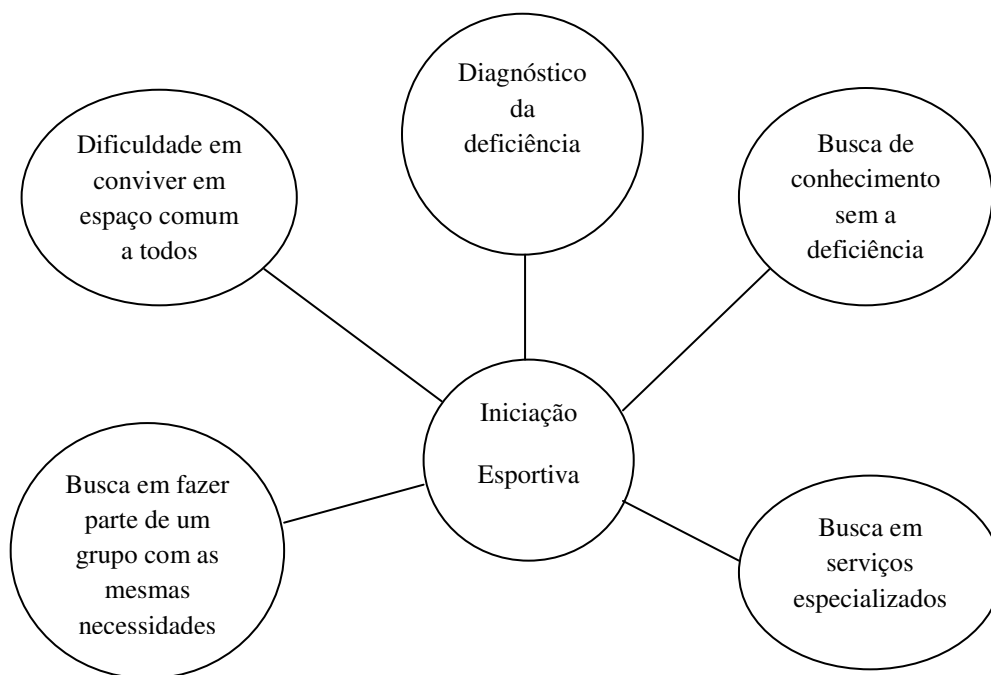


Figura 1: Caminhos para a aceitação e adesão ao esporte adaptado. Fonte: Araújo (2010, p.27).

Assim sendo, notamos que a pessoa com deficiência necessita passar pela aceitação de tal condição adquirida, ou a família como um todo passa por isso quando nasce uma criança com deficiência. Muitas vezes é neste momento que se toma consciência da existência desta possibilidade, principalmente em um passado recente, antes do aumento na divulgação das oportunidades disponíveis para a pessoa com deficiência.

Ainda assim, Filus, Salerno e Araújo (2011) indicaram a necessidade de se rever as políticas que estão sendo adotadas com o objetivo de democratizar a prática esportiva às pessoas com deficiência, pois os espaços que ofertam tais atividades ainda são escassos, fato que dificulta a busca, experimentação e adesão da pessoa com deficiência ao esporte.

Isso foi analisado por Florence (2009) que pesquisou a trajetória dos medalhistas de ouro nas Paralimpíadas de Atenas realizada em 2004. Dos dezoito atletas que foram medalhistas e que apresentavam quadros de deficiência física e visual, a maioria teve contato com o esporte dentro de instituições especializadas. Diferentemente deste caminho, um atleta apontou que começou com a natação que era oferecida em período oposto na escola regular, após uma conversa franca entre a professora e ele, sendo que a mesma disse que nunca havia ensinado uma pessoa com deficiência física e o trato feito entre eles foi que se ele estivesse morrendo afogado, a professora o tiraria de dentro da piscina. Outro já estava engajado no judô quando adquiriu a deficiência visual, necessitando adequar-se a alguns novos parâmetros. E mais um atleta do atletismo que treinava sob as regras da modalidade convencional até conhecer um técnico que lhe esclareceu sobre o atletismo adaptado.

Observamos como muitos dos atletas entrevistados por Florence (2009) relataram que pouco ou nada sabiam sobre os esportes para as pessoas com deficiência ou sobre as Paralimpíadas, isso demonstra como até o final da década de 1990 tal prática era pouco divulgada, fato que foi sendo alterado com os resultados e visibilidade que foram sendo obtidos ao longo dos anos.

### 3.3.3 O lazer

Sobre o lazer voltado à pessoa com deficiência a legislação o coloca como um direito também destinado a este grupo. O que acontece, porém, é que há pouco passou-se a ter a preocupação em garantir à esta população o acesso aos espaços destinados ao lazer.

O início deste processo vem a ser garantido pelo Decreto 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004) que regulamenta a Lei nº. 10.048 de 2000 e a Lei nº. 10.098, que dispõem sobre o atendimento prioritário e a garantia de acesso aos diferentes espaços às pessoas com deficiência. Este fator contribuiu no sentido de viabilizar a locomoção desta população e a entrada e permanência em diferentes espaços.

Isto faz com que se repense, também, os espaços de lazer públicos e privados no sentido de atender a este grupo, já que sua participação em diferentes setores é crescente e isto não é diferente com relação à busca pelo lazer.

O lazer de que tratamos neste trabalho focou aquele que envolve os profissionais da Educação Física que oportunizam práticas de atividades físicas e de recreação para frequentadores de praças, clubes, hotéis e outros espaços (públicos e privados) que ofereçam este tipo de serviço.

Em meio a este processo pesquisas foram organizadas para analisar possibilidades de participação e adequações necessárias para a participação das pessoas com deficiência. Inicialmente alguns trabalhos buscaram analisar o entorno dos espaços que oferecem atividades de lazer, como clubes, hotéis, entre outros.

Com o desenvolvimento das discussões, as pesquisas passaram a investigar as possibilidades de práticas destinadas à pessoa com deficiência e os fatores a serem adaptados.

Blascovi–Assis (1997) analisou a relação da pessoa com deficiência intelectual com o lazer e o papel fundamental que possuem a família e a escola no que tange a assumir seu compromisso de auxiliar no desenvolvimento deste grupo, em específico. As atividades de lazer podem contribuir para a sociabilização destas pessoas com as demais, já que esta prática possibilita a liberdade frente a alguns aspectos que não são observados no esporte, por exemplo. Aponta que a escola pode buscar a educação pelo e para o lazer, contribuindo

com a efetiva participação de todos e conclui o trabalho questionando sobre a formação dos profissionais que vão trabalhar com a população com deficiência intelectual, para que se desenvolva nos profissionais um olhar mais amplo sobre as necessidades e possibilidades deste grupo.

Os estudos de Venditti Jr (2001) e Venditti Jr e Araújo (2008) investigaram as adaptações necessárias para participação de pessoas com deficiência visual e auditiva em trilhas ecológicas. Tais pesquisas auxiliam os profissionais a focalizarem os detalhes que podem escapar a uma análise superficial, como o cuidado que o cego deve ter no momento de caminhar para não machucar as mãos, pois as usa para a leitura, ou então o cuidado na comunicação com o surdo, sendo claro e conciso nas instruções.

Hunger, Squarcini e Pereira (2004) investigaram o entendimento que havia das pessoas com deficiência física sobre aspectos relacionados ao lazer e as ações da prefeitura de Bauru (SP) frente a este aspecto. O observado foi que esta população pouco sabia sobre as possibilidades do lazer, fato que foi apontado pelas autoras como limitador no sentido de buscar garantir seus direitos de acesso a esta prática. Com relação às políticas públicas, observou-se que o discurso não acompanhava a prática, sendo que se pensavam ações que dificilmente eram concretizadas, ainda mais sem a reivindicação dos interessados.

De forma mais direta, com relação às atividades possíveis no lazer, Van Munster (2004) propôs uma abordagem pedagógica envolvendo os esportes na natureza e a pessoa com deficiência visual. A pesquisadora propôs formas de trabalho com seis modalidades de esportes da natureza, a saber: trekking, rafting, caving, escalada em rocha, canyoning e mergulho subaquático. O processo investigativo contou com atividades realizadas em uma faculdade, inserido em um projeto de extensão voltado às pessoas com deficiência visual e baixa visão. Trabalhou com o grupo fatores necessários para a ida à campo, fazendo uso da piscina e o uso de botes para simular momentos que poderiam ser vivenciados em uma descida em rio; a parede de escalada para vivenciar fatores e prever algumas adequações necessárias; entre outros elementos que permeiam as demais práticas. Tal abordagem precedia a saída do grupo a campo, para colocar em prática os fatores aprendidos.



Seguindo esta linha entrelaçada ao esporte na natureza como forte referência de lazer, Carvalho (2005) investigou o canionismo como prática possível à pessoa com deficiência visual, analisando a demanda física da atividade o autor elaborou um conjunto de exercícios, para assim caracterizá-los, que poderiam ser realizados anteriormente à ida ao meio selvagem.

Costa Jr (2006) analisou a relação entre o lazer e a pessoa com deficiência sob a ótica deste grupo, ou seja, sem intermediários questionou as pessoas com deficiência visual sobre sua relação com as atividades relacionadas à natureza. Os entrevistados descreveram que buscaram tais atividades para ter o sentimento de estarem em movimento, sendo que este era um momento que demandava, também, a coragem para superar os desafios impostos por algumas atividades. Estes, ainda, sentiram melhora na sua coordenação nas atividades do dia – a – dia, além do prazer que o contato com a natureza pode proporcionar.

Observamos que a pessoa com deficiência visual foi privilegiada com diferentes estudos que puderam ampliar suas possibilidades de lazer em atividades na natureza. Isso pode ser pensado pela facilidade na locomoção deste grupo específico, já que, a princípio, aqueles cegos ou com baixa visão não apresentam grandes limitações. Talvez a dificuldade encontrada por este grupo seja um quadro de pouca vivência motora, fato que pode conduzir a dificuldades de locomoção e orientação espacial, superadas, entretanto, pelas propostas vinculadas às pesquisas até então citadas.

De forma mais ampla, Barrozo et. al. (2012) indicaram que muitas pessoas com deficiência que buscam atividades de lazer o fazem pela qualidade de vida e a satisfação em realizarem alguma atividade fora daquelas pertencentes ao cotidiano. Ainda que traga benefícios vinculados à percepção corporal e qualidade da execução do movimento, como descrito por Costa Jr (2006), o que se busca com o lazer é sair da rotina, praticar uma atividade diferenciada que consiga desvincular a pessoa, ainda que por pouco tempo, de sua rotina de trabalho.

Cantorani (2013) também investigou o engajamento de pessoas com deficiência em atividades de aventura na natureza e sua influência na qualidade de vida destas, sem especificar uma condição de deficiência. Encontrou na cidade de Socorro, interior de São

Paulo, o projeto Aventureiros Especiais, que recebe pessoas com deficiência para realizarem diferentes atividades na natureza.

Observamos, assim, que o lazer é um campo de estudo que pode possibilitar aos profissionais de Educação Física novas pesquisas e descobertas frente às possibilidades de participação da pessoa com deficiência, versando ainda sobre as questões que inviabilizam a prática como barreiras arquitetônicas que se mostram em transição; além daquelas que vão diretamente às atividades que podem ser oferecidas de forma a abarcar todos aqueles que queiram participar dentro de suas possibilidades.

### **3.4 A formação profissional em Educação Física e a população em condição de deficiência**

Até o momento, o texto apresentou ações que modificaram o contexto geral das discussões envolvendo a Educação Física, a pessoa com deficiência e a aproximação entre estas. Isso possui influência direta no cotidiano daqueles que trabalham com a educação física e se depararam com esta população que por muitos anos permaneceu alijada e, nos arriscamos a pensar, que distantes tanto da vida profissional como pessoal.

No decorrer dos próximos tópicos serão abordados dois momentos: o contato inicial, que é influenciado pela compreensão que se possui sobre a pessoa com deficiência, focando a análise no profissional; e a graduação, que pode ser um espaço para romper com preconceitos, aproximar-se do desconhecido e modificar o olhar que se possui sobre a população em questão.

#### **3.4.1 Referências iniciais**

Sobre este primeiro contato Amaral (1994) esclarece que existem alguns mecanismos de defesa frente ao desconhecido, sendo eles:

- **ATAQUE:** atualmente não se observa esta atitude, colocada pela autora como prática de sociedades primitivas que deixavam as pessoas com deficiência excluídas em abrigos, ou as sacrificavam por pensarem ser corporificações do mal, ou porque não seriam úteis.
- **FUGA:** esta atitude consiste em não considerar a possibilidade de conviver, trabalhar, ensinar, aprender com as pessoas com deficiência. Dessa forma, se perpetua o distanciamento entre as pessoas com e sem deficiência, rejeitando-as.

A rejeição, segundo a mesma autora, pode ser configurada de três maneiras:

- **ABANDONO:** forma mais explícita, na qual as pessoas com deficiência permanecem excluídas sem atendimento, independentemente do espaço onde se encontre (trabalho, escola, de lazer, entre outros);
- **SUPER PROTEÇÃO:** explicada pelo desconhecimento das possibilidades das pessoas com deficiência fato que leva a outra forma de exclusão, já que para protegê-las as pessoas as deixam alijadas. Tal atitude não corrobora com a inclusão, já que, por medo de que algo aconteça, as experiências sociais, culturais e corporais são limitadas sob alegação da necessidade de proteção;
- **NEGAÇÃO:** como o próprio item indica, a não aceitação da condição de deficiência de uma pessoa é apontada dentro de três possibilidades (AMARAL, 1994):
  - Atenuação é considerada quando se busca diminuir a atenção dada à condição de deficiência e suas limitações, já que o foco ainda não está voltado às possibilidades das pessoas e sim às suas dificuldades.
  - Compensação é caracterizada pela busca de outros quesitos que possam demonstrar que aquela pessoa com deficiência possui

elementos que retomem a ideia de “normalidade” carregada pela maioria das pessoas. Utiliza-se muito o termo “mas” para construção de frases que qualifiquem a pessoa com deficiência, como por exemplo: ele é deficiente, mas é tão inteligente. Isso demonstra o pensamento de que uma característica anula a outra.

- Normalização é a forma de negação utilizada para “encaixar” a pessoa com deficiência em um ideal de normalidade que foi construído pela sociedade para delimitar o que é considerado correto, dentro das normas, inserido nos padrões pré – estabelecidos. Oferece a ideia da simulação, como se a pessoa quase não apresentasse uma condição de deficiência.

Tais elementos, quando não superados, podem dificultar o processo de inclusão que necessita que as pessoas envolvidas com àquelas em condição de deficiência possam compreender que certas limitações não impedem a efetivação de um trabalho positivo e significativo dentro de qualquer área, inclusive da Educação Física.

Um agravante que observamos ao longo dos anos é que, historicamente, a Educação Física trabalhou com padrões de movimento. Não se objetivava refletir sobre o que se estava realizando, o importante era realizar da forma mais correta possível, sendo que os destaques estavam relacionados apenas à execução do movimento, às regras rígidas dos esportes, à estética única da dança, aos desafios da ginástica e aos confrontos da luta.

Como a pessoa com deficiência vem romper com tais ditames, muitos profissionais se mostraram (e ainda se mostram) relutantes em perceber que a alteração de regras é necessária ou, ainda, aceitar que movimentos não precisam ser executados da mesma maneira por todos. Isto fica evidente, principalmente, no ambiente escolar onde os grupos de trabalho formados são heterogêneos, ou seja, o professor deverá lidar com características diferentes dos estudantes e oferecer diversas vivências nos conteúdos da educação física escolar, adequando-as à diversidade encontrada.

Tal espaço pode ser visualizado por alguns como sendo benéfico à convivência e ao aprendizado de todos, outros, porém, podem pensar que é prejudicial, já que as regras

que são pensadas para determinadas atividades deverão ser modificadas, o que, para alguns, limitará a vivência daqueles alunos sem deficiência.

Isto pode não acontecer em espaços de prática esportiva, já que como muitas vezes a competição é o foco de trabalho, faz-se necessário minimizar as diferenças para tornar a competição justa. Desta forma, aqueles que optam por trabalhar com o esporte adaptado estarão diante de grupos que apresentem, minimamente, limitações próximas (e possibilidades ilimitadas), facilitando assim as estratégias utilizadas nas aulas e elaboração dos treinamentos.

Além disso, as regras de diversas modalidades esportivas já foram adaptadas às pessoas com deficiência, sendo assim, uma prática institucionalizada e, dessa forma, aceita socialmente, já com resultados expressivos facilita a aceitação desse grupo.

No lazer podem ser encontradas situações que englobem os dois momentos anteriores, com atividades que requeiram adaptações para realização com grupos heterogêneos ou momentos específicos voltados às pessoas com deficiência.

Sobre o âmbito escolar há diversos trabalhos que investigam a relação dos professores de maneira geral e do profissional da educação física para com os alunos com deficiência.

Em alguns momentos o professor aponta dificuldade em inserir os alunos com deficiência em suas aulas de educação física, sendo o fator que impede a concretização da participação a dificuldade em adequar as atividades propostas às necessidades apresentadas pelos alunos (STRAPASSON; CARNIEL, 2007; PEDRINELLI, 2002).

Salerno e Araújo (2004) encontraram diferentes situações nas classes de educação física, observando-se aulas nas quais os alunos com deficiência permaneciam à margem, participando apenas das atividades de aquecimento e alongamento. Em outras, porém, os alunos participam de forma mais efetiva, ainda que o professor precisasse estar sempre presente e chamando a atenção do mesmo. Os autores notaram que as atitudes dos diferentes professores se pautavam pela condição de deficiência apresentada pelos estudantes. Os alunos que apresentaram uma condição de deficiência mais limitante fisicamente permaneceram em atividades paralelas, enquanto que aqueles com o motor

preservado foram mais estimulados a fazer parte da aula. Tal estudo não investigou os motivos que fizeram os professores utilizarem estas estratégias.

Corroborando com as observações de Salerno e Araújo (2004), Silveira e Neves (2006) pesquisaram sobre a visão de pais e professores sobre a inclusão de alunos que apresentam múltiplas deficiências no ensino regular. As autoras entrevistaram a família de 10 crianças com múltiplas deficiências e seus professores que questionaram os benefícios do ambiente escolar regular para tais estudantes em decorrência de suas limitações e dificuldade no desenvolvimento, afirmando que as instituições regulares não estão preparadas, em nenhum nível, para receber estudantes com múltiplas deficiências. Ainda que passados alguns anos desde esta publicação, observamos que existe a adequação de algumas instituições de ensino, porém, não ao ponto de se afirmar que esta situação esteja ultrapassada. As dificuldades enfrentadas no ensino regular permanecem e existe a necessidade de se refletir sobre quais serão os benefícios reais aos diversos estudantes que apresentam limitações severas. Ainda que tal avaliação evidencie que a escola regular ainda possui diversos elementos excludentes a todos os envolvidos, não podemos mascarar a maior fragilidade quando focamos nossa atenção em pessoas que apresentem um quadro severo.

Já Falkenbach e Lopes (2010) encontraram um quadro de não participação de um aluno com deficiência visual em escola estadual no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Seu estudo de caso demonstrou que em muitas situações o estudante está presente com a turma, mas não participando das atividades principais, algumas vezes permanece em algo paralelo, com o professor ou outro colega.

Durán Martín e Sanz Serrano (2007) encontraram em sua investigação atitudes positivas dos professores frente à inclusão de alunos com deficiência, porém, apontam como limitadores de suas ações a ausência de recursos materiais, humanos e falha na formação, deixando os professores desmotivados, ainda mais quando se deparam com a grande quantidade de alunos por sala e falta de apoio da equipe gestora. Tais indicações fazem refletir sobre o politicamente correto que existe no discurso de diversos profissionais, fator que não condiz, geralmente, com sua prática, já que o desafio proposto pode ser demasiado grande em alguns contextos.

Mendonza Laís (2008) encontrou resultado parecido em sua pesquisa. Além das dificuldades apontadas pelos professores com relação aos recursos materiais e humanos, explicita a questão da heterogeneidade das classes nas escolas regulares. Uma vez mais notamos que a diversidade aparece no discurso, porém, é apontado na prática como um fator que dificulta o desenvolvimento de aulas de educação física.

Souza (2003) pesquisou qual era o discurso dos professores de educação física em escolas municipais de Goiânia. Observou que os professores, ao contrário do encontrado por Durán Martín e Sanz Serrano (2007), possuíam um discurso que questionava o processo inclusivo, colocando-o apenas como uma imposição, já que a escola não foi considerada como um espaço historicamente construído para a participação de todos. Tal afirmação é coerente, já que por muitos anos a educação foi privilégio de poucos. Porém, é sabido que a sociedade vem evoluindo e com ela algumas injustiças cometidas ao longo da história podem ser desfeitas, fato que não isenta os diferentes espaços públicos e privados de repensarem seus campos de atuação. Outro fator apontado pelo autor foi que os professores se sentiam obrigados a trabalhar com os alunos com deficiência não apenas por imposição legal, mas sim por considerá-los “especiais”, demandando a atenção como forma de caridade frente ao necessitado e não como a garantia de um direito adquirido.

Seguindo as pesquisas anteriores Sant’Anna (2005) pesquisou a concepção de inclusão de professores e diretores que também relataram as dificuldades nos fatores referentes ao material, ao espaço físico e à formação docente e o apoio técnico especializado para equilibrar o ambiente escolar. Outro fator interessante apontado pela autora foi com relação ao conceito de inclusão que por vezes aproximava-se dos ideais de integração e por vezes mantinham-se alinhados ao processo inclusivo. Estas contradições encontradas representam o momento que ainda vivemos, de transição, sendo que nem sempre esta acompanha a velocidade das reflexões acadêmicas e institucionais, pois envolve mudança de atitudes e olhares frente ao desconhecido ou ao “conhecido/temido”.

Gomes e Barbosa (2006) analisaram a atitude de professores frente à inclusão de alunos com paralisia cerebral em suas aulas de educação física. Os dados foram coletados por meio de questionário com escala de atitude aplicado a 68 professores. Os

resultados demonstraram que a maioria tendia a não concordância da inclusão destes alunos nas escolas regulares, apontando como fatores restritivos o fato de não saberem como ensinar as pessoas com paralisia cerebral em suas aulas, o sentimento e emoções dos professores que poderiam limitar a relação com os estudantes, o rendimento escolar dos demais alunos e o preconceito na sala de aula. Tais fatores foram apontados pelos autores como limitadores do processo inclusivo, já que tal atitude frente aos estudantes com paralisia cerebral pode impedir que os profissionais busquem superar suas dificuldades.

Lacerda (2006) investigou a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular buscando o ponto de vista dos professores, dos alunos e dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os discursos apontaram para o desconhecimento sobre elementos básicos referentes à surdez e suas consequências no meio acadêmico, sendo negligenciadas questões referentes à comunicação, dificuldade em adaptar currículo, atividades e estratégias de aulas, fato que leva à exclusão destes alunos.

Nascimento et. al. (2007) aplicaram um questionário a 20 professores para investigar fatores relacionados à formação profissional destes e sua atuação frente à educação física inclusiva inserida no contexto escolar. Observou-se que os profissionais não apontaram a disciplina de educação física adaptada como fator determinante no momento de facilitar a intervenção do mesmo em classes compostas por alunos com e sem deficiência, indicando a necessidade da formação continuada. Foi descrito pelos autores a necessidade de oferecer uma formação que aproximasse os estudantes da população com deficiência a fim de diminuir os receios existentes no momento de ministrar as aulas no ambiente escolar inclusivo.

Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) analisaram o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. Com uma abordagem psicanalítica, as autoras, a partir de sua análise realizada por meio de produção de desenhos e histórias englobando a temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, concluíram que este processo causa certa angústia nos profissionais, que em seu imaginário, coloca esses alunos como responsabilidade de suas mães, não aproximando-os de suas atuações enquanto profissionais.



Diversos outros estudos investigaram fatores que conduzem os profissionais da educação física a resistirem ao processo inclusivo. Venditti Jr (2010) investigou a auto – eficácia docente e a motivação de profissionais que atuavam com a educação física adaptada. O autor apontou que o principal fator que impulsiona a motivação dos profissionais em trabalhar com a pessoa com deficiência são suas experiências vividas dentro ou fora do ambiente acadêmico, bem como os mecanismos auto – reflexivos que são desenvolvidos pelos professores que atuam com este público. Isto reforça nossa ideia de que os professores devem aprender a lidar com os percalços encontrados durante a realização das aulas de educação física no ambiente escolar, que pode ser caracterizado como aquele que é dinâmico e não segue comportamentos pré-estabelecidos, já que cada dia dentro de uma escola pode apresentar situações inusitadas que exigirá do docente a capacidade de lidar, reorganizar e superar os desafios que vão além dos conteúdos da área.

Hernández Vázquez, Ródenas e Niort (2012) analisaram que quanto mais experiências o professor possui, maior percepção de competência ele terá, conseguindo superar com mais tranquilidade os desafios encontrados no cotidiano escolar e com aspectos inclusivos. Além disso, apontam que a realização de cursos que auxiliem na reflexão sobre algumas questões também é um fator que pode fazer com que os profissionais tenham uma atitude positiva frente à inclusão.

Barreto et. al. (2013) encontraram, ainda, professores que recebem os estudantes com deficiência, contudo, não se sentem preparados para realmente incluí-los em suas aulas, ou seja, esses alunos permanecem no mesmo espaço que os demais colegas, entretanto, não participam das atividades propostas.

Isso leva a refletir sobre o que se observa até o momento. O processo inclusivo alcançou a instituição de ensino a partir de resoluções externas, ainda assim, tal obrigatoriedade imposta vem trazendo algumas mudanças que já são percebidas, afinal este processo está sendo discutido. Muito embora se saiba que a inclusão escrita em diversos documentos ainda não esteja efetivada na sociedade, ela vem apontando as falhas que necessitam ser repensadas e alteradas. O sistema educacional possuía lacunas anteriores ao processo inclusivo, no momento, estas ganharam destaque, pois a exclusão salta aos olhos.

Os profissionais envolvidos necessitam superar questões pessoais e de formação para conseguirem praticar a inclusão. Isto, porém, vem ocorrendo no dia – a – dia, paulatinamente, o que traz suas restrições e seus avanços.

Compreendemos que o sistema educacional poderá ser modificado e os detalhes da inclusão discutidos de modo a buscar o melhor atendimento para todos, independentemente de suas características e interesses. Isso, porém, demanda tempo já que é uma mudança interna (pessoal e social) e que nenhum documento legal conseguirá acelerar ou desacelerar.

Sobre a formação profissional que objetiva superar as barreiras que surgem ao longo da atuação profissional, Sarrionandia (2006) discorre sobre as competências que os professores devem ter para um desempenho positivo frente a suas aulas, dentre elas se destacam:

- Atitude reflexiva;
- Assumir riscos e estar aberto à mudança;
- Curiosidade e iniciativa;
- Fixar metas possíveis;
- Buscar e armazenar informações relevantes;
- Ter estratégias;
- Trabalhar de forma cooperativa com outros;
- Ter boa comunicação, diálogo e saber escutar os demais;
- Pedir e oferecer ajuda;
- Empatia;
- Dividir experiências e confiar nas pessoas.

Tais desafios se evidenciam ao longo do trabalho com pessoas com deficiência, pois ainda que se conheçam as mais diversas etiologias, suas causas e consequências, vamos conhecer a personalidade do aluno durante o ano letivo, fato que traz a instabilidade e ausência de controle neste aspecto.

Com as pesquisas que foram apresentadas destacamos que esta dificuldade é marcadamente relacionada ao meio escolar (ainda que esses conflitos pertençam a outros espaços), pois como dito anteriormente, é um espaço no qual se lidará com a diversidade, não apenas de aspectos físicos, mas também de comportamento, de princípios, de religião, de interesses, ou seja, são múltiplos os fatores que farão parte do cotidiano do professor isso pode afetar de diferentes formas a compreensão tida da pessoa com deficiência neste meio multifacetado de convivência.

Tal diferença pode ser em decorrência da separação que existe do esporte convencional com o adaptado e do lazer que está sendo pensado especificamente às pessoas com deficiência, ou seja, em ambiente segregado. Poucas são as iniciativas que repensam a prática esportiva para grupos que abarquem pessoas com e sem deficiência, como realizado por Ríos (2013), que levou aos campeonatos escolares um time de basquete que possuía alunos com e sem deficiência. Iniciado no ambiente escolar que proporciona o contato com a diversidade, esta atitude se mostra pequena frente ao poderio do esporte, porém, abre margem para as discussões. No âmbito do lazer, tal colocação possibilita a elaboração de questões que busquem conhecer como as atividades estão sendo oferecidas, se de forma segregada ou inclusiva.

Esta complexa trama de fatores que contribuem para a trajetória que objetiva a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência foi ilustrada por Seabra Jr (2012) destacando a interação que deve existir entre o professor de educação física da escola, seus alunos e o ambiente escolar:

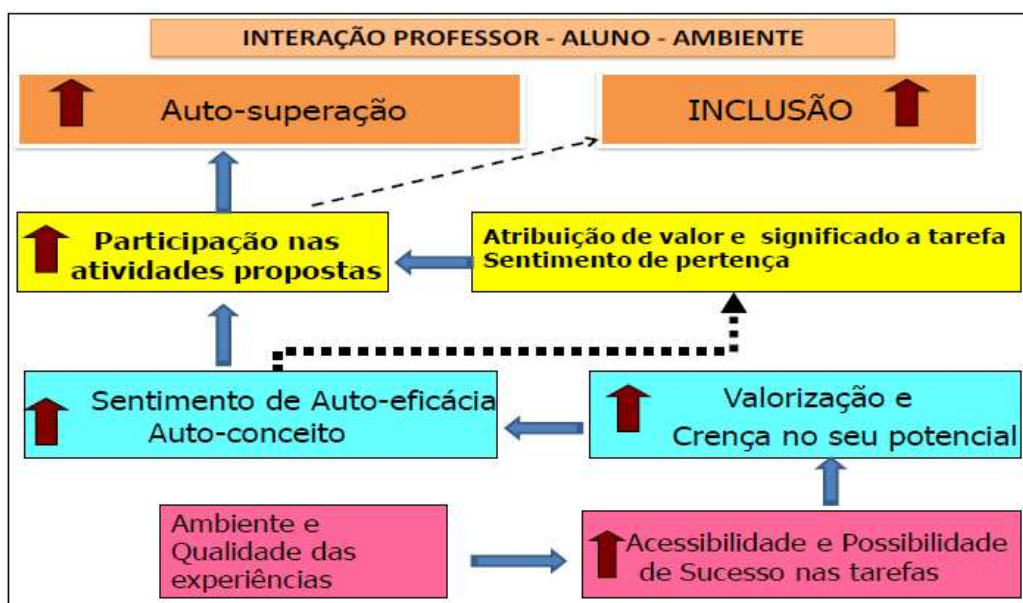


Figura 2: Esquema de interação Professor / Aluno / Ambiente. Fonte: Seabra Jr (2012, p. 112)

Notamos, assim, a relevância de cada ponto estudado: a acessibilidade que visa a garantir o acesso e a permanência no ambiente escolar; o profissional da educação física que necessita buscar a superação de fatores externos e internos referentes a aspectos profissionais e pessoais para organizar em seu cotidiano estratégias que garantam a participação dos estudantes com deficiência em suas aulas, sempre refletindo e reavaliando suas ações para alcançar a inclusão efetiva desse grupo.

Tais questionamentos não são tão frequentes quando se aborda as pessoas que trabalham com o esporte adaptado na iniciação e no treinamento de alto rendimento. Como refletido anteriormente, os grupos de trabalho que se formam para com o objetivo de praticar e treinar uma modalidade esportiva específica possuem como características próximas: o interesse está naquela modalidade, ainda que possa variar o objetivo (voltado apenas para a prática ou para o alto rendimento); condição de deficiência semelhantes, pois ainda que os atletas tenham diferentes comprometimentos existem regras nas modalidades que equalizam a participação de todos como o uso de vendas no goalball e no futebol de 5 ou a máxima pontuação permitida em quadra dentro das modalidades de basquete sobre rodas, handebol sobre rodas ou rugby sobre rodas, por exemplo.

Ribeiro e Araújo (2004) analisaram a formação acadêmica e a expansão do esporte adaptado no país. O que assinalaram foi que o currículo de Educação Física poderia proporcionar aos estudantes experiências nos diversos campos de atuação, dentre eles o esportivo, destacando que a aproximação com a realidade viria por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Indicaram que a magnitude do esporte adaptado seria realmente compreendida por aqueles que fossem para a prática, já que existe a dificuldade de expressar tal complexidade de outras formas. Esta é uma realidade em diversas áreas, pois por mais que a faculdade consiga aproximar os estudantes de determinados assuntos, viver o cotidiano é algo diferenciado. Os autores afirmaram que, no Brasil, tal engajamento com o desporto adaptado ainda estava iniciando, se comparado com outros países, e, apesar de clubes e instituições abrirem suas portas para os profissionais da educação física que queiram assumir este setor, ainda é necessário investir na formação de modo a romper com certas barreiras existentes.

Pena (2013) investigou o envolvimento do esporte paralímpico na formação do profissional da Educação Física por meio da percepção de docentes e discentes. Foram entrevistados docentes de seis faculdades, públicas e privadas, que possuíam mestrado e/ou doutorado na área. A preocupação de docentes e discentes, como demonstrado, envolve a aproximação com a prática e a pessoa com deficiência.

Na área do lazer, encontramos pesquisas que, como apresentados anteriormente, investigam as possibilidades de trabalho, a forma de organização de algumas instituições, porém, a relação entre a formação do profissional da educação física com o lazer para a pessoa com deficiência nos parece ser pouco discutida.

### **3.4.2 A formação inicial**

Em meio a estas questões a formação inicial em Educação Física para trabalhar com a população com deficiência e em como a área vem abordando tal temática a fim de minimizar os receios enfrentados pelos profissionais se destaca.

Nos currículos de graduação em Educação Física, tanto para as formações de licenciatura e bacharelado, a Resolução 03/87 foi um marco, pois trouxe à tona a

necessidade de inserir disciplinas relacionadas à população com deficiência, como citado anteriormente.

Tal fator é reiterado na Resolução 07 / 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as diretrizes para o curso de graduação plena em Educação Física e aponta:

Art 6º As competências de natureza político – social, ético – moral, técnico – profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física:

§1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

[...]

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico – esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

[...]

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Esta Resolução deixa explícita a necessidade dos cursos de graduação plena em Educação Física em ofertarem disciplinas que abordem esta temática.

Gonçalves (2002) investigou a abordagem dada às disciplinas de educação física adaptada no Estado de Goiás e observou que o enfoque dado segue por fatores técnicos sobre as causas e consequências das disciplinas e formas de adaptação de

atividades. Segundo a autora, isso poderia limitar a formação, já que existem outros pontos a serem discutidos. Destacou a carga horária destinada às disciplinas que trabalham com a pessoa com deficiência, que mostrou variável nas diferentes instituições, sendo difícil abarcar temas relacionados à acessibilidade, ao histórico, à política, aos aspectos biológicos e sociais em 60 horas. Ainda que se trate da formação inicial na área, observamos que esta carga horária pode ser um obstáculo ao aprofundamento de certos temas.

Tavares e Krug (2003) aplicaram questionário para acadêmicos do último ano de um curso de licenciatura em Educação Física que indicaram que gostariam de ter disciplinas regulares que abordassem a população com deficiência, já que as oferecidas não eram obrigatórias do currículo, demonstrando interesse em discutir sobre esta população para auxiliar no momento de atuação no ensino regular.

Silva (2005) pesquisou a influência dos professores que ministram as disciplinas no ensino superior e observou que existe a característica do docente impregnada na forma de se trabalhar com as diversas temáticas em aula, em decorrência de ser, cada docente, único em sua trajetória acadêmica e pessoal. Com esta constatação notamos que as disciplinas das instituições do Estado do Mato Grosso do Sul que abordam a Educação Física Adaptada acompanham os aspectos históricos, políticos e sociais.

Lima (2005) descreveu sua experiência no ensino superior e seu trabalho com as disciplinas que tratavam da pessoa com deficiência. Ela apontou elementos que pertencem à trajetória deste momento, sendo alguns: as questões paradigmáticas são relevantes para as decisões tomadas por aqueles em formação; o professor, independente do nível de ensino no qual atue, é um agente social mediador e é mediatizado por outros; a ideia de competência para o trabalho ultrapassa alguns fatores limitadores do conceito; é necessária a motivação para facilitar o caminho até o sucesso nas atividades; a cooperação deve ser sempre bilateral e deve objetivar a autonomia das pessoas de modo que todos possam participar no processo de construção de novas formas de abordagem; e que o diálogo é fator relevante no crescimento de professores e alunos.

Gonçalves e Ferreira (2005) investigaram a visão de alunos egressos de um curso de educação física no Estado de Goiás sobre sua formação inicial. Entrevistaram cinco professores que estavam atuando na área de educação física adaptada e observaram

que a maioria apontou a relevância de cursar uma disciplina específica em sua graduação, já que os sensibilizava para algumas questões referentes à população com deficiência. Dois entrevistados não haviam cursado tal disciplina, pois na época ela não era oferecida e alegaram sentir falta de embasamento teórico inicial para o trabalho realizado.

Gomes (2007) investigou as instituições de ensino superior do Estado do Paraná e sua abordagem da disciplina de Educação Física Especial pelos professores, além da compreensão dos estudantes frente às contribuições desta. Observou que a maioria dos professores seguia uma abordagem médica, enfocando a condição de deficiência, tratando de suas causas e consequências. Todos demonstraram atitude favorável frente à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, mas preocupam-se com a formação do profissional no sentido de superarem os desafios oferecidos pela individualidade dos alunos que apresentam uma condição de deficiência. Os alunos que cursavam a licenciatura à época da pesquisa percebiam a importância da disciplina em sua formação, porém, indicaram a necessidade de maior contato com esta população no sentido de prepararem-se para a inclusão escolar.

Silva e Drigo (2012) entrevistaram seis docentes de três universidades paulistas que têm em seus currículos a disciplina de Educação Física Adaptada. O que se observou a partir da análise das entrevistas foi que se busca trabalhar com conceitos específicos da deficiência (causas e consequências), mas que há a tendência de sempre aproximar a teoria da prática, com intuito de desmistificar certas questões relacionadas à pessoa com deficiência. A forma de efetivar tal pensamento sobre a realidade é proposta pela simulação de alguma condição de deficiência pelos estudantes de Educação Física que utilizam venda ou cadeira de rodas para ampliar a percepção de algumas limitações enquanto realizam uma atividade física e o convite de grupos com alguma condição de deficiência para ida à universidade ou a ida dos estudantes ao espaço no qual frequente uma pessoa com deficiência (clube, instituição, escola, entre outros). Nesta pesquisa, alguns docentes apontaram, ainda, os projetos de extensão oferecidos na universidade como uma estratégia para ligar a teoria com a prática. O estudo esclareceu a dificuldade encontrada em ligar as demais disciplinas do currículo com a educação física adaptada, o que poderia ampliar o contato que os alunos têm com a população com deficiência, contando com diferentes



discussões que, por vezes, não são contempladas nas disciplinas específicas por fator de tempo, já que o docente deve selecionar temas para discussão que se enquadrem na carga horária da disciplina.

Rossi e Van Munster (2013) investigaram a abordagem dada por uma Universidade Federal com relação à formação de seus alunos no curso de Licenciatura em Educação Física para o trabalho com a inclusão de alunos com deficiência. Apontaram que, apesar de não citarem a população com deficiência em seu projeto pedagógico, destacam a necessidade dos profissionais conseguirem abarcar em suas aulas todos os alunos, buscando estratégias que efetivem sua participação. Para tanto, a universidade oferece uma disciplina obrigatória (Educação Física Adaptada) que trata desta temática, além de outras optativas. Além disso, oferece atividades de extensão que são direcionadas à população em condição de deficiência e possui grupos de estudo que investigam fatores relacionados à área e esta população. Dessa forma, notamos que a tríade de ensino, pesquisa e extensão é seguida e pode ter reflexos na formação de seus estudantes. Outro fator interessante apontado pelas autoras diz respeito às disciplinas que não estão diretamente relacionadas à pessoa com deficiência, mas que a citam em seus planos de aula, sendo encontradas nas disciplinas de “fundamentos das atividades aquáticas”, “pesquisa quantitativa em educação física”, “educação física no ensino fundamental 2: de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série”. Das optativas, além da específica “práticas pedagógicas em educação física e esportes adaptados”, encontraram: “estudos avançados em basquetebol”, “esportes na natureza”, “metodologia do ensino do voleibol”, “metodologia do ensino da natação”.

Silva e Araújo (2012), no que tange às investigações que focam as pessoas com deficiência e a Educação Física, apontaram a trajetória destas ao longo do tempo. Inicialmente, buscava-se compreender quem eram essas pessoas e quais eram suas capacidades dentro da prática de atividade física. Assim sendo, muitos trabalhos tratavam de adaptações de esportes e atividades convencionais. Com o tempo e com o entendimento de que além de limitações as pessoas com deficiência possuíam diversas habilidades, os temas foram alterados, buscando avaliar fisicamente este público, reorganizar e criar protocolos adequados a esta população e suas particularidades, compreender o impacto na imagem corporal das pessoas com deficiência congênita ou adquirida, fatores que

influencia na qualidade de vida dos mesmos, entre outros temas. Assim, observa-se a alteração referente ao olhar dado e as questões formuladas nos problemas de pesquisa.

Muitos dos apontamentos realizados nas pesquisas levam a refletir sobre a necessidade de aproximar os estudantes de Educação Física, independentemente da formação escolhida, da população com deficiência.

Nas universidades a tríade que a estrutura é composta pelo ensino, a pesquisa e a extensão, como descrito anteriormente na análise dos documentos legais que direcionam o ensino superior. A extensão objetiva complementar a formação dos profissionais no momento que os aproxima da comunidade na qual a universidade está inserida, contribuindo para o contato com o cotidiano em um local que oferece a possibilidade de refletir sobre a prática a partir da teoria com a qual lidamos no ensino e na pesquisa. Sendo um espaço que pode ser gerador de conflitos, os estudantes poderão lidar com situações problema e terem o apoio dos docentes para superarem, em conjunto, as dificuldades que podem surgir.

De maneira ampla, Nokazi, Hunger e Ferreira (2011) investigaram a influência do projeto de extensão no cotidiano de profissionais já formados e atuando no sistema educacional. Os resultados encontrados evidenciam a relevância destes, pois os professores relataram que diversas questões abordadas ao longo de suas participações em projetos de extensão ainda influenciam suas práticas, auxiliando na reflexão sobre algumas situações e superação das mesmas.

Felix (2003) analisou a visão de 23 estudantes de Educação Física que participavam de projetos de extensão com a função de ministrar aulas. Foi unânime a indicação de sua relevância para a própria formação, já que consideraram este espaço como um primeiro contato com os alunos, antes do ingresso no mercado de trabalho e um momento no qual poderiam fazer uso da teoria na prática.

Paiva (2003) analisou essa relação especificamente referente aos projetos de extensão voltados ao lazer, sendo que o mesmo foi apontado pelo pesquisador como sendo um espaço que pode fomentar a intervenção na realidade encontrada na comunidade onde se realiza a atividade. O autor deixa claro que a relação com a extensão não está voltada ao assistencialismo ou subordinada ao ensino e à pesquisa, ela é um fator relevante por si só e

deve ser vista com o mesmo grau de influência na formação profissional que o ensino e a pesquisa.

Pena (2013) analisou a participação de estudantes em projetos de extensão especificamente envolvendo modalidades paralímpicas e a percepção dos alunos com relação à contribuição para sua formação. Foi unânime o destaque dado pelos discentes a esta aproximação com a prática. Apontaram que abre um novo campo possível de atuação e que complementam as disciplinas, que por vezes tratam superficialmente de alguns assuntos.

A análise sobre a extensão universitária se mostra, dessa forma, como um elemento relevante na formação dos profissionais da Educação Física, haja vista, que temas complexos que compõem as disciplinas da graduação dificilmente conseguirão oferecer o aprofundamento necessário, por este motivo percebemos que a formação é algo constante e dinâmico, pois se complementa à medida que estudos são feitos e paradigmas são superados.

Destacamos, assim, a necessidade de se investigar mais os projetos voltados às pessoas com deficiência e sua influência no momento de atuação no mercado de trabalho.

No próximo item, tratamos de conceitos que compõem esta área e que podem auxiliar na formação inicial em Educação Física para a efetivação de um trabalho voltado à inclusão da população com deficiência.

### **3.5 Educação Física Adaptada**

Neste item abordamos a terminologia que vem sendo utilizada dentro da área da Educação Física Adaptada para discutir diferentes assuntos.

Iniciamos, exatamente, pelo termo “Educação Física Adaptada”. Seaman e De Pauw (1982), ao refletirem sobre este percebem que o mesmo tende a direcionar a educação física para a pessoa com deficiência, ainda que ela possa ser utilizada de forma mais ampla, pois as adaptações, como observamos, são parte integrante do cotidiano de todos os profissionais de educação física, independentemente da área de atuação escolhida.

A pessoa com deficiência ganhou espaço nas discussões da Educação Física e as discussões que permeiam esta temática alcançaram o ensino superior. A nomenclatura pode variar quando se analisam as disciplinas, porém, encontra-se, geralmente, o termo adaptado, especial ou inclusivo, como demonstraram Silva e Drigo (2012, p.55 - 56) ao pesquisarem os currículos de universidades paulistas, dos quais destacamos:

- Educação Física Adaptada
- Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais
- Educação Física Inclusiva
- Educação Física Especial
- Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais
- Educação Física e Esportes Adaptados
- Atividade Motora Adaptada
- Atividade Física para Portadores de Necessidades Especiais
- Necessidades Educativas Especiais
- Educação Física Especial e Adaptada
- Educação Física Escolar Adaptada
- Educação Física Especial e Aplicada
- Educação Física e Esportes para Portadores de Necessidades Especiais
- Educação Física Especial e Esporte Adaptado
- Educação Física e Esportes Adaptados Escolares
- Educação Física Escolar e Portadores de Necessidades Especiais
- Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais
- Atividade Física Aplicada a Portadores de Necessidades Especiais
- Atividade Física Adaptada
- Teoria e Prática da Atividade Física Adaptada
- Tópicos Avançados em Esportes Adaptados
- Programa de Exercício Físico Adaptado e Estudos sobre Necessidades Especiais e Inclusão
- Esporte e Deficiência

Sobre a utilização da terminologia “especial”, Rosadas (1984) dizia à época que este deveria ser empregado quando se pensasse em grupos de pessoas que possuíssem uma condição de deficiência, ou seja, seria mais corretamente empregada quando em instituições especializadas ou grupos de esportes que abarcassem apenas esse grupo.

Com relação ao termo “adaptada”, referindo-se à Educação Física, Araújo (1998) indicou que este deve ser empregado quando se pensa em grupos heterogêneos, ou seja, com as mais diversas características, dentre elas, a possibilidade de haver aqueles em

condição de deficiência. Pode-se pensar no espaço escolar, no qual se revela a diversidade de alunos. Sobre isso Araújo (2011, p.62) complementa que:

[...] Atividade Adaptada como a busca de adequação de meios para se efetivar um resultado desejado, diante da ausência ou da impossibilidade de se usar os meios convencionais que foram estabelecidos como a maneira correta de se executar ou praticar uma tarefa ou atividade.

Atualmente notamos que o termo inclusivo está sendo utilizado para designar grupos que contém pessoas com deficiência, por este motivo, também, encontramos anteriormente citada a disciplina “educação física inclusiva”.

Sobre a forma de tratamento dado à população à qual as disciplinas enfocam, existe a diferenciação nas formas de nomear o grupo de pessoas com deficiência. Araújo (2011, p. 61 - 62) esclarece as três formas utilizadas atualmente:

- a) Denominação legal: legalmente, a pessoa em condição de deficiência é denominada de pessoa portadora de deficiência. A legislação vem para amparar, estabelecer e assegurar os direitos dela enquanto cidadã. É dessa forma que cada segmento tem sido pensado.
- b) Denominação educacional: o meio educacional convencionou denominar as PCDs de pessoas com necessidades educativas especiais. O intuito é tirar o foco da deficiência e trazê-lo para a pessoa em si. No entanto, no grupo das ‘pessoas com necessidades especiais’, vale lembrar, estão também outras pessoas que não somente aquelas com algum tipo de deficiência, tais como: hemofílicos, obesos, gestantes, pessoas com desvios de comportamento, entre outros.
- c) Denominação médica: mais voltada, por exemplo, para a intensidade da lesão, buscando geralmente a associação a transtornos sensoriais, intelectuais e de percepção da realidade, de cunho biológico.

Na Educação Física, notamos que ainda existe a utilização do termo “portadores” para o qual, a partir de discussões realizadas no meio acadêmico, houve a superação deste, já que entende-se que aqueles que portam algo, em algum momento podem deixar de fazê-lo, sendo utilizado apenas quando se cita os documentos legais que ainda utilizam este. Tal forma de tratamento foi alterada, assim, para o termo pessoa com deficiência ou pessoas em condição de deficiência.

Dentro das instituições de ensino o uso de “pessoas com necessidades educativas especiais” também gera controvérsias, como o próprio autor citou, já que engloba todos aqueles alunos que, em algum momento, necessitam de auxílio. Como explica Rodrigues (2003), analisando o termo observa-se que todos são pessoas que possuem necessidades educativas, sendo algumas especiais, ou seja, a necessidade de aprender algo é um fato que contempla todo e qualquer aluno da escola, que em algum momento demandará um cuidado maior para garantir seu aprendizado.

O que chama a atenção na instituição de ensino é a dificuldade em quebrar os paradigmas construídos ao longo da história, sendo que a dificuldade maior para incluir as pessoas é a compreensão de que nem todos aprenderão tudo da mesma forma e que em determinados momentos, o aprendizado do que será relevante para a vida deve ser priorizado. Não objetivamos, neste trabalho, refletir sobre essas questões, porém, o processo inclusivo traz à tona a necessidade de se repensar o sistema educacional para realmente adequá-lo às necessidades e, principalmente, aos interesses dos estudantes.

Ainda que se observe a disciplina Educação Física Adaptada (e suas variáveis em nomenclatura), poucas são as universidades que possuem linhas de pesquisa específicas voltadas às pessoas com deficiência indicadas em sua estruturação. Silva e Araújo (2012) investigaram os programas de pós-graduação das universidades cadastradas na Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão federal que regulamenta os cursos de pós graduação no Brasil e encontraram em apenas duas delas tais linhas de pesquisa. O resultado disso foi visível quando enfocaram o incentivo à pesquisa e a produção acadêmica sobre a pessoa com deficiência, pois o número de trabalhos concluídos com esta temática foi muito superior às demais instituições.

Tal dado, porém, não anula a realização de pesquisas em outras instituições fato que leva a utilização de diferentes formas de abordagem da temática, que vem influenciando a formação dos profissionais até então.

Como observado no histórico de aproximação da pessoa com deficiência com a Educação Física, os profissionais da área se depararam com fatores nunca antes observados, com uma população que permanecia restrita ao espaço das instituições especializadas e pouco se conhecia sobre elas, a não ser aqueles profissionais que se dispusessem a trabalhar

nas instituições especializadas. Barreto Sobrinho (2009) apresentou sua experiência no Lar Escola São Francisco, na cidade de São Paulo no início da década de 1960, onde trabalhou com crianças com deficiência físico – motora, adaptando diferentes conteúdos às especificidades dos alunos, incluindo neste meio a ginástica, o boxe, o futsal, pouco difundido à época e outras brincadeiras como o pular corda.

Dessa forma, o que buscamos investigar foram as adaptações que deveriam ser realizadas nas diferentes atividades, alcançando a compreensão de quais são as possibilidades de realização da pessoa com deficiência.

Almeida (1995) realizou um estudo voltado às pessoas com deficiência visual para investigar as possibilidades para esta população frente à atividade motora adaptada. As indicações feitas no estudo auxiliaram na compreensão da forma como acrescentar gradualmente desafios às pessoas com deficiência visual a medida que vão ampliando as experiências motoras. O autor propôs um caminho que se iniciou com os exercícios calistênicos, passando por atividades utilizando materiais simples e de fácil acesso como cordas, arcos, bastões, banco sueco, entre outros. Em continuação propôs formas de trabalhar com o treinamento da resistência aeróbia, alcançando algumas atividades esportivas como o ciclismo, o taekwondo, a ginástica artística, o trampolim acrobático e o futebol de salão. Para complementar a pesquisa, ampliou sua proposta a atividades no meio selvagem como caminhadas e escaladas, equitação e atividades na praia e no mar. Esta pesquisa influenciou diversas outras envolvendo a população com deficiência visual, como algumas já citadas na discussão da aproximação da pessoa com deficiência visual do lazer, quando da exploração do campo voltado às atividades na natureza.

De forma ampla, Rodrigues (1991) fez apontamentos sobre a relação da Educação Física com a pessoa com deficiência intelectual, alertando como a educação física escolar possuía características bastante excludentes para ofertar aos alunos que apresentassem dificuldades possibilidades de superá-las e de desenvolver suas capacidades, dentro das individualidades.

Quando analisamos estes trabalhos notamos que as adequações que são necessárias para efetivar a participação de diversas pessoas com deficiência em diferentes atividades não as desconfiguram e, muitas vezes, não são grandiosas ou trabalhosas. No

momento em que a análise é extrapolada para o cotidiano dos profissionais de educação física, concluímos que todas as atividades necessitam de adaptações que auxiliam na adequação destas para a população com a qual se trabalha e o local onde se atua: crianças de diferentes idades, idosos, gestantes, atividades em uma empresa, treinamento em uma academia, atividades na natureza, todos estes momentos exigem o esforço de análise para oferecer, da melhor forma possível, a atividade.

Assim, em muitos momentos as atividades que se adaptam às pessoas e não o contrário. A relevância disso na Educação Física Adaptada reflete na abrangência de possibilidades de prática, pois mesmo por muito tempo ter sido relacionada a populações específicas, ela remete ao cotidiano de muitos profissionais. Diversos estudiosos da área, a vêem como transitória, pensando em um momento no qual a Educação Física seja para todos e as adaptações sejam compreendidas como necessidades inerentes à área, já que todo ser humano apresenta características que deverão ser levadas em consideração no momento de elaboração de um plano de aula, de um treino, de uma atividade de lazer.

Ainda que as disciplinas que abordam esta temática relacionem esta população com o esporte, com a educação física escolar, com o lazer, entre outros temas, pensamos que apontamentos específicos poderiam ser apresentados e discutidos nas demais disciplinas. Por exemplo, disciplinas que versem sobre esportes individuais ou coletivos podem levar à discussão as modalidades adaptadas às pessoas com deficiência (basquete sobre rodas, rúgbi sobre rodas, vôlei sentado, goalball, tênis sobre rodas). Aquelas consideradas teóricas também podem abordar fatores referentes à população com deficiência, fatores psicológicos, antropológicos, fisiológicos, entre outros.

As disciplinas específicas viriam, assim, para complementar as discussões mais pontuais sobre a população em condição de deficiência, ampliando o tempo de reflexão e possibilidades de aproximação com este público.

Dessa maneira, precisamos compreender a Educação Física Adaptada como uma linha inserida na grande área da Educação Física que garante o espaço de discussão e reflexão sobre populações que por muito tempo estiveram distantes do esporte, da educação física e do lazer. Não nos esqueçamos que este conceito de adaptação vem sendo discutido e o percebemos presente no cotidiano do profissional. Ainda assim, esta terminologia é



necessária para chamar a atenção para estes públicos que ainda carecem de ações que visem a efetivação do acesso aos seus direitos. Mas como já vislumbrava Rodrigues (1991, p. 102 – 103) tem-se que:

Levando-se em conta as reflexões e as disponibilidades de mudanças, queremos crer no desenvolvimento da Educação Física como um todo, de tal forma que num futuro não muito distante, quando da sua relação com a pessoa portadora de deficiência não necessite ser tratada como Educação Física Especial ou Adaptada e sim simplesmente Educação Física. Nessa perspectiva de uma Educação Física ao alcance de todos, que abre espaço a todos os homens e onde o respeito à pessoa norteie todas as decisões, a Educação Física na escola ou fora dela poderá ter sua credibilidade recuperada a partir de sua contribuição específica e de seu compromisso social.

Outro conceito fortemente utilizado nesta área se refere ao Desporto Adaptado. Araújo (2011, p. 58 – 59) nos esclarece que ele:

Significa que houve uma adaptação em um esporte já de conhecimento da população. Este conhecimento está relacionado às regras estabelecidas e à sua prática. Como já citado por nós quando da relação do livro Desporto Adaptado no Brasil, de 1998, é possível ilustrar esta conceituação com o caso do futebol. Este é conhecido por todos os brasileiros, no entanto, o futebol para amputados é desconhecido pela maioria, bem como a necessidade de adaptação de suas regras, como a busca de meios para que populações diferenciadas possam praticá-lo, a qual levou-o a ser classificado como desporto adaptado, assim como o atletismo para as pessoas em condição de deficiência física, deficiência visual, deficiência mental e deficiência auditiva.

O autor indica estar em consonância com o pensamento apresentado por Winnick (2004, p.23) que caracteriza o desporto adaptado como sendo:

Experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas portadoras de deficiência com pessoas ‘normais’, e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência.

Winnck (2004) e Araújo (2011) apontam que existe a possibilidade da adaptação do esporte convencional e a elaboração de esporte que seja específico para a população com deficiência.

Sobre a primeira possibilidade podemos citar inúmeros esportes como o basquete sobre rodas; a bocha adaptada; o rúgbi e o handebol sobre rodas; o tênis sobre rodas; as diferentes provas da natação contando com adaptações específicas àqueles com deficiência motora e àqueles com deficiência visual; o futebol de sete para pessoa com deficiência físico – motora e o futebol de cinco com participação das pessoas com deficiência visual; as diferentes provas do atletismo contando, também, com adaptações para as pessoas com deficiência físico – motora e visual; esportes de inverno menos divulgados no Brasil; esportes radicais que vem ganhando espaço e organização de torneios mundiais.

O goalball, pode ser considerado esporte para a pessoa com deficiência, já que foi elaborado especificamente para esta população e todos aqueles que desejam praticá-lo devem vender os olhos, igualando todos os participantes, de forma que a visão não seja utilizada em nenhum momento.

Diversas pesquisas que buscaram refletir sobre as possibilidades das diferentes modalidades esportivas voltadas às pessoas com deficiência são encontradas, ampliando esta análise para os jogos, dança, ginástica, entre outros conteúdos.

Como exemplo, temos o trabalho de Adams et. al. (1985) que publicou um livro no qual abordou diversas possibilidades de trabalho dentro de jogos, esportes e exercícios para pessoas com deficiência física. Esta publicação auxiliou no momento em que alguns profissionais necessitavam buscar informações sobre como trabalhar com essas pessoas, encontrando exemplos de adaptação de atividades.

Mayeda e Araújo (2004) analisaram as possibilidades de ginástica geral para a pessoa com deficiência física, refletindo sobre aulas ministradas em um projeto de extensão para um grupo composto por pessoas que faziam uso de cadeira de rodas. Os detalhes apresentados referentes aos materiais, os cuidados e o auxílio obtido junto com os participantes que permite ampliar a vivência motora destas pessoas, além de possibilitar a elaboração de coreografias.

Após este período, notamos o aumento das pesquisas que buscam aprofundar o conhecimento, a formalização e compreensão mais detalhada, principalmente, dos esportes adaptados.

Gorla, Araújo e Calegari (2010) apresentaram a organização do Handebol em Cadeira de Rodas, incluindo suas características, regras e variações para que se formalizasse esta modalidade, voltada para a população que faz uso da cadeira de rodas para a prática esportiva. Tal estudo contou com o auxílio de outra pesquisa anterior que iniciou as reflexões acerca das necessidades de adaptação da modalidade esportiva para atender às pessoas com deficiência físico – motora, análise apresentada por Itani, Araújo e Almeida (2004).

Campana (2010) apresentou os aspectos técnicos e táticos do rugby em cadeira de rodas a fim de facilitar o seu desenvolvimento por diferentes grupos. Dessa forma, amplia a difusão da modalidade esportiva, fato que pode garantir o aumento de atividades oferecidas para as pessoas com deficiência físico – motora, apresentando-se como mais uma possibilidade de escolha para aqueles que buscam uma prática esportiva.

Todos estes fatores corroboram para a ampliação da efetiva participação da pessoa com deficiência no esporte e consolida a compreensão que existe sobre os termos envolvendo o esporte adaptado, fator relevante neste “campo de estudo emergente” que é o da 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” (WINNICK, 2004, p.6).

Observamos a crescente abrangência que segue a Educação Física frente à pessoa com deficiência, ainda que a realidade traga diferentes atitudes e percepções frente a esta trajetória.

O processo inclusivo deve estar pautado no desenvolvimento de ações em prol da inclusão. Segundo Araújo (2003, p.89) esse “é o resultado da soma das oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente aos resultados decorrentes dos decretos sem antes propiciar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam seu desenvolvimento”.

O que significa dizer que é uma relação estabelecida com o outro, independentemente de quem ele seja. Todavia é importante salientar que não se farão mudanças, sem que cada um dos “outros”, assumam verdadeiramente seu papel. Afinal, é necessário que cada um seja parte desse processo, uma vez que não assumir uma posição traz consequências, porque querendo ou não todos são o fio condutor. O objetivo deve ser promover o acesso aos direitos de forma a garantir a participação com qualidade para todos, provavelmente o entendimento da composição do todo seja o elo para a construção de uma sociedade menos excludente, isso porque falamos de pessoas, todas elas.

Com o contínuo desenvolvimento deste processo, a percepção que se tem de tal conceito também vai sendo alterada para adequar-se às mudanças sociais frutos de sua característica dinâmica. Giné (2009) discute seis formas de abordagem da inclusão quando analisou as pesquisas internacionais e a compreensão de inclusão expressas nelas como sendo:

1. Relativa às pessoas com deficiência e as com necessidades educativas especiais;
2. Resposta dos problemas de conduta;
3. Resposta aos grupos que apresentam maior risco de serem excluídos;
4. Promoção de uma escola para todos
5. Educação para Todos;
6. Um princípio para entender a educação e a sociedade.

Assim, observamos que os diversos entendimentos sobre a inclusão, que como a autora salienta não são excludentes, complementam-se para se adequarem ao contexto no qual os profissionais estarão inseridos.

Notamos a tendência ao ideal de que a Educação, e dentro dela a Educação Física, deve alcançar a todos, dando destaque às pessoas com deficiência e outros grupos com maior risco de exclusão por ser necessário chamar a atenção àqueles que ainda permanecem alijados ou não conseguiram pleno acesso aos seus direitos (RODRIGUES, 1991).

Echeita (2009, p.29) argumenta sobre a importância da inclusão que não necessariamente é conceituá-la, já que ela muda constantemente em decorrência de estudos e do contexto analisado, assim a inclusão pode ser:

[...] o que cada comunidade educativa define e concretiza em cada caso e em cada dia como inclusão, em função de seu contexto, de sua história, de sua cultura escolar e de seus múltiplos condicionantes (econômicos, políticos, culturais, etc), quando este é, antes de tudo, o resultado de um genuíno processo de deliberação democrática, através do diálogo igualitário daqueles que formam cada comunidade educativa comprometida.

Essas reflexões não fogem à complexidade do processo inclusivo, no entendimento de que o mesmo, apesar de ter sido imposto em muitos países, tem sua construção realizada diariamente dentro de diferentes contextos que buscam superar as dificuldades e encontrar a melhor forma de atender a todos os alunos. Sabemos que este ideal ainda levará tempo para ser alcançado e como pertence ao contexto cultural de cada localidade, encontrará entraves e soluções diferenciadas, porém, sempre primando para uma educação de qualidade.

Na educação física escolar isto não é diferente, já que, influenciada por todo este processo, busca superar seu histórico excludente dentro das instituições de ensino de forma a atender a todos seus alunos.

Como analisado anteriormente, a educação física escolar pode possibilitar a participação de todos os alunos, independente da abordagem escolhida pelo professor para delinear sua atuação, ainda assim, encontram-se disciplinas que são denominadas educação física escolar especial, educação física escolar adaptada ou ainda educação física escolar e a pessoa com deficiência.

Tal terminologia pode levar os estudantes a elaborarem uma percepção equivocada do que é ministrar aulas de educação física na escola onde encontrem matriculados alunos com deficiência, podendo parecer que eles terão que elaborar duas aulas: uma para a turma que não tenha o aluno com deficiência e outra para aquela que tenha, quando podemos refletir que alguns elementos deverão ser alterados para contemplar a necessidade apresentada pelo aluno com deficiência, fato que pode, também, ocorrer com

um estudante que não apresente uma condição específica de deficiência, contudo demonstre dificuldade em algumas propostas. Compreendemos, entretanto, que existe ainda a necessidade de chamar a atenção, de destacar as questões referentes à população com deficiência e por isso a utilização destes termos.

Notamos que em determinados momentos, a educação física escolar adaptada é transmitida como um espaço para o trabalho com esportes adaptados, porém, vai muito além dele. Tal conteúdo pode ser trabalhado na escola como parte do planejamento de aula, como as demais atividades propostas pelo professor e independem da presença de alunos com deficiência na sala de aula, já que as vivências corporais serão interessantes aos estudantes, como nos mostraram Salerno e Araújo (2007).

A educação física escolar se mostra mais ampla, abarca os diversos conteúdos da cultura corporal de movimento que oferece experiências motoras a todos aqueles que dela participam. As aulas que podem ser consideradas inclusivas são aquelas nas quais cada aluno participará com seu melhor, superando suas próprias limitações. As atividades não serão elaboradas focando apenas um aluno e sim será para a turma como um todo, sendo acrescentadas algumas adaptações para a participação de alunos com deficiência e todos aqueles que necessitem de modificações para efetivar seu aprendizado.

Sabemos, porém, que existem determinadas atividades que não serão possíveis de serem realizadas por alguns, como por exemplo, o rolamento para um aluno com Síndrome de Down que apresente o quadro de instabilidade atlanto – axial, porém, pode-se pensar no rolamento lateral que pode ser executado por ele ou em outros movimentos alterando a estratégia para um circuito de atividades mais simples, nas quais os alunos necessitem de pouca atenção do professor, que poderá auxiliar no aprendizado do rolamento.

Diversas dúvidas surgem de propostas como estas feitas anteriormente, como referente à grande quantidade de alunos por turma, o comportamento dos estudantes, entre outros. Sem dúvida o desafio existe e a dificuldade se apresenta, caberá, porém, a cada profissional se posicionar frente a eles, fato que faz entender que integração e inclusão ainda caminham juntas no cotidiano das escolas.

Observamos que pode existir uma linha tênue que separa a compreensão da educação física escolar como um espaço de participação de todos, da “Educação Física Escolar Adaptada” (ou especial) das disciplinas dos cursos superiores. Assim, ainda que estas disciplinas possam causar certa distorção quando seu papel dentro do currículo não for bem delimitado, não se descarta a relevância das mesmas, já que com o tempo reservado a elas dúvidas poderão ser esclarecidas. Pode-se considerar, porém, que o termo “inclusivo” substituindo o “adaptado” auxilie na superação da compreensão de que tudo o que está feito necessita ser modificado para se tornar possível para a pessoa com deficiência (SILVA, 2013).

Com relação ao lazer para a pessoa com deficiência, sua participação começa a ser ampliada quando se volta a atenção para as teorias do lazer. Entendemos que elas não se diferenciam da população sem deficiência, havendo apenas a necessidade de adequar os espaços e os materiais disponíveis para atender às diferentes condições apresentadas pela população, como acessibilidade às pessoas com dificuldade de mobilidade, Braille ou uso de áudio para as pessoas com deficiência visual ou baixa visão, boa sinalização e pessoas que saibam Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para dar informações quando preciso para as pessoas com deficiência auditiva. Isso aumentará a autonomia das pessoas com deficiência para aproveitarem os espaços de lazer.

O lazer pode ser considerado como um tema controverso, pois era interpretado de forma diferenciada de acordo com a posição social da pessoa. Pensando nos trabalhadores braçais (pessoas escravizadas, índios ou pessoas livres que “aceitava” trabalhar em péssimas condições), o momento de ócio, de não trabalho, de lazer, era visto, antigamente, como preguiça de enfrentar a jornada que lhe era destinada. Já para a burguesia, composta de filósofos, poetas, políticos, entre outros, necessitava-se do tempo livre de compromissos para se fazerem felizes, sendo o trabalho considerado uma punição (CHAUÍ, 2000).

O ócio pode ser compreendido, após a revolução industrial e aumento do valor dado às produções (independente do produto), como o momento no qual as pessoas possam realizar atividades que não produzam nada, ou seja, um momento diferenciado do trabalho no qual o produto é obrigatório como resultado deste (VEBLEN, 1987).

Se a pessoa com deficiência, por muito tempo, esteve à margem da sociedade, em instituições que possuíam objetivos assistencialistas, significa dizer que por muito tempo este grupo de pessoas não foi produtivo no entendimento tido dentro de uma lógica capitalista. Assim sendo, a relação com o ócio, que remete ao momento do não trabalho, parece estar desvinculada desta população ao longo deste período. Tal relação se altera quando as pessoas com deficiência passam a ocupar espaço no mercado de trabalho, possuindo, então, o tempo do trabalho e do não trabalho.

Em meio a estas questões, estão as pessoas com deficiência que passam a pertencer ao mercado de trabalho tornando-se, dentro de uma lógica capitalista, produtivos. Dessa forma, existe também o momento do trabalho e do não trabalho.

Além disso, elas não necessariamente são consumidoras do lazer de forma passiva, indo ao teatro, assistindo uma partida esportiva, entre outros. Nota-se que ela busca participar ativamente de atividades de lazer, como demonstrado nos estudos citados anteriormente, aproximando-se de esportes de aventura e outras práticas possíveis.

O que necessitamos refletir, então, perpassa os aspectos da acessibilidade, garantindo a chegada e permanências em espaços e atividades que sejam proporcionadas e outros aspectos referentes aos profissionais que recebem esta população, quais espaços estão adequados a elas, entre outros fatores.

Notamos assim, que diversas questões referentes ao lazer ainda devem ser investigadas quando relacionadas às pessoas com deficiência, não apenas adaptações possíveis para a prática, mas o impacto deste nesta população.

O que observamos neste tópico voltado a retomada de alguns termos que se apresentam com frequência na área da Educação Física Adaptada é que existe a necessidade de retomar temas, retomar documentos, reflexões, pesquisas, observações, avaliações, a fim de progredir nas análises sem perder de vista a realidade, que muitas vezes não acompanha discussões acaloradas ocorridas em espaços controlados.



## **4 MÉTODO**

A construção é um processo. O resultado é um impacto de sua ação. As mudanças provocadas por uma ação refletem sobre as partes envolvidas. Araújo, 2004.

A dúvida do ser humano é que o faz mover-se em busca de respostas. Respostas estas que satisfazem momentaneamente uma inquietude, já que o caminho trilhado para alcançar um objetivo específico faz interrogar tantos outros elementos.

Assim, o que buscamos aqui não foi uma resposta fechada, mas sim a compreensão de um momento histórico inserido na área da Educação Física e em seu trabalho envolvendo a pessoa com deficiência, para auxiliar a análise deste fenômeno e buscar contribuir com o seu desenvolvimento. O momento escolhido: a formação inicial do profissional da Educação Física. O ponto de vista: do aluno que concluiu o curso de graduação.

Para tanto, o desafio seguiu o citado por Demo (2009, p.14): “[...]Eis o desafio árduo: simplificar, de um lado, para ver melhor, complicar do outro, para ser justo com a riqueza do fenômeno”, seguindo os princípios metodológicos que serão descritos na sequência.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e aprovada sob Parecer nº. 812/2011 (ANEXO 1), sendo considerada como não oferecendo riscos aos participantes.

### **4.1 Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa se pautou na abordagem qualitativa de investigação, não no sentido de se opor à pesquisa quantitativa, como por muito tempo ela foi pensada (FLICK, 2009), mas sim no sentido de ir além das quantidades encontradas neste estudo, buscando a percepção dos sujeitos que estão concluindo a graduação em Educação Física sobre sua

própria formação para trabalhar com a pessoa com deficiência, independentemente de qual ramo de atuação os mesmos escolham seguir.

O perfil das pesquisas com enfoque qualitativo segue rompendo barreiras impostas pelo histórico predomínio das pesquisas com abordagem quantitativa, como apresentado por Flick (2009, p.16):

[...] não é mais definido por eliminação – a pesquisa qualitativa é a pesquisa não quantitativa ou não padronizada, ou algo assim [...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Seguindo os apontamentos de Thomas, Nelson e Silverman (2007) a pesquisa qualitativa vem ganhando espaço nas pesquisas sociais que se realizam no espaço cotidiano, sem haver excessivo controle de variáveis que a pesquisa quantitativa se propõe, já que a realidade, em sua complexidade, é o que interessa na pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem como foco a ‘essência’ do fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 298).

Assim, esta abordagem se enquadra no objetivo da presente pesquisa já que houve a aproximação da realidade vivida pelos estudantes de graduação em Educação Física quando buscamos a visão destes sobre sua formação, contextualizada pelo currículo das instituições e do momento histórico que vivemos.

Concordamos, porém, com Demo (2009) quando este alerta sobre a complexidade de uma pesquisa na qual a qualidade e a quantidade são faces de uma mesma moeda, ou seja, apesar de caracterizar a pesquisa com abordagem qualitativa, pois o é em sua essência, foram tomados elementos da investigação quantitativa para que esta auxilie no cumprimento desta tarefa.

Como a proposta foi analisar a formação do profissional da Educação Física do ponto de vista dos estudantes e respeitando a autonomia das universidades em elaborar seus próprios currículos, em consonância com a legislação vigente, optamos por seguir as indicações da pesquisa qualitativa de cunho descritivo (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2007). Segundo Bardin (2010, p.37) “A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”

Tal forma de delinear a pesquisa permite que observemos o contexto geral dos dados para análise do fenômeno inserido em sua complexidade, sendo possível a compreensão amplificada da realidade.

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007) esta forma de análise dos dados proporciona não apenas a descrição dos mesmos, mas também as relações com outros fatores presentes no estudo.

Durante o processo de delimitação da pesquisa e opções metodológicas, foi realizada a revisão de literatura que auxiliou na compreensão dos elementos que constituem o objeto de pesquisa, analisando o caminho trilhado pela Educação Física no Ensino Superior e seus desafios, facilitando, assim, o entendimento do contexto atual.

## **4.2 Universo da pesquisa**

Para delimitar as instituições que compuseram a presente pesquisa buscamos, no segundo semestre de 2011, na página oficial do MEC as instituições de ensino superior que se enquadrassem nos seguintes itens disponíveis na ferramenta de busca: (1) cursos: Educação Física, Ciência do Esporte, Ciência da Atividade Física e Esporte; (2) localização: no Estado de São Paulo, região de nosso interesse; (3) gratuidade do curso: sim; (4) modalidade: presencial; (5) grau de formação: licenciatura e/ou bacharelado; e (6) situação: em atividade.

Tais elementos foram selecionados, pois compreendemos que as instituições de ensino superior públicas do Estado de São Paulo possuem diretrizes próximas para a formação dos profissionais de Educação Física, além de manterem o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, compreendendo o que é oferecido de forma

geral nas instituições de ensino superior públicas do Estado de São Paulo, podemos delimitar de maneira eficaz os espaços que seriam contatados para auxiliar na coleta de dados.

Os resultados indicaram cinco instituições, algumas delas, porém, possuem diferentes pólos de atuação, para os quais utilizaremos “unidade” como forma de referência. Encontramos, assim, 10 unidades.

Na Tabela 1 elas são apresentadas bem como as formações oferecidas aos estudantes (licenciatura e/ou bacharelado), bem como o período de oferecimento (diurno<sup>2</sup> e/ou noturno), dados estes obtidos nas páginas oficiais das mesmas, disponíveis na internet:

**TABELA 1**  
**Unidades das IES e oferecimento dos cursos**

Unidade	Bacharelado	Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
<b>1</b>	2	--	1	--
<b>2</b>	1	--	--	--
<b>3</b>	1	--	--	--
<b>4</b>	1	--	--	--
<b>5</b>	1	--	1	--
<b>6</b>	--	--	1	1
<b>7</b>	1	1	1	1
<b>8</b>	1	--	--	--
<b>9</b>	1	1	1	1
<b>10</b>	--	--	--	1

Para a presente pesquisa, selecionamos as unidades que oferecessem tanto a formação em licenciatura quanto em bacharelado em Educação Física ou áreas correlatas,

<sup>2</sup> Optou-se pelo termo diurno para designar tanto os cursos vespertinos quanto os integrais.

por fornecerem dados dos dois currículos possíveis, dentro de um mesmo contexto institucional.

Contatamos, assim, as unidades 1, 5, 7 e 9, que pertencem a três Instituições de Ensino Superior diferentes. Neste momento, nos foi informado que na unidade 7 o curso de bacharelado estava iniciando, não havendo uma turma no último ano que pudesse contribuir com a presente pesquisa. Dessa forma, apenas as unidades 1, 5 e 9 passaram a compor o universo desta investigação.

Como se observa na Tabela 1, a unidade 1 apresenta duas formações em bacharelado. Após a análise das duas possibilidades, optamos por investigar apenas uma dessas formações, para manter a aproximação com as demais unidades.

Com esta delimitação, enviamos cartas explicativas da pesquisa e pedido de autorização para realização da mesma aos responsáveis pelos cursos de graduação das unidades supracitadas, seguindo o procedimento indicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Na sequência, após o recebimento das autorizações, foram contatados docentes que ministravam disciplinas para os estudantes que cursavam o último ano nas unidades selecionadas, solicitando espaço em um momento da aula para que os alunos pudessem preencher o instrumento de coleta de dados com a presença da pesquisadora.

A colaboração dos docentes das unidades foi fundamental para a participação efetiva dos estudantes na pesquisa, já os alunos estavam reunidos em um mesmo espaço e foi disponibilizado tempo suficiente para que eles respondessem o questionário de forma satisfatória.

Neste momento foi esclarecido aos estudantes o objetivo da pesquisa e que a participação era voluntária. Aqueles que aceitaram participar da mesma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam uma cópia do mesmo.

### **4.3 População e amostra**

Os sujeitos da presente pesquisa foram alunos que cursavam o último ano nas unidades 1, 5 e 9. Por estarem finalizando o curso, os estudantes, ainda que com diferentes

trajetórias dentro do meio acadêmico, já possuem uma visão ampla referente a sua formação, fato que corrobora com o objetivo da presente pesquisa.

Em um universo de 260 vagas oferecidas pelas três unidades investigadas e aproximadamente 200 estudantes abordados dentro de disciplinas oferecidas para o último ano, 176 questionários foram preenchidos no total. Não foram incluídos os cursistas que estavam matriculados nas disciplinas visitadas, porém, no início da graduação e aqueles que optaram pela não participação na pesquisa. A Tabela 2 ilustra a quantidade de sujeitos por unidade e formação que contribuiram para a coleta do conjunto de dados que será apresentado a frente.

**TABELA 2**  
**Quantidade de sujeitos por unidade.**

<b>Unidade</b>	<b>Bacharel Diurno</b>	<b>Bacharel Noturno</b>	<b>Licenciatura Diurno</b>	<b>Licenciatura Noturno</b>	<b>Total (T)</b>
<b>1</b>	31	--	17	--	48
<b>5</b>	29	--	22	--	51
<b>9</b>	25	15	19	18	77
<b>Total</b>	85	15	58	18	176

#### **4.4 Instrumento de coleta de dados**

O recurso utilizado para a coleta de dados foi o questionário (APÊNDICE 1). Segundo Negrini (2010) o questionário é um instrumento que pode ser utilizado tanto nas pesquisas quantitativas como nas qualitativas e a elaboração do mesmo, vale ressaltar, deve ser efetivada em total acordo com os objetivos da pesquisa.

Optamos pelo questionário por ser uma ferramenta eficaz na obtenção de um número relativamente grande de respostas para buscar alcançar de maneira sólida o nosso objetivo. Obtendo um número significativo de instrumentos preenchidos, pudemos analisar melhor os resultados e ter uma visão mais ampla do fenômeno estudado.

Uma das desvantagens apontadas por Negrini (2010) recai sobre aquelas pesquisas nas quais os questionários são enviados por correio (ou como se há visto atualmente, divulgados em redes sociais ou via correio eletrônico) por não garantir o retorno dos mesmos preenchidos.

Assim sendo, a fim de minimizar esta desvantagem e para conhecer a realidade a ser estudada, foi realizada uma visita às unidades e o contato com os estudantes feito pessoalmente na disciplina do docente colaborador descrita no tópico anterior, o que viabilizou a coleta eficiente dos dados.

Esta aproximação foi positiva, ainda, para sanar algumas dúvidas com relação às questões e perceber que, apesar de longo, os estudantes se dedicaram no preenchimento do mesmo.

Tal elemento ainda pode ser considerado dentro da negociação que deve haver com os sujeitos da pesquisa (NEGRINI, 2010), já que os estudantes tiveram um tempo em aula para preenchê-lo, sendo a colaboração dos docentes das unidades indispensável para este momento.

#### **4.4.1 Elaboração do instrumento**

Com relação à elaboração do questionário, seguimos as indicações dadas por Lakatos e Marconi (2003), Thomas, Nelson e Silverman (2007), organizando as questões de modo a alcançar as informações necessárias à pesquisa.

Iniciamos o questionário com questões fechadas, que forneceram informações sobre o respondente, sua formação e temas tratados envolvendo a pessoa com deficiência.

Seguimos com questões abertas, com o objetivo de obter elementos referentes à análise do estudante sobre sua formação e sobre conceitos que permeiam a área da educação física adaptada.

As perguntas elaboradas auxiliaram no resgate do que foi estudado ao longo da graduação para pontuar, ao final, a auto-avaliação e possibilidades de alteração dessa trajetória. Assim sendo, posteriormente essas questões foram reorganizadas para apresentar os dados de nosso interesse.

Com essa construção, pudemos observar fatores trilhados ao longo dos anos de estudos e a reflexão dos alunos sobre sua própria formação para trabalhar com a pessoa com deficiência.

Após a elaboração do questionário pedimos para duas professoras que atuam na área da Educação Física Adaptada realizassem a leitura do mesmo e dessem sugestões contribuindo para a validação de face do mesmo (PASQUALI, 2003; SILVA, 2007). A sugestão oferecida foi com relação aos itens elencados como sendo trabalhados pelas disciplinas específicas sobre a pessoa com deficiência, sendo que constava o item “inclusão” e “inclusão educacional”. Foi sugerido alterar tal terminologia para “inclusão social” e manter a “inclusão educacional”, para deixar clara a possibilidade do tratamento do termo “inclusão” de forma ampla “social” ou específica ao ambiente educacional.

Dando prosseguimento, realizamos o estudo piloto, aplicando o questionário a uma turma que cursava o último ano no curso de licenciatura em Educação Física, para verificar se as demais questões trariam as informações coerentes com nossas indagações e alguns fatores foram alterados:

1. Observamos que faltavam elementos sobre o que poderia ser alterado neste momento específico que é a formação dos profissionais de Educação Física, assim, uma pergunta final foi inserida para saber se haveria algo que eles alterariam em sua formação inicial.
2. A questão que levantava as dificuldades e facilidades em se trabalhar com a pessoa com deficiência estava redigida em um parágrafo único, fato que levou alguns estudantes a refletirem apenas sobre as facilidades ou apenas as sobre dificuldades, assim, optamos por desmembrar essa questão em duas perguntas distintas.
3. Quando questionados se disciplinas que não tratavam especificamente da pessoa com deficiência haviam abordado esta temática em algum momento, alguns estudantes escreveram que não se lembravam. Percebendo que existe a diferença entre um estudante afirmar que as demais disciplinas não abordaram a população em condição de deficiência e afirmar que não se lembra, optamos por deixar como



possibilidades de resposta para a questão 2<sup>3</sup>, o “sim” (mencionando as disciplinas), o “não” e “não lembro”.

Após o término da análise do estudo piloto e realizadas as alterações para finalizar o questionário final utilizado na presente pesquisa, temos na sequência temática:

- Caracterização dos sujeitos;
- Temas abordados pelas disciplinas específicas;
- Disciplinas não específicas que abordaram a temática da pessoa com deficiência;
- Participação em projetos de extensão;
- Percepção sobre facilidades e dificuldades em se trabalhar com a população em questão;
- Contribuições das disciplinas específicas para sua formação;
- Considerações sobre sua formação inicial em educação física;
- Compreensão de termos que permeiam a educação física adaptada;
- Fatores que restringem a efetivação do trabalho com a pessoa com deficiência;
- Alterações que fariam ao longo da graduação em educação física.

Dessa forma, o instrumento de coleta de dados foi finalizado (APÊNDICE 1).

#### **4.5 Análise dos dados**

Para a análise dos dados obtidos a partir dos questionários foi utilizada a análise de conteúdo enquanto técnica que proporciona a compreensão das mensagens expressas nas diferentes formas de comunicação (BARDIN, 2010).

Seguindo as orientações de Bardin (2010) para o uso da análise de conteúdo foi realizada a “leitura flutuante”, momento no qual se tem o contato primário com os

---

<sup>3</sup> “Dentre as disciplinas que você cursou ao longo da graduação, houve alguma que não era diretamente relacionada à PCD mas que trouxe discussões ligadas a essa população?”

documentos a serem analisados para que as impressões iniciais possam dar indicativos do caminho a ser trilhado.

A partir da leitura flutuante e após estabelecer como os dados seriam apresentados, as categorias de análise foram sendo criadas e serão descritas no próximo tópico. Inserida em cada categoria, foram encontradas observações utilizadas por diferentes estudantes que serão destacadas para ilustrá-la e ampliar a possibilidade de análise dos dados obtidos.

Em conjunto com as respostas obtidas no questionário e seguindo os indicativos de Lüdke e André (1986) outras fontes de dados foram utilizadas para contextualizar o universo da pesquisa, buscando dados das unidades investigadas, sendo tais informações encontradas no site oficial das mesmas.

A partir destes elementos pudemos descrever e analisar os dados obtidos, sendo os mesmos apresentados em forma de tabelas para melhor visualização, seguidos das análises realizadas.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Para Folle et. al. (2009) cada profissional apresenta sua história pessoal que os leva a escolher a carreira da Educação Física, tais vivências e oportunidades oferecidas no interior do curso superior além das oportunidades de trabalho corroboram para decisões tomadas para construção da carreira dos profissionais.

Cada Instituição de Ensino Superior apresenta um contexto específico, uma comunidade a qual pertence, sofre influência de fatores externos, ou seja, cada espaço é como um organismo vivo que vai se adequando às intempéries do tempo e vai desenvolvendo características próprias.

Tais elementos influenciam os sujeitos que se aproximam dessas instituições e a assumem como um espaço de convivência, de aprendizado e de crescimento pessoal e profissional.

Para contextualizar os dados obtidos iniciamos com breve histórico das três unidades de ensino selecionadas (1, 5 e 9) para a pesquisa e localizadas no Estado de São Paulo, as quais reúnem características semelhantes na formação no segmento superior.

A Unidade 1 foi incorporada a uma instituição de ensino superior na década de 1960. Assim, acompanhou o desenvolvimento da Educação Física enquanto área de conhecimento, sendo que atualmente desenvolve trabalhos voltados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Oferece 100 vagas anualmente para ingresso de estudantes de graduação, sendo que, após cursarem 4 semestres de núcleo comum, fazem a opção pela licenciatura ou pelo bacharelado, seguindo a partir do 5º semestre os currículos específicos.

A Unidade 5 foi criada na década de 1980, período no qual as discussões referentes à Educação Física enquanto área do conhecimento estavam em pleno avanço. A inauguração de mais uma unidade de ensino superior pública amplia as possibilidades de organização e estruturação da área. Segue com a preocupação que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão.

São oferecidas 60 vagas para ingresso, seguindo a mesma estruturação da Unidade 1, com 2 anos de núcleo comum, seguido pela opção entre as formações em bacharelado e licenciatura.

A Unidade 9, também criada na década de 1980, apresenta a mesma estrutura das demais unidades, oferecendo 100 vagas distribuídas igualmente entre os cursos diurno e noturno, com o foco também voltado ao tripé que rege as universidades públicas do Estado de São Paulo: ensino, pesquisa e extensão.

Por oferecerem as duas formações com um núcleo comum, o que observamos no momento da análise dos dados foi que muitos estudantes destas unidades buscam reingressar para cursar a segunda modalidade, ou seja, aqueles que escolheram finalizar primeiramente o bacharelado voltam para cursar a licenciatura ou o contrário, aqueles que cursaram primeiro a licenciatura voltam para o bacharelado.

Esta tendência é ilustrada na Tabela 3, que demonstra numericamente este movimento de complementação da formação inicial em Educação Física, entre os 176 sujeitos da pesquisa.

**TABELA 3**  
**Alunos por formação oferecida**

<b>Unidade / Curso</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Ambos</b>
<b>1</b>	14	27	7
<b>5</b>	16	29	6
<b>9</b>	14	32	31
<b>Total</b>	44	88	44

Esta oportunidade oferecida pelas unidades demonstra que existe o interesse de estudantes em complementar sua formação inicial, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho. Ainda que numericamente diferentes entre si, observamos que essa é uma tendência nas três unidades investigadas.

Havendo encontrado este quadro e após uma primeira análise dos dados, optamos por tratar as respostas obtidas por unidade, não fazendo a diferenciação entre as formações oferecidas, uma vez que a escolha do discente não gerou diferença no momento de análise das respostas.

Assim, segue a análise dos dados coletados para, inicialmente, compreender o que é oferecido pelas unidades no que tange à pessoa com deficiência em relação às disciplinas, temas abordados, entre outros.

### 5.1 Contextualização da formação

Neste primeiro momento, buscamos contextualizar as unidades estudadas a partir de dados sobre o currículo, obtidos junto à página oficial das mesmas disponíveis na internet e aqueles encontrados a partir da percepção discente.

Em seus currículos, as três unidades apresentam disciplinas específicas voltadas às pessoas com deficiência, seguindo as diretrizes legais, sendo as mesmas encontradas tanto no núcleo comum, quanto em cada formação específica, ou ainda com oferecimento optativo, podendo ou não ser escolhida pelos estudantes, como segue na Tabela 4.

**TABELA 4**  
**Disciplinas específicas sobre a pessoa com deficiência.**

<b>Unidade / Disciplinas</b>	<b>Núcleo Comum</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Optativa</b>
<b>1</b>	--	EF Adaptada I (90h); EF Adaptada II (90h);	EF Escolar Adaptada I (90h); EF Escolar Adaptada II (90h);	--
<b>5</b>	EF Adaptada (60h)	--	--	Esportes para pessoas com deficiência (60h)
<b>9</b>	EF Adaptada (60h)	Esporte Adaptado (60h)	EF Escolar Especial (60h)	--

Inicialmente, o que observamos a partir da análise da Tabela 4 é que a nomenclatura das disciplinas se enquadra no que foi observado por Silva e Drigo (2012) englobando os termos “adaptada”, “especial” e “pessoas com deficiência” para especificar a qual população se destina a temática que será abordada.

As três unidades oferecem disciplinas obrigatórias, sendo que todos os estudantes terão a oportunidade de discutir elementos referentes à população com deficiência relacionando-a à área.

A organização do currículo, por ser efetivada de acordo com o contexto de cada unidade, possibilita as diferenças observadas, sendo que a Unidade 1 oferece a reflexão específica para cada área: EF escolar adaptada para aqueles que optam pela licenciatura e EF adaptada para os bacharéis, com 180 horas destinadas a cada formação possível. Caso a pessoa opte por complementar sua formação com a obtenção de outro título de graduação terá, então, 360 horas voltadas às discussões referentes a esta população.

Já a Unidade 5 oferece uma disciplina obrigatória a todos, já no núcleo comum e àqueles que interessarem o aprofundamento no tema, podem matricular-se em uma disciplina optativa, cabendo a decisão ao estudante que adequará a escolha ao seu interesse, assim, encontramos um mínimo de 60 horas e um máximo de 120, de acordo com a escolha dos discentes.

A Unidade 9 oferece uma disciplina para cada momento: núcleo comum, licenciatura e bacharelado, sendo que os estudantes que optarem por complementar sua formação e finalizar ambas passarão por três disciplinas. Assim existe uma carga horária mínima de 120 horas para aqueles que optarem por uma formação e um máximo de 180 horas para quem optar por concluir ambas.

Na sequência, buscamos dados que nos auxiliassem na compreensão de quais temas que abarcam a pessoa com deficiência foram abordados ao longo da graduação, a partir da percepção discente. Sobre isso observamos o apresentado na Tabela 5:

**TABELA 5**  
**Temas específicos sobre a pessoa com deficiência<sup>4</sup>**

<b>TEMAS ABORDADOS EM DISCIPLINAS ESPECÍFICAS</b>	<b>U 1 Total: 48</b>	<b>U 5 Total: 51</b>	<b>U 9<sup>5</sup> Total: 77</b>	<b>Total de indicações</b>
<b>Legislação</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>77</b>
<b>Esporte de alto rendimento</b>	<b>12</b>	<b>42</b>	<b>71</b>	<b>125</b>
<b>Esporte de participação</b>	<b>29</b>	<b>39</b>	<b>60</b>	<b>128</b>
<b>Atividade física adaptada</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>77</b>	<b>173</b>
<b>Acessibilidade</b>	<b>30</b>	<b>44</b>	<b>57</b>	<b>131</b>
<b>Atendimento no clube</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>14</b>
<b>Inclusão</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	<b>63</b>	<b>154</b>
<b>Inclusão educacional</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>61</b>	<b>124</b>
<b>Educação física escolar</b>	<b>21</b>	<b>34</b>	<b>56</b>	<b>111</b>
<b>Lazer</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>71</b>
<b>Atendimento na academia</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>26</b>
<b>Atendimento na empresa</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>13</b>

A diferenciação numérica entre o total de respondentes e o total de indicações dadas pelos discentes para cada tema não conduz a análise que nega a abordagem de qualquer dos assuntos indicados, mas sim proporciona a reflexão sobre como o processo de aprendizado é único, sendo que os estudantes possuem visões e interesses diversificados, bem como trajetórias acadêmicas que são construídas ao longo da formação.

As unidades, dentro de sua flexibilidade no tempo de conclusão de curso e propostas paralelas oferecidas aos estudantes (estágios no exterior, iniciação científica, entre outros), ampliam a possibilidade de construções individuais para sua formação. Além

<sup>4</sup> Tabela referente à questão 1: Dentre as disciplinas que trataram especificamente sobre a pessoa com deficiência, assinale quais temas foram discutidos.

<sup>5</sup> Utilizaremos nas Tabelas as siglas: U 1 para designar a Unidade 1, U 2 para a Unidade 2, U 3 para Unidade 3.

disso, podemos pensar que a não percepção pelo estudante daquele tema ocorre pela falta de interesse, de atenção, ausência em determinadas aulas, entre outros.

A contextualização a partir da temática abordada revela que são discutidos os conceitos amplos que possibilitam que os discentes possam compreender o fenômeno da Educação Física envolvendo a pessoa com deficiência. Dentre eles destacamos: a atividade física adaptada, que foi indicado por todos os discentes das Unidades 5 e 9 e não indicado por apenas 3 respondentes da Unidade 1; a inclusão, inclusão educacional e educação física escolar, indicados tanto por cursistas da licenciatura quanto do bacharelado.

O esporte de alto rendimento foi bastante citado nas Unidades 5 e 9, sendo que na Unidade 1 recebeu poucas indicações, ainda que a maioria dos respondentes estejam cursando o bacharelado.

Temas que permeiam a Educação Física quando se reflete sobre a população com deficiência também foram indicados e demonstram a relevância no momento de se abordar este grupo específico, como é o caso da legislação que garante os direitos deste público e que deve ser reconhecido pelo profissional da área; o esporte de participação que pode oferecer oportunidade a diversas pessoas quando ameniza a busca pelos resultados em competições de alto rendimento; a acessibilidade, que garante a chegada e permanência da pessoa com deficiência nos diferentes espaços de oferecimento da prática; e o lazer enquanto espaço possível de prática de atividades que envolvem a educação física.

Os demais temas não obtiveram grande destaque, recebendo poucas indicações de estudantes. Tais assuntos tratam diretamente da forma como atender a pessoa com deficiência em espaços possíveis de atuação do profissional da educação física: na academia, na empresa e no clube. Talvez isso se configure como consequência da possibilidade que existe dos estudantes apropriarem-se dos demais conhecimentos tratados para adequarem-no aos espaços de atuação indicados no instrumento de coleta de dados, sendo que o local deixa de ser o foco principal.

O que observamos, então, é que existe a preocupação dos cursos em se discutir com os estudantes os conceitos amplos que aproximam a Educação Física da pessoa com deficiência, sendo que, a partir deste conhecimento, os mesmos podem refletir e adequar sua prática, independentemente do espaço no qual irão atuar.



Seguindo com a contextualização da formação, buscamos saber se disciplinas que não são específicas sobre a pessoa com deficiência abordaram esta temática, segundo a indicação dos discentes. Os resultados são apresentados na Tabela 6:

TABELA 6

Disciplinas não específicas que abordaram temas sobre a população com deficiência<sup>6</sup>

Disciplinas não específicas	U 1 - 48	U 5 - 51	U 9 - 77	Total - 176
Não responderam	2	2	--	4
Nenhuma	16	8	9	33
Não me lembro	15	18	27	60
Saúde coletiva	1	--	2	3
História da educação física e esportes	5	1	--	6
Projetos integradores	--	2	--	2
Sociologia do esporte	--	--	1	1
Psicologia do esporte	--	--	1	1
Psicologia da educação	1	1	2	4
Educação física na idade adulta	1	--	--	1
Educação física na infância	1	--	--	1
Envelhecimento	--	--	3	3
Educação Física Escolar I	--	4	--	4
Educação física escolar no ensino fundame.	1	--	5	6
Educação física no ensino infantil	5	--	3	8
Tendências da educação física	--	4	--	4
Didática	2	--	--	2
Estágios	1	4	4	9
Aprendizagem motora	1	--	--	1
Controle motor	1	--	--	1
Biomecânica	3	--	2	5
Crescimento e desenvolvimento	--	2	1	3
Cinesiologia	--	--	4	4
Bases neuro-funcionais	--	2	13	15
Fisiologia	--	1	3	4
Atividade física para grupos diferenciados	--	--	1	1
Musculação	--	1	--	1
Jogos	--	6	1	7
Lutas	--	--	2	2
Atletismo	--	1	1	2
Esportes de raquete	--	--	1	1
Natação	--	--	1	1
Das modalidades esportivas	--	3	2	5
Qualidade de vida	--	--	1	1
Políticas educacionais	--	--	1	1
Lazer e sociedade	--	2	5	7
Lazer e planejamento	--	--	1	1
Políticas públicas e gestão esportiva	--	--	4	4
Política educacional	2	1	1	4
Diversas na licenciatura	1	--	--	1
Algumas, porém não se recordava do nome	--	4	1	5

<sup>6</sup> Referente à questão 2: Dentre as disciplinas que você cursou ao longo da graduação, houve alguma que não era diretamente relacionada à PCD mas que trouxe discussões ligadas a essa população?

Observando a Tabela 6, o que se destaca numericamente são os apontamentos de dois grupos: daqueles que indicaram, categoricamente, que nenhuma disciplina não específica abordou a temática sobre a população com deficiência, totalizando 33 apontamentos, 18,75% do total de respondentes; e daqueles que afirmaram não se recordarem, perfazendo um total de 60 discentes, 34,09% do total das 3 unidades.

O que os dados demonstraram, ainda neste momento da análise, foi a tendência que observamos nas três unidades investigadas no que tange a ampliação do debate envolvendo diferentes temas da Educação Física e a população com deficiência. Outras disciplinas que não abordam especificamente o grupo em questão vêm abrindo espaço, ainda que timidamente, para essas discussões.

A expansão do que foi demonstrado aqui poderá possibilitar o olhar mais amplo dos discentes que vivem esta formação, já que a carga horária destinada ao debate sobre esta população não é suficiente para aprofundar todos os assuntos necessários.

Observamos, porém, que em um universo de 176 respondentes, apenas 3 discentes de 2 Unidades tenham percebido a temática sendo abordada na Saúde Coletiva, por exemplo. Essa análise pode ser levada para as demais indicações, mostrando-se bastante individual a percepção discente com relação ao que é tratado nesses espaços.

A partir desses dados, elaboramos a questão sobre a forma como as disciplinas não específicas debatem elementos sobre essa população. Isso porque, abordar a temática sobre a pessoa com deficiência em espaços que não são destinados a ela, exige do docente o conhecimento e a empatia com a área. Esse fato pode ser aplicado, da mesma forma, para a percepção discente sobre o assunto, sendo que aqueles que se interessam pelo mesmo darão mais atenção à problemática levada pelo docente, independentemente se a abordagem ocorrer de forma aprofundada, permeando o conteúdo como um todo, ou se o encaminhamento dado for pontual. Essas indagações exigem novas investigações.

Notamos, entretanto, que o contexto no qual os discentes da presente pesquisa estão inseridos já oferece diferentes possibilidades de reflexão sobre a pessoa com deficiência, com um currículo que oferece disciplinas obrigatórias e optativas sobre esta população, que abordam os principais temas envolvendo este público e outras disciplinas

não específicas que iniciam, lentamente, um trabalho de ampliar a visão da área da Educação Física às questões da inclusão.

Sabemos, porém, que este quadro não garante o conhecimento dos estudantes de Educação Física, tampouco implicam na alteração do olhar e da prática dos mesmos no momento em que chegarem ao mercado de trabalho e se depararem com pessoas com deficiência.

Assim, buscamos saber qual a experiência que os discentes têm a partir daquilo que é oferecido pelas unidades, ou seja, os projetos de extensão que aproximam estes do público em condição de deficiência.

São apresentados, inicialmente, na Tabela 7 os resultados daqueles que participaram de projetos de extensão ao longo de sua graduação e, em seguida, na Tabela 8 as principais respostas dadas por aqueles que não se aproximaram de projetos de extensão que abarcam a pessoa com deficiência que eram oferecidos, esclarecendo os motivos que o afastaram desta prática.

Como essas questões eram abertas no questionário, os discentes puderam oferecer mais de uma resposta, ou seja, houve discentes que indicaram a participação em mais de um projeto de extensão; e aqueles que ofereceram mais de um argumento para sua não participação nessa atividade oferecida pelas Unidades.

Do total de respondentes, 63 participaram de projetos de extensão envolvendo a pessoa com deficiência, representando 35,80% da amostra. Já os 113 discentes que não participaram dessa experiência equivalem a 64,20%. Observemos nas tabelas os dados obtidos por unidade.

**TABELA 7**  
**Participantes de projetos de extensão<sup>7</sup>**

<b>Participou de projetos de extensão que englobasse a pessoa com deficiência</b>	<b>U 1 Total 12</b>	<b>U 5 Total 19</b>	<b>U 9 Total 32</b>	<b>Total 63</b>
<b>Rugby em cadeira de rodas</b>	--	--	19	19
<b>Esgrima em cadeira de rodas</b>	--	--	10	10
<b>Handebol em cadeira de rodas</b>	--	--	8	8
<b>Bocha adaptada</b>	--	--	1	1
<b>Estimulação percepto – motora</b>	--	--	3	3
<b>Goalball</b>	--	--	2	2
<b>Dança</b>	--	--	1	1
<b>Escolinha de lutas</b>	--	--	1	1
<b>Vôlei sentado</b>	--	--	2	2
<b>Natação inclusiva</b>	9	--	1	10
<b>Musculação</b>	--	2	--	2
<b>Reabilitação</b>	2	--	--	2
<b>Atividade física para pessoa com Síndrome de Down</b>	--	--	1	1
<b>Programa de atividade física adaptada, sem especificar qual</b>	1	17	--	18
<b>Estágio adaptado, sem especificar qual.</b>	--	--	1	1
<b>Projeto voltado à pessoa com deficiência visual e baixa visão, sem especificar a atividade</b>	--	--	1	1
<b>Intervenção na escola</b>	1	--	--	1
<b>Eventos esporádicos, sem vínculo com extensão</b>	--	--	1	1

<sup>7</sup> Referente à questão 3: Durante a graduação você participou de projetos de extensão que englobassem a pessoa com deficiência? Sim. Qual (quais)?

TABELA 8

Motivos da não participação em projetos de extensão<sup>8</sup>

Motivos da não participação em projetos de extensão	U 1 Total 36	U 5 Total 32	U 9 Total 45	Total 113
Não justificaram	1	--	4	5
Horários incompatíveis	12	10	14	36
Falta de interesse	16	15	13	44
Compromissos com outros projetos que não havia pessoa com deficiência frequentando	4	10	9	23
Falta de oportunidade	2	--	3	5
Não se vê trabalhando com este público	--	1	--	1
Pela falta de conhecimento sobre a população com deficiência	1	--	--	1
Engajamento com a iniciação científica	--	--	1	1
Faculdade oferece formação mínima na área	--	--	1	1
Falta de informação sobre o projeto	2	--	1	3
Por não se sentir preparado para trabalhar com esta população	3	--	--	3
Falta de estímulo dos professores da área	1	--	--	1
Não participou de nenhum projeto de extensão	2	--	2	4
Relacionou projeto com estágio obrigatório do bacharelado	--	--	1	1
Projeto com viés único do alto rendimento, buscava outras experiências	--	--	2	2
Projetos davam preferência ao sexo masculino, devido à força necessária para auxiliar pessoas com deficiência física	1	--	--	1
Começou a frequentar um projeto, mas como ficava apenas olhando as pessoas treinarem, sem realmente participar, desistiu.	--	--	1	1

<sup>8</sup> Referente à continuação da questão 3: Durante a graduação você participou de projetos de extensão em englobassem a pessoa com deficiência? Não. Por quê?

O que observamos ao analisar os dados apresentados na Tabela 7 foi a oferta de diferentes projetos de extensão que oferecem, principalmente, o esporte adaptado ou o esporte para a pessoa com deficiência, sendo que os únicos coincidentes em 2 Unidades foram a Natação Inclusiva e o Programa de Atividade Física Adaptada, já que as demais propostas se mostraram exclusivas por unidade.

A Unidade 9 oferece maior diversidade de projetos que atendem a pessoa com deficiência, com maior procura dos discentes pelos esportes, principalmente o rugby, a esgrima, a bocha, o handebol em cadeira de rodas. Outras atividades são ofertadas e indicam uma abordagem que não segue pelo viés competitivo, como atividades percepto motoras; voltadas à pessoa com Síndrome de Down; e a escolinha de lutas, que apesar de focar o esporte, por ser caracterizada como “escola” da modalidade pode oferecer objetivos diversificados aos participantes. Essas propostas, porém, foram indicadas por apenas 9 discentes da Unidade 9.

Na Unidade 1, igualmente, destaca-se o esporte, com enfoque na Natação, denominada inclusiva, provavelmente, para designar a população que atende. A reabilitação foi outra colocação feita por 2 respondentes desta Unidade, fato que nos remete, ainda que timidamente, a forma como a Educação Física se apresenta para a população com deficiência, carregando, até então, elementos de retomada da vida cotidiana.

A Unidade 5 destaca a abordagem da Atividade Física Adaptada em seus projetos de extensão. Lembrando que foi um dos temas praticamente unânimes, indicados por 98% dos respondentes, a atividade física engloba inúmeras possibilidades, não sendo descritas pelos sujeitos da pesquisa quais foram as ações realizadas.

Três discentes procuraram demonstrar que possuem o interesse em aproximar-se da pessoa com deficiência, indicando no item que trata de projetos de extensão, os eventos esporádicos ou intervenções em escolas. Ainda que destoando do objetivo primeiro da questão, optou-se por incluí-lo na análise, já que esta se baseia na percepção discente.

O destaque dado ao esporte em duas das três Unidades pode ser reflexo do histórico da Educação Física, direcionando as atuações para esse elemento. Sabemos que o ambiente competitivo ao qual pertence essa prática atrai diferentes pessoas pela atmosfera

criada entorno desse e pela concepção de superação que, em alguns casos, ainda permeia a compreensão do esporte voltado ao público com deficiência.

O que permanecemos questionando é: e aquelas pessoas que buscam um espaço para uma prática descompromissada? Afinal, o esporte para a pessoa com deficiência mostra-se tão excludente quanto o convencional, quando levado ao ideal do alto-rendimento. Qual é o objetivo de oferecer dentro de uma Instituição de Ensino Superior um esporte específico? O propósito passa a ser a competição, o aprendizado dos discentes e participantes ou ambos?

Não questionamos a validade de tais projetos que são relevantes na formação profissional por proporcionarem o contato com este público. Porém, por se mostrarem maioria no momento de serem oferecidos aos discentes, se faz necessário elaborar esses questionamentos, para saber se esses fatores são debatidos com os discentes, pois nos parece que, por se tratar de esporte e ser preciso segregar para proporcionar igualdade na competição, atividades que poderiam aproximar pessoas com e sem deficiência permanecem em segundo plano nos projetos de extensão oferecidos.

Esse fato se confirma quando observamos na Tabela 8 os motivos pelos quais os estudantes não se engajaram nas atividades oferecidas ao público em questão. Dos 113 discentes, 23 deles, representando 20,35%, participavam de outras propostas que não atendiam as pessoas com deficiência. Tais elementos levam à reflexão de que alguns destes espaços podem ser exclusivos de populações com características pré-determinadas. Porém, também existem aqueles que não necessariamente restringem a participação da pessoa com deficiência, como por exemplo, a natação que geralmente se organiza por faixa etária. Talvez, se houvesse o estímulo e divulgação do projeto em diferentes espaços, a população atendida pelos esses poderia se diversificar.

Fato é que esses dados sugerem uma maior investigação sobre esses outros aspectos, para além do esporte, já que os projetos de extensão se mostram relevantes para a formação profissional.

Como justificativa para a não participação em projetos de extensão voltados à pessoa com deficiência, observamos, ainda, um padrão que permeia os horários incompatíveis, com indicação de 36 respondentes representando 31,85% dentre aqueles que



não participaram de projetos envolvendo a pessoa com deficiência; e a falta de interesse pela área da educação física adaptada com 44 respondentes, representando 38,94%.

Com relação aos horários incompatíveis eles podem ocorrer devido à própria organização da graduação e das disciplinas, que por vezes coincidem com horários dos projetos. Há também aqueles alunos de graduação que devem realizar o estágio obrigatório ou já buscam trabalho em diferentes locais. Todos esses fatores podem ser limitadores de sua participação em atividades extra-curriculares.

A falta de interesse nos projetos de extensão, que se destacou nas três unidades, pode demonstrar a relação tanto com as atividades propostas nos projetos, quanto com a área de forma geral.

Com relação às atividades propostas, dois discentes da Unidade 9 justificaram o interesse em aproximar-se da pessoa com deficiência não necessariamente pelo esporte de alto rendimento, mas de outras formas e com outros conteúdos da Educação Física. Isso se mostra relevante no momento em que o esporte adaptado reúne pessoas que possuem similaridades com relação à condição de deficiência. Já outras formas de trabalho podem reunir pessoas com deficiência de diferentes etiologias ou sem deficiência, fato que contribui quando se pensa na atuação com grupos heterogêneos, como ocorre na escola, em clubes, academias, entre outros. Ainda que com poucas indicações, este fator contribui para a reflexão sobre aquilo que é oferecido.

Deve-se pensar, da mesma forma, que a pessoa com deficiência está participando cada vez mais de diferentes espaços, buscando, como observado na revisão de literatura, alternativas para a prática de atividade física. Essa falta de interesse pela área da Educação Física Adaptada pode dificultar a atenção frente ao conhecimento que é necessário na formação inicial, independentemente do campo no qual se pretenda atuar.

Outros elementos que chamaram a atenção na justificativa para a não aproximação com a pessoa com deficiência foi a partir de apontamentos de 5 discentes que descreveram sua desistência da participação ou a não procura por nenhum projeto pela ausência de estímulo dos docentes e divulgação dos projetos. Ainda que o número de ocorrências destes elementos tenha sido baixo, ele propõe a reflexão sobre a forma como os projetos estão sendo oferecidos aos discentes.

Mais um ponto abordado por poucos discentes, mas que exige uma reflexão, permeia o sentimento de não compreender-se preparado para atuar com esta população seja por questões pessoais ou por falta de conhecimento, totalizando 4 respondentes da Unidade 1. Observamos que os projetos de extensão objetivam aproximar os estudantes de graduação da comunidade, levando a teoria aprendida à prática supervisionada pelos docentes. Isso não implica neste sentimento de estar preparado, já que o contato com a pessoa com deficiência deve ser supervisionado pelo professor ou outros estudantes que já tenham a experiência neste momento.

Como observado na literatura, o contato oferecido pela instituição de ensino superior pode colaborar para diminuição deste sentimento expressado nas colocações dos discentes e superação de certos receios e percepções negativas, já que oferece um espaço supervisionado de contato com esta população (VENDITTI JR., 2010; AMARAL, 1994). Ainda que não se possa generalizar essa colocação, visto que foram poucas ocorrências, este fator deve ser considerado quando se pensa no papel do projeto de extensão dentro destas instituições.

Um respondente da Unidade 5 apontou que não se vê trabalhando com a pessoa com deficiência. Tal afirmação, atualmente, mostra-se controversa já que observamos o movimento que existe desta população participando de diversos setores que são atendidos pela Educação Física, não estando mais restritas a espaços reservados a elas. Tal pensamento se mostra na contramão do momento histórico vivido pela área e pela sociedade em geral, que é a inclusão de todos.

Notamos, então, a partir dessa análise, que o contexto dos discentes que participaram desta pesquisa oportuniza o contato com a pessoa com deficiência, sendo que todas as unidades oferecem disciplinas obrigatórias, o que garante um momento introdutório para se refletir sobre a pessoa com deficiência e seu envolvimento com a Educação Física.

Os temas básicos que permeiam o trabalho com este público, segundo os discentes, foram abordados, ainda que nem todos os estudantes o tenham incorporado em decorrência da trajetória acadêmica escolhida.

Todas as unidades analisadas oferecem projetos de extensão envolvendo a pessoa com deficiência, ainda que não se adéquem totalmente ao interesse dos discentes por estarem, em sua maioria, restritos ao esporte, bem como outros projetos que se fecham em determinadas características e não necessariamente recebem esta população.

De acordo com esses dados, observamos que o contexto oferece diferentes experiências e oportunidade de debates, contudo, abre frente para outros questionamentos referentes à forma como esses elementos estão sendo trabalhados, sendo proposta, porém, para estudos posteriores.

Após contextualizar elementos da formação dos sujeitos de nossa pesquisa, seguimos para a percepção que os discentes apresentaram sobre a pessoa com deficiência.

## **5.2 Percepção discente sobre a pessoa com deficiência**

Dando sequência à análise dos resultados, buscamos compreender qual o conhecimento que os estudantes possuem sobre termos bases da área da Educação Física Adaptada e a percepção sobre as facilidades e dificuldades em se trabalhar com as pessoas com deficiência. Tais fatores compõem um conjunto de conhecimentos referentes aos temas trabalhados ao longo da graduação e a reflexão feita sobre a atuação junto a esta população.

O que observamos, então, foi que os estudantes, ao esclarecerem sua compreensão referente aos temas que foram abordados no instrumento, fizeram colocações que compuseram diferentes categorias que foram padronizadas a partir da compreensão de “para quem se destina” os termos de análise. Como os discentes complementaram suas descrições com observações, elaboramos subcategorias a partir delas. Tal conduta ampliou as possibilidades de análise para a presente pesquisa e pode abrir margem para a continuação dos estudos.

Iniciamos, assim, a análise dos termos selecionados para este momento: esporte adaptado, atividade física adaptada, inclusão, educação física escolar adaptada e lazer para a pessoa com deficiência. Por ser uma questão aberta, em determinados momentos, os discentes o descreveram de forma a contribuir com mais de uma categoria ou mais de uma observação.

O esporte adaptado é percebido pelos discentes, principalmente, como segue na Tabela 9.

**TABELA 9**  
**Esporte adaptado<sup>9</sup>**

<b>Esporte adaptado</b>	<b>Observações</b>	<b>U 1</b>	<b>U 5</b>	<b>U 9</b>	<b>Total</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>2</b>
	<b>Não soube descrever</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
<b>Voltado à pessoa com deficiência</b>	<b>Modalidades esportivas competitivas que foram adaptadas para atender às necessidades das pessoas com deficiência</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>79</b>
	<b>Esporte de alto rendimento praticado pelas pessoas com deficiência</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>37</b>
	<b>Modalidade esportiva de alto rendimento ou não voltada para as pessoas com deficiência</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>12</b>
	<b>Jogo com regras modificadas para atender as pessoas com deficiência</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>2</b>
	<b>Há também os esportes que foram criados para a PCD e não adaptados</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>Específico aos deficientes físicos e intelectuais</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
	<b>Modalidades adaptadas aos deficientes físicos</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
	<b>Oportunidade às pessoas com deficiência</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Para grupos diversos</b>	<b>Esporte com modificações nas regras para propiciar a prática à população a qual se quer aplicá-lo</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>28</b>
	<b>Competição esportiva inclusiva para todos participarem</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

O que destacamos a partir da análise dos dados é que, de acordo com a compreensão expressada pelos estudantes, o esporte adaptado é voltado para a população

<sup>9</sup> Referente à questão 8: Defina, da melhor forma possível, os seguintes termos. 8.1 Esporte adaptado

com deficiência e engloba, principalmente, a adaptação de modalidades esportivas que podem ser oferecidas como uma oportunidade para a prática ou para o alto rendimento, com 128 indicações.

Apenas 10 colocações especificaram para qual condição de deficiência esse termo se refere: exclusivamente para aqueles com deficiência física ou, ainda, direcionando o esporte adaptado para a pessoa com deficiência física e/ou intelectual.

Ainda assim, poucos foram os aspectos que destoaram do que é apontado pela literatura, a qual direciona o esporte adaptado à população com deficiência.

Como visto ao longo da revisão de literatura, o esporte serve aos diferentes objetivos de acordo com os interesses da população que o busca. Ainda com viés marcadamente competitivo, as pessoas podem buscar o alto rendimento ou participar de competições menores, como locais ou regionais.

Os dados indicam, ainda, um movimento inicial de percepção que envolve o esporte sendo adaptado às necessidades da população a qual se destinará, independentemente de haver uma condição de deficiência ou não, sendo possível pensar em organização para idosos, crianças, entre outras características específicas, abrangendo 28 respostas. Tal afirmação vai além do proposto por Araújo (2011) e Winnick (2004) e vinculam esta prática às pessoas com deficiência, de forma integrada com pessoas sem deficiência ou não.

Ainda que a literatura relacione o esporte adaptado às adequações que são realizadas nas modalidades esportivas às necessidades das pessoas com deficiência, os conceitos que permeiam o processo inclusivo, de forma geral, ampliam o olhar para características de outras populações que também praticam esportes e que demandam adaptações para sua realização, fato que se concretiza na percepção de discentes das três unidades.

Notamos, dessa forma, que a ideia de modalidade esportiva que foi adaptada para alcançar um objetivo específico impera na compreensão discente, com variações sobre a população à qual se destina (apenas pessoas com deficiência ou todas que demandem adaptações).

O crescente destaque dado aos esportes paralímpicos pode ampliar a relação feita pelos estudantes, passando para outra esfera de objetivos e treinamentos.

O que compreendemos, então, é que aquilo que se observa na literatura vem sendo influenciado, também, pelo contexto atual que absorveu o fenômeno do esporte paralímpico como possibilidade para as pessoas com deficiência que assim se propuserem a trilhar tal caminho. Esta compreensão é percebida dentro do entendimento do discente, sendo que os ajustes feitos nas competições de alto rendimento ou do esporte de participação ficarão a cargo do contexto com o qual o estudante estará lidando.

Pensamos, contudo, que este é um aspecto que necessita ser problematizado com os discentes, já que o esporte adaptado não é, de fato, sinônimo de participação. Quando levado ao ambiente escolar, por exemplo, precisamos repensá-lo. Será que a segregação que ocorre no esporte deve ser levada a esse ambiente? Ou aproveitando que a escola oferece um espaço de apropriação dos temas da cultura corporal, utilizá-lo para minimizar os fatores excludentes que o esporte impõe, como foi observado no trabalho de Ríos (2013), debatendo e vivenciando outros aspectos do esporte?

Dessa forma, a compreensão do Esporte Adaptado é influenciada pela raiz esportiva, devendo discutir os espaços de oferecimento e os objetivos que podem ser delineados por esse fenômeno.

Dando sequência, os estudantes foram questionados sobre o termo “atividade física adaptada”, podendo uma resposta gerar mais de uma observação. Temos os resultados apresentados na Tabela 10.

**TABELA 10**  
**Atividade física adaptada (AFA)<sup>10</sup>**

<b>AFA</b>	<b>Observações</b>	<b>U 1</b>	<b>U 5</b>	<b>U 9</b>	<b>Total</b>	
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	
	<b>Não soube descrever</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
<b>Voltada à pessoa com deficiência</b>	<b>Qualquer atividade física alterada para se adequar às necessidades das pessoas com deficiência</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>44</b>	<b>102</b>	
	<b>Voltada para a qualidade de vida para a pessoa com deficiência</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	
	<b>Situações diárias realizadas pela pessoa com deficiência</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
	<b>Atividade física para pessoas com deficiência física ou intelectual para manutenção da saúde e recuperação das mesmas</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
	<b>Atividade física elaborada para não destacar a dificuldade da pessoa com deficiência</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
	<b>Voltada a qualquer pessoa que necessite de adaptação</b>	<b>Atividade física com algumas modificações necessárias para sua realização</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Termo geral que engloba atividades não necessariamente esportivas (caminhadas, alongamentos, musculação), que se adequam à população com certas limitações</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>30</b>	<b>46</b>
<b>Sobre a atividade física</b>	<b>Exercícios relacionados ao bem estar, a melhor da cognição, socialização e reabilitação</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	
	<b>Atividade que melhore as capacidades físicas dos indivíduos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	
	<b>Qualquer atividade que demanda gasto energético</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	
	<b>Atividade física com objetivo de lazer e diversão</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
	<b>Diferente do esporte</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	
	<b>Atividade para integrar pessoas com e sem deficiência</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	

Os dados apresentados sobre a compreensão existente sobre a atividade física adaptada se mostram dentro do padrão observado na análise do termo anterior: os discentes compreendem que as atividades físicas (aquelas diferente dos esportes, que demandam esforço das pessoas, que geram gasto calórico), podem ser adaptadas para oportunizar aos indivíduos sua realização, mantendo o maior número de indicações direcionadas às pessoas

<sup>10</sup> Referente à continuação da questão 8 “Descreva, da melhor forma possível, os seguintes termos” 8.2 Atividade física adaptada.

com deficiência, totalizando 102, e outros a compreendem como sendo a qualquer pessoa que necessite de modificações dentro das atividades físicas, fato destacado 46 vezes.

Vale ressaltar que a atividade física adaptada foi o tema mais indicado nas três unidades como tendo sido discutido nas disciplinas específicas ao longo da graduação.

Como se vê, a maioria dos discentes descreve a atividade física adaptada como nos sugere Araújo (2011), sendo aquela que objetiva solucionar problemas relacionados à atividade convencional com o objetivo de proporcionar a diversas pessoas a prática de uma atividade, somando 148 indicações. Esse fato implica na ampliação do olhar dos discentes frente às oportunidades oferecidas aos grupos que apresentem diferentes características.

A diferenciação de “para quem se destina” a atividade física adaptada, limitando-a às pessoas com deficiência ou ampliando-a para todos aqueles que demandem adaptações, pode ser consequência das discussões que ainda devem a população com deficiência que, por vezes, demanda mais adaptações nas regras, materiais, espaços, que outros públicos, o que exige que ainda façamos o destaque desse público. Esse fato pode levar à compreensão de que são elementos diferentes, quando, em realidade, é apenas fruto do cotidiano da Educação Física que deve, sempre, adequar-se às necessidades de seus praticantes.

A inclusão, outro termo inserido no instrumento de coleta de dados, trouxe reflexões a partir da compreensão discente, como se observa na Tabela 11.



**TABELA 11**  
**Inclusão<sup>11</sup>**

<b>Inclusão</b>	<b>Observações</b>	<b>U1</b>	<b>U5</b>	<b>U9</b>	<b>T</b>	
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	2	--	--	2	
	<b>Não soube descrever</b>	--	--	1	1	
<b>Para todos</b>	<b>Englobar todos em qualquer área da sociedade, oportunidade igual a todos</b>	3	6	12	21	
	<b>Olhar para as possibilidades e não para as limitações</b>	--	--	2	2	
	<b>Participar ativamente de grupos</b>	1	1	1	3	
	<b>Respeitar e entender as diferenças</b>	2	2	7	11	
	<b>Modificar todos os aspectos possíveis (estruturais, culturais, sociais) para garantir o acesso de todos</b>	6	5	10	21	
	<b>Se sentir parte do todo</b>	2	2	2	6	
	<b>Não deixar ninguém de fora</b>	--	1	--	1	
	<b>Minorias</b>	<b>Incluir aqueles que por muito foram excluídos</b>	1	7	6	14
		<b>Para interação entre pessoas com e sem deficiência</b>	2	--	--	2
<b>Para interação entre pessoas com e sem deficiência</b>	<b>Ambiente favorável à autonomia das pessoas com ou sem deficiência</b>	1	--	--	1	
	<b>Não haver diferença no tratamento de pessoas com ou sem deficiência</b>	--	2	--	2	
	<b>Aceitação da pessoa com deficiência em grupos sem deficiência</b>	2	7	1	10	
	<b>Processo de inserir a pessoa com deficiência em um grupo com ou sem deficiência</b>	--	1	--	1	
	<b>Que a pessoa com deficiência faça tenha uma rotina como uma pessoa sem deficiência</b>	2	--	2	4	
	<b>Maneira que a PCD pode participar de qualquer grupo e qualquer atividade sem sofrer preconceito</b>	9	5	14	28	
	<b>Processo bilateral</b>	--	--	1	1	
	<b>Para pessoas com deficiência</b>	<b>Participação em discussões de assuntos de seu interesse</b>	--	--	1	1
		<b>Integrar pessoas com deficiência intelectual ou física</b>	--	1	--	1
<b>Acesso aos direitos da pessoa com deficiência</b>		--	1	1	2	
<b>Englobar a PCD em qualquer área da sociedade</b>		7	8	8	23	
<b>Foco na Educação e Educação Física</b>	<b>Mínimizar desigualdades que impedem a participação da pessoa com deficiência</b>	1	1	5	7	
	<b>Atividades físicas que estimulem a todos (pessoas com ou sem deficiência)</b>	7	4	2	13	
	<b>Acesso aos conteúdos culturais com adaptação</b>	--	2	1	3	
	<b>Aulas que proporcionem a participação da pessoa com deficiência junto da pessoa sem deficiência</b>	--	1	--	1	
	<b>PCD no ensino regular, acabando com as instituições especiais</b>	--	--	1	1	

<sup>11</sup> Referente à continuação da questão 8: Descreva, da melhor forma possível, os seguintes termos. 8.3 Inclusão.

O termo inclusão aqui analisado exemplifica a complexidade do conceito, já que não houveram observações feitas com grande quantidade de indicações, ou seja, a compreensão sobre inclusão não demonstra ter um direcionamento único ou com poucas variações, como observado no esporte adaptado, por exemplo. Como apresentado por Giné (2009), a inclusão vem sendo utilizada de diferentes formas em diversos estudos e isso, observamos, reflete no entendimento dos discentes.

As diferentes facetas encontradas nas respostas que formalizaram as categorias mantiveram a configuração de “para quem se destina a inclusão”.

Notamos elementos que abarcam a todos, independentemente de suas características, destacando-se uma forma de ter acesso aos direitos nos diversos segmentos sociais, com 65 observações geradas a partir dessa percepção. Englobar a todos pode significar voltar seu olhar aos seres humanos com os quais estão trabalhando e convivendo, independentemente de qualquer condição específica. Devemos, contudo, ter o cuidado para, ao se pensando em todos, não nos esquecermos da individualidade, já que as pessoas são unidades com suas características, interesses, entre outros.

Houve, ainda, a perspectiva de dois grupos que necessitam de estratégias para aproximação (pessoas com e sem deficiência) para que possam conviver sem diferença no tratamento ou nos direitos. Essa compreensão, apresentada por 49 discentes, mostra a preocupação com a distância existente entre esses grupos. A relação com a pessoa com deficiência surge, muitas vezes, inserida no centro familiar. Poucos são aqueles que relatam a convivência com essa população no ambiente escolar, esportivo ou de lazer. Refletimos que essa relação pode vir a ser alterada, já que o processo inclusivo, chegando ao âmbito escolar, proporciona essa aproximação. É notável, então, como a escassez de contato com essas pessoas permeia o entendimento demonstrado pelos discentes.

Gerando 34 observações, houve o ideal da inclusão voltado às pessoas com deficiência, especificamente. Isso auxilia na análise de como este processo está sendo ampliado para outras esferas, já que o número de indicações que a relacionaram exclusivamente a essa população, ainda que relativamente alto, foi inferior às demais compreensões.

Esses fatos demonstram que, ainda que o termo inclusão gere uma diversidade de considerações, existe a movimentação que amplifica o entendimento deste momento para diversos grupos que permanecem à margem.

A diferenciação existente na formatação da inclusão - sendo ela pensada para todos, para a pessoa com deficiência ou para promover a interação entre pessoas com deficiência - segue as reflexões apresentadas por Filus, Salerno e Araújo (2011), pois a percepção do processo inclusivo vai se modificando, assim como seu público alvo. Isso se dá pela tomada de consciência das representações possíveis ali presentes, como observamos também nesta pesquisa.

Esta compreensão não uniforme da definição do termo inclusão pode corroborar com o descrito por Echeita (2009), que afirma que esse será um conceito construído diariamente, inserida no espaço e tempo no qual será pensada, formulada e aplicada, dando destaque àqueles que permanecem alijados do contexto.

Estes dados não implicam em uma interpretação negativa da inclusão, contudo se revela necessário revisitar este processo para analisar, dentro do contexto atual, quais seus objetivos, seu público alvo, as ações que já foram tomadas e aquelas que serão planejadas a partir deste momento.

Há de se discutir com os estudantes tais contradições dentro deste processo, já que muitas informações são divulgadas e se faz necessário, dentro de uma instituição de ensino superior, refletir sobre estes acontecimentos para progredir em sua compreensão, equalizando a teoria e a prática.

Tal fato se destaca, pois a inclusão foi um tema abordado pelas disciplinas específicas com 154 indicações, entre os 176 respondentes, assim como o tema da inclusão educacional que foi indicada por 124 sujeitos. Esses números, acrescidos das observações geradas a partir das respostas dos discentes, nos sugerem que essa temática demanda ser abordada de maneira a formalizar uma compreensão mais definida do que é a inclusão. Não que suas contradições e lacunas não devam ser abordadas, pois é isso que gerará sua evolução, mas que os discentes possam ter uma visão ampla deste processo, buscando uma forma de atuação mais centrada em questões determinantes desse conceito, não deixando-o tão abrangente.

Dando sequência à análise da compreensão dos discentes sobre diferentes termos que permeiam a área da Educação Física Adaptada, analisamos os dados obtidos a partir da descrição do termo “educação física escolar adaptada” como mostrado na Tabela 12.

**TABELA 12**  
**Educação Física Escolar Adaptada (EFEA)<sup>12</sup>**

<b>EFEA</b>	<b>Observações</b>	<b>U1</b>	<b>U5</b>	<b>U9</b>	<b>T</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	3	1	--	4
	<b>Não soube descrever</b>	2	--	--	2
<b>Visão geral</b>	<b>Educação física pensada de forma que todos participem</b>	11	8	22	44
	<b>Aulas de EF que aborda atividades adaptadas</b>	1	--	1	2
	<b>Inclusão no ambiente escolar</b>	--	--	1	1
	<b>Educação física escolar com o olhar para a inclusão</b>	3	1	--	4
	<b>Prática de esportes e exercícios</b>	--	--	1	1
	<b>Adaptação dos conteúdos da educação física escolar</b>	1	--	3	4
	<b>Trabalho motor que se adéque às limitações e possibilidades dos participantes</b>	2	1	1	4
	<b>Adequação do processo pedagógico para garantir a inclusão</b>	--	--	1	1
	<b>Atividades especiais ou adaptadas a certos grupos ou pessoas que possuem necessidades, para participarem da vida escolar</b>	--	--	7	7
<b>Foco no aluno com deficiência</b>	<b>Incluir as pessoas com deficiência em atividades junto com os demais</b>	14	24	33	71
	<b>Práticas corporais desenvolvidas na escola para os deficientes, especificamente</b>	9	14	6	29
	<b>Atividades desenvolvimentistas para a pessoa com deficiência</b>	--	--	1	1
	<b>Participação garantida às pessoas com deficiência física ou intelectual</b>	1	--	--	1
	<b>Que o aluno com deficiência se sinta incluído</b>	1	--	--	1
	<b>Auxiliam no desenvolvimento motor e social de alunos com deficiência</b>	1	--	--	1
<b>Foco nos alunos sem def.</b>	<b>Objetiva a sensibilização dos alunos à pessoa com deficiência</b>	--	1	1	2
<b>Fatores negativos</b>	<b>Complicado, pois as pessoas com deficiência deveriam estar nas instituições especiais, mas sua participação é garantida por lei</b>	--	--	1	1
	<b>Difícil pela falta de entendimento do processo inclusivo</b>	--	1	--	1
	<b>Ainda esquecida</b>	--	1	--	1
	<b>Dificultada por professores que não estudaram na graduação</b>	--	--	1	1

<sup>12</sup> Referente à questão 8 Descreva, da melhor forma possível, os seguintes termos. 8.4 Educação física escolar adaptada.

A educação física escolar, a partir da literatura, também se mostra como um termo complexo de se definir, já que as diferentes abordagens levam os estudantes a diferenciarem o entendimento desta prática no ambiente educacional. A ideia da educação física escolar adaptada, porém, segue indicativos de que as aulas, independentemente da abordagem utilizada pelo professor, podem apresentar possibilidades de participação da pessoa com deficiência.

Destacamos da análise dos dados dois momentos específicos apontados pela maioria dos discentes. O primeiro foi referente à permanência do foco nas pessoas com deficiência, com 104 apontamentos voltados a esse entendimento. Esse fator demonstra o movimento exigido, de acordo com os sujeitos, para aproximar esses alunos que permaneciam distantes das aulas de educação física, ou seja, aqueles que estão fora devem ser inseridos.

Inserida, ainda, nesta compreensão voltada especificamente à pessoa com deficiência, 29 discentes apontaram que a educação física escolar adaptada é uma prática pensada para os alunos que apresentam essas características, exclusivamente.

A segunda compreensão que se destacou na análise aborda a visão geral da educação física escolar, com um total de 68 indicações. Ampliando para a análise específica das observações feitas pelos discentes, observamos que 44 deles a compreendem como sendo voltada a todos os estudantes que se encontram nas instituições de ensino. Ou seja, demonstram o entendimento de que, independentemente das características dos alunos, todos eles têm o direito de participar das aulas, que devem ser adequadas ao grupo com o qual estamos atuando.

A partir dessa análise, observamos como o entendimento e a atitude frente à pessoa com deficiência atesta que, apesar de temporalmente podermos dividir o processo de aproximação dessa população com a sociedade em exclusão, integração e inclusão, encontramos essas três compreensões permeando o coletivo. Esse fato não nega o processo de inclusão, já que ele demanda uma alteração pessoal frente ao próximo, seja ele quem for. Entretanto, nos alerta para a necessidade de manutenção das discussões referentes a esses aspectos, principalmente quando inseridos no ambiente escolar.

Essas duas formas de se encarar a educação física escolar adaptada abrem margem para o movimento que vem sendo observado ao longo da análise dos termos que amplia o olhar dos discentes frente a esta população. Ainda que se enfatize a pessoa com deficiência, já observamos o início da compreensão mais ampla do processo que objetiva efetivar a participação deste grupo, para que os mesmos sejam parte integrante de um todo, adequando as atividades da educação física escolar para o grupo com o qual se trabalhará, ou seja, aquele heterogêneo, que pode ter a presença ou não de pessoas com deficiência.

Fazendo uso do termo educação física escolar adaptada no instrumento de coleta, instigamos a reflexão sobre a busca por minimizar as questões terminológicas que são vinculadas à área da Educação Física Adaptada como exclusiva das pessoas com deficiência. Percebemos que o momento presente parece exigir a manutenção desta nomenclatura para destacar a necessidade de se continuar buscando a efetivação da participação da pessoa com deficiência nos diferentes segmentos sociais e, por outro lado fazer compreender que este aspecto deverá ser superado, voltando-se o olhar para o todo sem perder de vista as particularidades de cada indivíduo. Ainda que complexo de ser alcançada, necessitamos ter essa percepção como objetivo para alcançarmos uma educação de qualidade.

Tais indicativos devem ser debatidos durante a graduação para que se supere o encontrado por Falkenbach e Lopes (2010) e Barreto et. al. (2013) que observaram estudantes dentro das aulas, mas sem a participação efetiva na atividade. Esse debate pode colaborar para a aproximação e inclusão da pessoa com deficiência até se alcançar o entendimento da possibilidade de se preparar aulas para todos.

Como último termo para análise, questionamos os discentes sobre aspectos relacionados ao lazer e a pessoa com deficiência. Os dados são apresentados na Tabela 13.

**TABELA 13**  
**Lazer e a pessoa com deficiência<sup>13</sup>**

<b>Lazer e PCD</b>	<b>Observações</b>	<b>U 1</b>	<b>U 5</b>	<b>U 9</b>	<b>Total</b>
<b>Sem resposta</b>	Não respondeu	6	4	4	14
	Não soube descrever	1	--	3	4
<b>Igual para todas as pessoas</b>	Qualquer atividade descompromissada que proporcione prazer, assim como para qualquer pessoa. Não se deve limitar um grupo no lazer, sendo a principal preocupação a acessibilidade	5	8	32	45
<b>Especificidade das pessoas com deficiência</b>	Gama de atividades de lazer (não obrigatórias e prazerosas) voltadas para a pessoa com deficiência	23	21	19	63
	Utilização do tempo livre pela pessoa com deficiência em diversos espaços públicos e acessíveis	8	6	11	25
	Direito da pessoa com deficiência	--	2	--	2
	Adaptação dos mecanismos de lazer às necessidades das pessoas com deficiência	--	2	3	5
	Políticas voltadas à garantir o acesso ao lazer às pessoas com deficiência	--	--	1	1
	Necessário a este público	--	--	1	1
	Difícil encontrar opções que consigam abarcar a PCD, mas é crescente, como no esporte de aventura	--	--	1	1
	Essencial para o bem estar, a socialização e divertimento da pessoa com deficiência	1	5	--	6
	Possibilidades e vivências	--	--	1	1
	<b>Acessibilidade</b>	Adaptação, principalmente, das edificações deixando-as acessíveis	6	3	2

O lazer apresenta-se como um conceito que também possui diversos entendimentos na área da Educação Física. Diferentes estudiosos são utilizados para elaborar a compreensão do que é este fenômeno.

Observamos, ao longo do trabalho, que esta temática pertence às discussões da área da Educação Física Adaptada sendo indicada por discentes das três unidades,

<sup>13</sup> Referente à questão 8 Descreva, da melhor forma possível, os seguintes termos. 8.5 Lazer para a pessoa com deficiência



totalizando 71 indicações de discussão em matérias específicas. Disciplinas que abordam o lazer na grade curricular do curso de Educação Física também foram citadas por 8 discentes de duas unidades como aquelas não específicas que levaram à discussão a situação da pessoa com deficiência. Ainda que as indicações tenham sido numericamente baixas em relação ao total de sujeitos, refletimos que o olhar dos docentes e pesquisadores da temática do lazer está voltado também para este público. Notamos, no entanto, que essa área específica deve se reaproximar da Educação Física para se destacar na formação profissional.

A partir das respostas dadas pelos discentes, analisamos que a lógica do lazer demonstrada por eles segue o distanciamento com o tempo do trabalho, sendo tudo aquilo que é feito no tempo livre, de forma descompromissada e que gere prazer à pessoa.

Essa relação foi abordada de forma geral, não apontando para diferenças existentes entre o lazer para a pessoa com ou sem deficiência. A preocupação demonstrada foi com relação à acessibilidade, fator decisivo para a participação da população com deficiência nos espaços de lazer, apontado por 45 sujeitos.

Sessenta e três discentes apontaram o lazer para a pessoa com deficiência como uma gama de atividades adaptadas que podem ser oferecidas à ela, tal reflexão pode ser pensada tanto para a prática (atividades físicas ao ar livre, jogos realizados com grupos de amigos, atividades em hotéis ou clubes, entre outros) quanto para o consumo (peças teatrais, cinema, partidas esportivas, entre outros). Esta percepção se aproxima do encontrado na área do lazer envolvendo a pessoa com deficiência que não foca as discussões teóricas, mas sim quais as possibilidades de prática para este grupo, como pesquisaram Cantorani (2013), Venditti Jr e Araújo (2008), Carvalho (2005), Van Munster (2004), Venditti Jr (2001).

O foco dado à gama de atividades de lazer voltada à pessoa com deficiência leva a reflexão da necessidade que existe em pensar nesta população no momento de oferecimento de atividades prazerosas, indo além das atividades de aventura pesquisadas. É fundamental o momento de planejamento de estratégias para adequações de atividades e espaços para se receber este público. Parece-nos, assim, que existe a compreensão de que o

lazer é igual para todos, contudo, faz-se necessário refletir e planejar as atividades pensando na presença da pessoa com deficiência.

Após finalizarmos a análise dos termos inseridos no questionário elaborado para a presente pesquisa, observamos, até o momento, que muito da compressão expressada pelos discentes acompanha o apresentado na literatura e o que se destaca é a percepção do “para quem” esses termos são destinados. Apresentamos a tendência de pensar nessas possibilidades para todos, ainda que se encontre, marcadamente, o ideal dessas oportunidades especificamente às pessoas com deficiência. A sugestão do movimento que traz quem está fora desses espaços para dentro nos leva à reflexão de que, apesar do aumento na participação dessa população nos mais diversos âmbitos da sociedade, a percepção voltada a esse público é de quem, ainda, permanece alijado.

Este fato pode ser interpretado como a ampliação das oportunidades dadas às pessoas com deficiência, destacando que diversos outros grupos demandam adequações no cotidiano e que, talvez, no futuro, não seja mais necessário especificar essa temática utilizando o termo “adaptado” ou “para pessoas com deficiência”, ainda que disciplinas específicas permaneçam no currículo das Instituições de Ensino Superior para abordar esse assunto com os profissionais em formação.

Isso ocorre apesar da dificuldade em se descrever o processo inclusivo, termo que obteve diversas colocações sem haver grande frequência nas mesmas. A inclusão trouxe, ainda, a reflexão sobre a interação entre pessoas com e sem deficiência.

Na descrição dos termos, destacam-se, principalmente, dois grupos: pessoas com deficiência ou todos. O momento de aproximação entre estes que compõem o todo (pessoas com e sem deficiência e outras minorias) fica claro em termos que abrangem públicos diversos, como o caso da educação física escolar adaptada ou do lazer, que são práticas que não agrupam pessoas para se efetivar uma prática, como é o caso do esporte adaptado, por exemplo.

Observamos, assim, que as colocações feitas pelos discentes representam o momento de transição pelos qual passamos, encontrando as possibilidades e contradições que cada termo carrega e que são requisitados para a evolução da área.

Dando sequência à compreensão apresentada pelos discentes, três questões foram elaboradas para saber o entendimento dos mesmos sobre as facilidades e dificuldades que eles julgam haver no momento de se trabalhar com a pessoa com deficiência e o que pode restringir o trabalho com este público.

Iniciamos com quais as facilidades são percebidas pelos discentes, dados apresentados na Tabela 14.

**TABELA 14**  
**Facilidades para trabalhar com a pessoa com deficiência<sup>14</sup>**

Facilidades	Observações	U1	U5	U9	Total	
Sem resposta	Não respondeu	6	6	3	15	
Não sabe	Não teve contato com população	4	1	2	7	
Atitude da pessoa com deficiência	Maior importância dada ao exercício	3	2	1	6	
	Menos julgamento	--	1	--	1	
	Empenhados nas atividades	9	10	19	38	
	Aceitação das atividades	10	6	10	26	
	Respeitam o professor	3	3	1	7	
	Senso de superação	2	1	5	8	
	Serem afetuosos	2	3	2	7	
	Pessoas fáceis para se lidar	--	3	1	4	
	Não são exigentes	--	2	--	2	
	Integração	--	1	3	4	
	Extrovertidos	1	1	1	3	
	Desapegadas de novas tecnologias	--	1	--	1	
	Menos preconceituosos	--	1	--	1	
	Respeitam as diferenças	1	--	--	1	
	Profissional	Experiência prática	--	1	--	1
		Trabalhar com atividade física de forma geral	--	1	--	1
		Poder criar e adaptar atividades	1	5	8	17
Saber características das deficiências		1	2	--	3	
Não necessita pensar em desafios significativos		--	1	--	1	
Grupos homogêneos		--	1	--	1	
Tratamento individualizado		--	1	1	2	
Interesse pela parte anatômica		1	--	--	1	
Mercado de trabalho com pouca concorrência		7	--	3	10	
Trabalho com grupo multidisciplinar		1	--	--	1	
Trabalho com pessoa pouco comprometida		1	--	4	5	
Prazer pessoal		--	--	3	3	
Saber a dificuldade da criança de antemão		--	--	1	1	
Estudo		--	--	3	3	
Formação profissional		--	--	4	4	
Estar disponível e comprometido c/ o trabalho		--	--	2	2	
Família		Apoio da família	1	--	1	2
Aulas	Disponibilidade de material	1	--	--	1	
	Mais de um professor por turma	1	--	--	1	
Outros	Mostrar as diferenças na sociedade	--	--	4	4	
	Escola acessível	--	--	1	1	
	Mesma para se trabalhar com a pessoa sem deficiência	--	--	4	4	
	Melhoras percebidas rapidamente	--	--	3	3	
Negativas	Não há facilidades	10	9	5	24	
	Poucas	--	--	2	2	

<sup>14</sup> Referente à questão 4: Quais, para você, são as facilidades para trabalhar com a pessoa com deficiência?

À primeira vista, a Tabela 14 já nos mostra a diversidade de percepções referentes a esse tópico. Destacamos, inicialmente, o número de sujeitos que não respondeu à questão envolvendo as facilidades em se trabalhar com esse público, totalizando 15 discentes, quando somando as três Unidades; além daqueles que responderam dizendo que, como nunca haviam trabalhado com essa população, não conseguiriam pensar nesse aspecto, representando um menor número de 7 estudantes.

O distanciamento com as facilidades também se evidencia na ênfase dada por 24 sujeitos que afirmaram que não há facilidades, acompanhados de mais 2 que apontam que são essas poucas. No total, 48 discentes dos 176, negaram, de diferentes formas, que o trabalho com a pessoa com deficiência apresente alguma facilidade. Compreendemos que o trabalho com seres humanos são repletos de adversidades, porém, não são totalmente problemáticos.

Os resultados mostram, ainda, que a facilidade no trabalho com a pessoa com deficiência recai sobre ela mesma. Ou seja, no entendimento dos discentes, essa população possui uma atitude positiva frente à atividade física e ao profissional da educação física, sendo destacado o empenho nas atividades por 38 sujeitos.

Outro aspecto apontado como positivo por 26 estudantes é a aceitação das atividades propostas. Este fato nos leva à reflexão de que essa aceitação possa vir do pouco contato com diferentes práticas, o que os faz acatar as sugestões sem muitos questionamentos. Talvez isso exija maior criticidade deste público.

Para esta análise, os discentes também mostram-se dispersos, já que notamos que dentro de um universo das três unidades investigadas, os destaques dados não apresentam grande frequência numérica.

Sendo o momento atual de transição, notamos que estas reflexões ainda não possuem uma estrutura bem elaborada, até pelas questões relacionadas à fase da formação na qual se encontram os discentes, com experiências baseadas no que é oferecido nas unidades e em estágios.

Complementando a percepção das facilidades, as dificuldades percebidas pelos discentes em se trabalhar com este público encontram-se no disposto da Tabela 15.

TABELA 15

Dificuldades para se trabalhar com a pessoa com deficiência<sup>15</sup>

Dificuldades	Observações	U1	U 5	U 9	Total
Sem resposta	Não respondeu	1	1	1	3
Externas à pessoa com deficiência	Acessibilidade	6	15	22	40
	Recursos humanos	--	1	5	6
	Falta de materiais adequados	--	6	9	15
	Falta de transporte adequado	1	--	4	5
	Falta de apoio a projetos ligados à pessoa com deficiência	1	--	1	2
Relacionadas às pessoas com deficiência	A própria limitação imposta pela condição de deficiência	8	5	7	20
	Déficit de atenção	--	1	--	1
	Comportamento inesperado	--	--	2	2
Relacionadas à prática	Repensar e criar atividades	7	12	10	29
	Comunicação	1	6	3	10
	Atenção especial ao aluno com deficiência	--	3	--	3
	Grupo heterogêneo	7	11	7	25
	Receio de agravar o quadro da pessoa com deficiência	8	5	8	21
	Dependência do aluno ao seu trabalho	1	--	--	1
	Saber as possibilidades dos alunos	--	--	2	2
Relacionadas à formação profissional	Saber como atender a pessoa com deficiência	8	5	12	25
	Falta de conhecimento sobre as condições de deficiência	9	8	15	32
	Falta de prática	5	5	6	16
	Não ser especialista na área	2	--	1	3
	Falta de informação confiável na literatura	--	--	1	1
	Falta de atualização	--	--	5	5
Aspectos pessoais	Ter dó	1	1	--	2
	Impaciência	--	4	--	4
	Preconceito	1	2	4	7
	Não estar preparado emocionalmente	1	1	2	4
Outros	Muitas	--	1	1	2
	Mesmas dificuldades que qualquer outra pessoa	--	--	3	3
	São desafios	--	--	1	1

<sup>15</sup> Referente à questão 5: Quais, para você, são as dificuldades para trabalhar com a pessoa com deficiência?

Logo no início da análise da Tabela 15, o que se destaca em contraposição aos dados da Tabela 14 se relaciona com o número de abstenções. Neste momento apenas 3 discentes não responderam, não compartilhando sua percepção referente às dificuldades em se trabalhar com a pessoa com deficiência. Isso nos leva a refletir que para os sujeitos da pesquisa foi mais fluido apontar as dificuldades que as facilidades.

Ao analisar as respostas dadas pelos discentes, diferentes aspectos foram levantados em uma mesma colocação, ampliando o número de observações descritas.

O que nos chamou a atenção foi que muitas das colocações feitas são externas às pessoas com deficiência, como discurremos na sequência. Apenas 23 sujeitos indicaram dificuldades relacionadas a este público, sendo que 20 ligaram a dificuldade à limitação imposta pela própria condição de deficiência, ou seja, quanto mais comprometida a pessoa se apresenta, maior a dificuldade em se trabalhar com eles, fato que corrobora com o que foi observado por Salerno e Araújo (2004) durante a observação de aulas de educação física escolar.

Isso nos faz pensar nos extremos do processo inclusivo, ou seja, aquelas pessoas que são caracterizadas como pessoa com deficiência, mas que demandam mínimas adequações para sua real participação na sociedade e aquelas que necessitam de grandes adaptações e auxílio externo constante. Esses elementos servem à constante reflexão sobre as formas como o processo inclusivo abarca as pessoas com deficiência e o que cada segmento pode oferecer de melhor para essas.

Os demais indicadores de dificuldades em se trabalhar com este público se mantiveram externos às pessoas com deficiência.

Foi destacada a questão da acessibilidade por 20 sujeitos, sendo esta uma preocupação em diversos setores da sociedade. É interessante, pois este foi um tema discutido ao longo da graduação, como observado na Tabela 5, com um total de 131 indicações, e esta compreensão se mostra quando se reflete sobre essas dificuldades. Este tema pode ser entendido de forma ampla, ou seja, a acessibilidade permeia não apenas o espaço destinado à prática da Educação Física, mas também a todo o trajeto feito pela pessoa com deficiência para sair de sua casa e alcançar esse local, permanecendo nele com qualidade.

Outro destaque na análise foi com relação à prática, ou seja, o exato instante em que deve haver a interação entre o profissional e a pessoa com deficiência, com um total de 91 indicações. Inserida nesta categoria, três observações se destacaram: primeiro a dificuldade em se criar e repensar atividades adequando-as ao grupo com o qual se trabalha, com 29 indicações; segundo, com 25 indicações, encontra-se o trabalho com grupos heterogêneos; e terceiro o receio de agravar o quadro que a pessoa com deficiência apresenta.

Esses três fatores suscitam discussões que permeiam o processo inclusivo. Primeiramente, a necessidade de repensar as atividades retoma o que foi discutido ao longo da revisão de literatura sobre a necessidade de adaptação do que é trabalho com as pessoas com deficiência. Realizar ajustes no que é planejado é recorrente quando atuamos com seres humanos, já que determinados elementos podem não ser contemplados durante nossa prática. A intervenção com essa população não é diferente. Em um primeiro contato com alunos ou atletas, sempre passamos por um período de conhecimento mútuo, compreendendo as limitações e potencialidades apresentadas por eles, fato que pode requisitar mais ajustes. Superado esse início, o planejamento já considerará cada indivíduo que compõe o grupo.

Arriscamo-nos a relacionar essas etapas com a terminologia que acompanha aspectos da acessibilidade dos edifícios. Aqueles construídos antigamente, sem rampa ou elevadores em sua planta original, demandam adaptações – construir uma rampa por fora, um elevador improvisado. O mesmo acontece quando não conhecemos nosso grupo: planejamos uma atividade, contudo necessitaremos adaptar uma regra, um material. Atualmente, os prédios construídos já consideram o fator acessibilidade em sua planta original, pois já é sabido que a pessoa com deficiência usufruirá desse espaço que requer ser acessível – assim o projeto é adequado desde o início. Seguindo essa reflexão estão nossas aulas, treinos ou atividades, que serão planejadas já conhecendo nosso grupo.

Esse fator talvez não seja claro e pode parecer que esse público sempre demandará grandes alterações nas atividades, chegando até a descaracterizá-las. Isso pode ser superado ampliando o contato com essa população em diferentes espaços.



Tal atitude pode auxiliar nos aspectos levantados quanto ao trabalho com grupos heterogêneos, já que o movimento inclusivista aproxima pessoas com diferentes potencialidades. Essa reflexão sobre os grupos heterogêneos, também destacada na pesquisa de Mendonza Laís (2008), apareceu como sendo um fator dificultador no trabalho com a pessoa com deficiência, influenciando diretamente a prática dentro da escola, espaço no qual se busca a inclusão desta população. A diversidade de interesses, características, habilidades, entre outros, é parte concreta e irrefutável do ambiente educacional, não sendo privilégio dos alunos em condição de deficiência. Contudo, não podemos negar que ainda é preciso se destacar esses aspectos envolvendo esse grupo de pessoas e o que sua participação representa, para que não regressemos à visão excludente de educação física escolar que poderá ser difundida para outros espaços.

Seguindo com esse raciocínio, o esporte de alto rendimento auxilia nesse aspecto, pois exige a segregação, seja ela por gênero, idade, nível de habilidade, peso, condição de deficiência ou não. Isto é, para aqueles que desejarem trabalhar com o esporte de competição encontrarão pessoas com características específicas, não tendo um grupo homogêneo, pois a individualidade permanece, mas será um grupo com características próximas. Sendo um espaço no qual a separação é a regra, necessitamos pensar no esporte educacional como uma forma de oferecer alternativas aos participantes.

Outro destaque referente à prática oferecida à pessoa com deficiência foi o receio externado pelos discentes para não agravar o quadro de seus alunos. Instigante o pensamento de que se pode piorar o estado de um aluno, elemento que acompanha o cotidiano dos profissionais, pois todos aqueles que se propõem a realizar uma atividade, seja ela em um ambiente supervisionado como uma academia, ou o meio natural, como em atividades de aventura, assumem um risco. Contudo, como o quadro da pessoa com deficiência é latente e visível, essa insegurança se amplia e a perspectiva se altera.

A categoria que abordou a formação profissional como elemento que pode dificultar o trabalho com a pessoa com deficiência, contou com um total de 82 apontamos. Dentre as observações que se sobressaíram estão aquelas que tratam: do conhecimento sobre as condições de deficiência, com 35 indicações, que pode ser relacionada ao receio em agravar o quadro desse público; não saber como atender a pessoa com deficiência,

como abordá-la, auxiliá-la se necessário, com 25 indicações; e da falta de prática, indicada 16 vezes, que pode auxiliar na minimização da ansiedade em se trabalhar com esse público, bem como outras colocações feitas sobre essas dificuldades ligadas aos profissionais, citadas anteriormente. Como apresentado por Hernández Vásquez, Ródenas e Niort (2012), quanto mais prática tenha o profissional, mais facilmente ele resolverá os desafios.

O que se observa é que sempre existirá a necessidade de se saber sobre as condições de deficiência, já que a graduação não dá conta de abordar todas elas e discutir sobre as limitações que elas acarretam, deixando a cargo do profissional buscar informações complementares. Como observado por Silva e Araújo (2012), as pesquisas iniciais na área da educação física esclareciam elementos sobre quem são estas pessoas e quais são suas possibilidades. Esses conhecimentos devem ser tratados com os estudantes, para que os mesmos tenham fonte de pesquisa para sanar possíveis dúvidas sobre a condição de deficiência em si.

Para finalizar a análise do entendimento que os discentes possuem sobre fatores que englobam a pessoa com deficiência, questionamos quais seriam fatores que poderiam restringir o trabalho com este público, inviabilizando sua atuação. Tais dados constam na Tabela 16.

TABELA 16

Aspectos que restringem o trabalho com a pessoa com deficiência<sup>16</sup>

Restrições	Observações	U1	U5	U9	Total
Sem resposta	Não respondeu	3	2	--	5
Aspectos profissionais	Falta de conhecimento	19	15	31	65
	Falta de experiência prática	9	16	18	43
	Preconceito	2	3	3	8
	Falta de motivação	2	2	--	4
	Medo	1	2	2	5
	Falta de interesse	2	4	4	10
Aspectos estruturais	Espaço da prática	13	19	26	58
	Falta de materiais adequados	6	13	12	31
	Ausência de auxiliar para aula	1	3	3	7
	Acessibilidade	1	--	8	9
Aspectos atitudinais	Descaso da pessoa com deficiência	3	--	3	6
	Desrespeito às diferenças	1	--	3	4
	Falta de diálogo entre os profissionais	1	--	1	2
	Insegurança	--	1	--	1
	Preconceito	1	4	12	17
	Demanda por resultados e desempenho	1	--	--	1
Outros	Falta de parcerias	2	1	2	5
	Políticas públicas	1	--	5	6
	Grande comprometimento em decorrência da deficiência	1	4	5	10
	Não divulgação das atividades para pessoa com deficiência	--	--	1	1
	Escassez de pesquisas que não foquem o esporte de alto rendimento	--	--	2	2
	Laudo médico que impeça a pessoa com deficiência	3	1	--	4
	Ocupação da área por outros profissionais	2	--	--	2
	Família da pessoa com deficiência	2	2	1	5
	Nada	1	2	1	4
	Quase tudo	--	--	1	1
	Dor sentida pela pessoa com deficiência	1	--	--	1
Normas de uma instituição	1	1	--	2	

<sup>16</sup> Referente à questão 9: O que, em sua opinião, pode restringir o trabalho da Educação Física quando relacionada à PCD?

Com relação aos aspectos que podem restringir o trabalho com a pessoa com deficiência, o destaque dado pelos discentes recai sobre os próprios profissionais da Educação Física pela falta de conhecimento, com 65 ocorrências, e falta de prática, indicada por 43 discentes, destacada mais uma vez. A consequência desses aspectos pode ser o da não efetivação do trabalho com esta população.

Este fator da prática aparece como um dos itens que influencia o conceito de auto-eficácia do professor, sendo que essas podem impulsionar a motivação dos profissionais para trabalhar com esta população (VENDITTI JR, 2010).

Observamos, assim, que há a proximidade daquilo que pode dificultar a atuação com o que pode restringi-la, deixando de ocorrer totalmente.

Seguindo a compreensão da dificuldade gerada pela falta de acessibilidade, fatores estruturais foram citados, sendo que o espaço da prática deve possibilitar a realização da atividade efetivamente, com a presença de materiais que sejam adequados à população em questão, com 58 e 31 indicações respectivamente. Esta compreensão também foi expressa por profissionais de educação física que participaram da pesquisa de Durán Martín e Sanz Serrano (2007), sendo que os limitadores da prática centravam-se na ausência de recursos materiais, além da falha na formação dos profissionais.

O termo acessibilidade que extrapola os conceitos das barreiras arquitetônicas pode ser compreendido de forma ampla, ou seja, engloba os diferentes espaços e diferentes formas de locomoção, assim, quando se fala em acessibilidade, se imagina desde o momento de estar em casa e toda a trajetória até chegar ao espaço da prática, ou qualquer outro espaço.

Referentes aos aspectos atitudinais, o preconceito se destaca, com 17 indicações. Esse elemento pode levar a uma postura defensiva, antes dos profissionais terem contato com essa população.

Seguindo a tendência da reflexão sobre as dificuldades, 10 discentes apontaram que as limitações da condição de deficiência podem restringir a realização de um trabalho com este grupo, impossibilitando o trabalho. Essa reflexão, notamos, aparece em menor número. Sabemos que existem os extremos, pessoas com comprometimento severo, como

já discutimos anteriormente, e para as quais devemos seguir pesquisando quais as contribuições a Educação Física pode oferecer a este público.

Observamos então, que existe a compreensão do macro e do micro. O macro sendo a falta de acessibilidade, pensada de forma ampla, dificulta o trabalho, pois pode exigir esforços das pessoas com deficiência na sua locomoção até o espaço da prática. O micro sendo o espaço do professor, auxiliando na superação de algumas barreiras.

O que se observa neste tópico, então, é que, apesar de haver a preocupação com as questões que se referem especificamente às condições de deficiência como elementos que podem dificultar o trabalho, este público é visto de forma a ser agente facilitador nesta aproximação com os profissionais da educação física, já que se mostram empenhados nas atividades, aceitando-as e participando das propostas.

Já como dificultadores ou limitadores estão no centro da discussão os próprios profissionais que necessitam de conhecimento e prática. Ainda que a falta de prática tenha aparecido timidamente no item referente aos fatores que dificultam o trabalho com as pessoas com deficiência, quando os discentes refletiram sobre o que pode restringir a atuação do profissional da área, este se destacou, ou seja, a necessidade de se aproximar deste público específico está latente no discurso dos estudantes.

Sendo o conhecimento do profissional da educação física e a formação inicial elementos recorrentes e que se mostraram relevantes, seguimos com os dados sobre a análise dos estudantes de educação física das três instituições investigadas sobre a formação oferecida.

### **5.3 Formação profissional: análise discente**

Para dar início a esta fase da análise foi pedido aos discentes que apontassem quais foram as contribuições das disciplinas que abordaram temática específica sobre a pessoa com deficiência. Os dados estão dispostos na Tabela 17.

**TABELA 17**  
**Contribuições das disciplinas específicas<sup>17</sup>**

<b>Contribuições</b>	<b>Observações</b>	<b>U1</b>	<b>U5</b>	<b>U9</b>	<b>T</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>2</b>
<b>Aspectos pessoais</b>	<b>Maior segurança para o trabalho com esta população</b>	<b>4</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
	<b>Olhar diferenciado para esta população</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>32</b>
	<b>Dar valor à vida</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Aspectos profissionais</b>	<b>Compreensão da teoria para planejar e adequar a prática</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>61</b>
	<b>Leituras específicas</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>4</b>
	<b>Visitas às instituições</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
	<b>Conhecimento básico</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>25</b>
	<b>Entender as condições de deficiências</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>48</b>
	<b>Simulações das condições de deficiências</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>
	<b>Abriu uma frente de trabalho</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>18</b>
	<b>Conhecimento sobre o esporte adaptado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
	<b>Possibilidade de se trabalhar com todos</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>20</b>
	<b>Importância da atividade física para esta população</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
	<b>Contato com a pessoa com deficiência</b>	<b>--</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
	<b>Inclusão é conturbada, mas é um fato</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>Está apto para trabalhar com este público</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Pouca contribuição</b>	<b>Apenas teórica</b>	<b>2</b>	<b>--</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
	<b>Nenhuma</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

A contribuição percebida pelos discentes sobre as disciplinas que abordam especificamente a pessoa com deficiência versa sobre aspectos pessoais e, principalmente, profissionais.

No aspecto pessoal a mudança na forma de olhar para a pessoa com deficiência foi modificada na percepção de 32 discentes. Essa alteração pode servir, assim, para superar certos conceitos construídos anteriormente pelos estudantes.

Isso auxilia na prática, independentemente de outros aspectos, já que mudar a forma de compreender as características de uma pessoa pode, com o tempo, minimizar outras questões que limitariam a atuação profissional. Como demonstrado nas Tabelas 15 e

<sup>17</sup> Referente à questão 6: Quais, para você, foram as contribuições que as disciplinas voltadas à PCD trouxeram para sua formação profissional?

16, existem receios que permeiam fatores do conhecimento específicos, mas outras que apenas serão superados com a convivência que alterará a postura dos profissionais frente às pessoas com deficiência. Ou seja, essa mudança na forma de olhar para essa população, pode alterar o entendimento sobre ela e, então, o modo de atendê-la será de acordo com suas necessidades, seguindo a compreensão apresentada por Seabra Jr e Araújo (2012).

O olhar diferenciado, a sensibilização para as questões referentes às pessoas com deficiência também foi discutido por Gonçalves e Ferreira (2005) já com alunos egressos, que estavam atuando no mercado de trabalho e que apontaram o momento das disciplinas específicas como influenciadoras desta mudança.

A categoria referente aos aspectos profissionais foi a que mais observações gerou, a partir da análise dos dados. Dentre eles, destacamos os indicadores que apontaram as discussões executadas durante as disciplinas específicas como facilitadoras na compreensão da teoria para aplicá-la na prática, com um total de 61 indicações, somando as três Unidades; o entendimento das condições de deficiência, com 48 citações; o conhecimento básico referente à área com 25 discentes apontando esse fator; entendimento da possibilidade de se trabalhar com todos, totalizando 20 colocações; e a abertura de uma frente de trabalho na percepção de 18 sujeitos.

Os aspectos profissionais elencados pelos respondentes são relevantes quando pensamos em uma atuação coesa e consciente. Ainda que as percepções não sejam unânimes quando comparado ao total de graduandos que aceitaram participar da pesquisa, notamos que elementos favoráveis são apresentados, sendo que apenas 8 sujeitos indicaram elementos negativos, como não ter havido pouca ou nenhuma contribuição.

É essencial pensar na aproximação da teoria com a prática. Como observamos a partir dos dados da pesquisas, as três Unidades oferecem possibilidade de contato com a pessoa com deficiência que pode auxiliar na diminuição desse espaço que por vezes se forma entre o que se estuda e o que se pratica. Contudo, não são todos que conseguem se organizar para participar desses momentos, como observamos nos dados apresentados na Tabela 8. Assim, a indicação de que as disciplinas específicas, em seu programa, conseguem auxiliar os discentes nesse aspecto passa a ser favorável ao processo de estreitamento de relações entre a teoria e a prática. Entretanto, o número reduzido de

indicações sugere que esse fator seja mais enfaticamente tratado, para que possa ser percebido por mais discentes.

O entendimento das condições de deficiência também foi um elemento que permeou diferentes respostas, já tendo sido alvo de nossa discussão como um elemento que pode dificultar o trabalho com a pessoa com deficiência. Conhecer as causas e consequências das diferentes deficiências pode facilitar a elaboração dos planos de aula, já que os profissionais saberão, de antemão, alguns elementos limitadores, minimizando possíveis dificuldades e constrangimentos. Essa observação, apesar de haver se destacado dentre as demais, também necessita ser mais explorada, para que mais alunos acessem esse conhecimento, principalmente, desenvolvendo a capacidade de procurar informações individualmente. O grande número de diagnósticos possíveis que podem vir associando diferentes condições de deficiência exige dos profissionais que os mesmos tenham essa habilidade, já que beira ao impossível abordar todas as particularidades que podemos encontrar em nossa prática.

O conhecimento básico foi indicado por discentes das três unidades. Sabemos que as disciplinas específicas possuem uma carga horária limitada dentro do currículo maior dos cursos de Educação Física, fato que dificulta o aprofundamento de aspectos referentes a essa população. Esse elemento pode ser superado pela atitude dos discentes que, se for de interesse, podem buscar a participação em grupos de estudos e projetos de extensão que oferecerão mais conhecimento sobre essa população. Pensando além desses fatores, a abordagem de temas referentes a esse público específico em outras disciplinas pode minimizar essa sensação de conhecimento simplesmente básico. Outro fator que essa observação nos sugere para reflexão é que a graduação é um momento inicial de formação. Se for de interesse dos estudantes, eles poderão continuar seus estudos na área.

Com a percepção mais voltada à prática, 20 discentes indicaram que a contribuição se referia à compreensão de que se é possível trabalhar com todos. Essa afirmativa não nos parece ingênua, pois, apesar de toda a problemática que o processo de inclusão impõe, essa é uma atuação exequível. Mais uma vez se observa o movimento de ampliação do olhar saindo da exclusividade da pessoa com deficiência para alcançar a diversidade encontrada nos espaços de atuação da educação física.



Com um total de 18 indicações, nos deparamos com a abertura de uma frente de trabalho na educação física considerada pelos discentes. Observamos que a aproximação da pessoa com deficiência com a área é crescente, sendo que ela pode participar no esporte, no lazer, na escola e em outros espaços possíveis, fato que amplia a possibilidade dos profissionais da educação física atuarem efetivamente com este público.

Neste aspecto, a percepção discente apresentada contradiz a percepção descrita por Nascimento et. al. (2007). Os professores que responderam questionário sobre sua formação profissional indicaram que no momento da intervenção, os conteúdos das disciplinas específicas não contribuíram para superar os desafios que se apresentaram. A diferenciação percebida entre os estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, e os professores, aqueles que já atuam no mercado de trabalho, sujeitos da pesquisa de Nascimento et. al. (2007), com relação à contribuição das disciplinas específicas, necessita ser melhor investigada, para perceber se, talvez, essa compreensão se altere quando os sujeitos deixam de ser estudantes e passam a ser profissionais responsáveis por um grupo que tenha a pessoa com deficiência. Além de diferenciar a época de formação e como o tema envolvendo esse público foi abordado ao longo da graduação.

Tendo em vista as contribuições percebidas pelos discentes oferecidas pelas disciplinas específicas, buscamos saber a opinião sobre a formação com uma visão geral do processo, englobando o contexto específico de cada unidade analisada inserida na trajetória de cada estudante de educação física. Os dados apresentados na Tabela 18.

TABELA 18

Considerações sobre a formação profissional<sup>18</sup>

Considerações	Observações	U1	U5	U9	T
Sem resposta	Não respondeu	1	4	2	7
Incompleta	Não aborda o exercício físico para esta população	1	--	--	1
	Sem justificativa	3	9	9	21
	Não se sente pronto para trabalhar com estes	2	1	3	6
	Para atuar efetivamente faltam informações	11	1	1	13
	Apenas teórico	1	1	1	3
	Ficou na condição de deficiência e não na proposta de atividades	1	--	--	1
	Desvinculado da realidade escolar	1	--	1	2
	Pouco tempo para trabalhar com o conteúdo	--	1	1	2
Básica	Precisará continuar estudando	5	6	6	17
	Muito teórica	5	5	7	17
	Pouco tempo para se trabalhar grande conteúdo	--	1	1	2
	Sem justificativa	6	5	8	19
	Por falta de interesse próprio	--	1	4	5
	Para quem não quer se aprofundar na área	--	1	--	1
Boa	Mas precisa continuar estudando	7	5	11	23
	Sem justificativa	--	6	5	11
	Precisa de mais prática	1	2	3	6
	Com teoria e simulações com a turma	1	--	--	1
	Pois buscou complementação (projeto de extensão, disciplina optativa, entre outros)	5	5	6	16
	Poderia haver se empenhado mais	1	--	--	1
	Poderia focar mais a educação física escolar	--	1	--	1
Muito boa	Se sente capaz de atuar com este público	1	1	1	3
	Pode buscar as informações que necessitar	1	--	2	3
	Pelo envolvimento que buscou fora das disciplinas	--	--	2	2
	Sem justificativa	--	2	5	7

<sup>18</sup> Referente à questão 7: Como você considera sua formação profissional no que tange a PCD?

As categorias elaboradas a partir das respostas à questão 7 contaram com a expressão utilizada para descrever a consideração sobre a formação. A partir da justificativa dada, elaboramos as observações que em determinados momentos foram coincidentes, ainda que em categorias diferentes.

Para aqueles que a consideraram incompleta, o destaque para a justificativa dada foi que, na percepção de 13 discentes, na somatória das três unidades, ainda faltam informações para que possam atuar efetivamente com a pessoa com deficiência. Dentro dessa categoria, contabilizamos 49 observações efetivadas, considerando aquelas que responderam, mas não justificaram sua resposta.

Encontramos 61 observações realizadas na categoria daqueles discentes que consideraram sua formação para o trabalho com a pessoa com deficiência básica. Em meio às justificativas, dois fatores se destacaram, obtendo 17 apontamentos cada: a necessidade de continuar estudando e a formação muito teórica.

Esses dois elementos corroboram com o que apresentamos nesta análise, sendo que graduação em Educação Física é a primeira etapa na formação do profissional da área. Notamos que os discentes em diferentes momentos expressam a insatisfação com a aproximação puramente teórica com o assunto. Isso nos leva a pensar de que forma as disciplinas específicas podem interligar teoria e prática, de modo a contemplar os diferentes aspectos necessários para o trabalho com a pessoa com deficiência. Por outro lado, as três Unidades oferecem oportunidade de ampliar essas relações, contudo, elas não são de interesse de todos os discentes, que podem buscar, nas disciplinas obrigatórias, um espaço maior de contato com a prática.

Contabilizando 59 colocações realizadas pelos discentes, a categoria formada a partir da percepção daqueles que consideram sua formação como sendo boa, encontramos a semelhança existente com as observações da categoria anterior (básica). Do total de observações 23 discentes apontaram que apesar de considerarem sua formação boa, necessitarão continuar estudando. Essa afirmação corrobora com nossa compreensão citada anteriormente: este é o início do processo de formação, independentemente do grau de envolvimento dos discentes na graduação. Isso serve, sabemos, para qualquer área na qual se deseje especializar.

Outro elemento que se destacou, ainda nessa categoria, foi o apontamento feito considerando a formação boa pela iniciativa de buscar complementação a ela, ou seja, além das disciplinas específicas, 16 discentes nos levam à reflexão de que existe também a responsabilidade dos graduandos em buscar ampliar seu contato com a área ainda na graduação. Isso ratifica o que foi descrito no contexto das unidades que oferecem diversas oportunidades de trabalho com essa população de diversas formas.

Deparamo-nos com apenas 15 colocações feitas na categoria elaborada a partir da percepção dos discentes que julgam sua formação para se trabalhar com a pessoa com deficiência muito boa. Ainda que numericamente inferior, as observações trouxeram à discussão fatores interessantes. Coincidente com citações da categoria anterior, 2 discentes afirmaram terem buscado complementação fora das disciplinas, fato que corrobora com o encontrado por Pena (2013) em sua investigação. Um sujeito de cada unidade se considerou capaz de trabalhar com esse público, a partir de sua formação. Outros 3, de duas unidades, afirmam que podem buscar as informações que necessitaram, caso se deparem com uma problemática não abordada durante a graduação. Esses dois últimos aspectos direcionam a autonomia que os profissionais devem ter para buscar o conhecimento que precisarem ao longo de sua carreira, elemento que, mais uma vez, não está restrito à Educação Física envolvendo a pessoa com deficiência.

Ao analisarmos as observações elencadas a partir das respostas dos sujeitos e se pensarmos em uma evolução, partindo da percepção incompleta para a muito boa, notamos que o diferencial foi o movimento de aproximação com a prática. Em uma apreciação que não envolva o aspecto numérico das respostas, nas categorias “incompleta” e “básica” observamos que a predominância das colocações foi referente à teoria. Quando lemos colocações de “apenas teórico”, “ficou na condição de deficiência e não na proposta de atividades”, “muito teórico”, é notório o descontentamento com esse aspecto.

Já nas categorias boa e muito boa, encontramos observações como “precisa de mais prática”, “com teoria e simulações com a turma”, “buscou complementação”, “pelo envolvimento que buscou fora das disciplinas”. Isso sugere que esses discentes tiveram esse contato. Mesmo aqueles que disseram que “necessita de mais prática”, significa dizer que a

que eles tiveram não foi suficiente, porém, eles puderam, em algum momento, ter esse contato.

O espaço da prática pode, então, ser repensado pelos docentes das disciplinas, pois ainda que existam projetos que são oferecidos regularmente, existe a logística organizacional que pode dificultar a participação dos alunos, como visto nos motivos dados pelos estudantes para a não procura por estes.

Gonçalves (2002) apontou a mesma problemática, além de refletir sobre a dificuldade em abordar os diversos temas que abarcam as relações entre a Educação Física e as pessoas com deficiência dentro de uma carga horária obrigatória. Ainda assim, a prática não deve ser descartada durante as disciplinas seja ela abordada em forma de simulação, seja com o contato real com a pessoa com deficiência.

Assim sendo, ainda que sutilmente, notamos como existe a necessidade latente em ampliar o contato com as pessoas com deficiência ao longo da graduação.

Seguindo estes apontamentos, os discentes foram questionados sobre quais propostas de mudanças eles fariam em seu curso com relação aos estudos enfocando as pessoas com deficiência. Os dados estão dispostos na Tabela 19.

**TABELA 19**  
**Propostas de mudanças<sup>19</sup>**

<b>Mudanças</b>	<b>Observações</b>	<b>U1</b>	<b>U5</b>	<b>U9</b>	<b>T</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Nada</b>	<b>Não mudaria nada</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>33</b>
	<b>O que importa é a busca do aluno pelo conhecimento</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Aspectos educacionais</b>	<b>Docentes motivados para ministrar disciplinas</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
	<b>Contato com as pessoas com deficiência</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>53</b>
	<b>Aulas com simulações com as condições de deficiência</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
	<b>Estudar mais especificidades das deficiências</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	<b>Aulas de LIBRAS</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>3</b>
	<b>Que disciplinas não específicas abordem a temática</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>20</b>
	<b>Apresentar o conteúdo de forma a atrair a atenção dos estudantes</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
	<b>Abordar outros temas envolvendo esta população</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
	<b>Convidar profissionais que trabalham com pessoa com deficiência para contar experiência</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Maior envolvimento docente na disciplina</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Não repetir assuntos nas diferentes disciplinas</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Aspectos estruturais do curso</b>	<b>Disciplinas específicas com maior carga horária</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
	<b>Oferecimento de mais disciplinas específicas</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>33</b>
	<b>Acrescentaria estágio obrigatório na área</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
	<b>Tornar disciplina optativa obrigatória</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>
	<b>Ordem das disciplinas: biológica, seguida das práticas</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Outros aspectos</b>	<b>Aumentaria os projetos de extensão (em diferentes horários e atividades)</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>34</b>
	<b>Maior divulgação dos projetos de extensão</b>	<b>1</b>	<b>--</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<sup>19</sup> Referente à questão 10: O que você mudaria (acrescentaria ou eliminaria) de sua graduação (disciplinas, projetos de extensão) com relação à PCD?

Nesta Tabela 19, um primeiro fator que se destaca vem com a não alteração de nenhum fator, indicado por discentes das três instituições, com um total de 39 ocorrências. Isso representa que existem estudantes que percebem a formação como suficiente dentro desta perspectiva. Notamos que as formações analisadas das três Unidades apresentam propostas que abarcam a pessoa com deficiência nos aspectos estudados nesta pesquisa: o ensino e a extensão. A formação inicial não necessariamente engloba todos os assuntos de todas as áreas existentes dentro da Educação Física, por isso, mais uma vez, a formação continuada vem à tona. Desse total, 6 discentes afirmaram que depende do aluno querer buscar mais conhecimento, fato que nos lembra que o discente possui autonomia para construir sua formação, buscando contato com temas de seu interesse, aprofundando o conhecimento.

Ainda que essa relação seja feita, observamos na Tabela 15 que existem lacunas que são apontadas pela falta de conhecimento, entre outros aspectos. Notamos assim que por um lado, encontramos três Unidades que oferecem disciplinas específicas que abordam elementos referentes às pessoas com deficiência e projetos de extensão que são espaços de prática; por outro lado, estão os discentes, que chegam à Universidade com seus interesses, expectativas com relação à área e seus anseios profissionais. A ligação a ser realizada entre o conhecimento e o profissional virá de acordo com o envolvimento que os discentes terão com os assuntos que mais se identificarem.

O que notamos, é que encontramos estudantes que percebem que o que é oferecido pelas Unidades é, para este momento, suficiente. Contudo, ainda existe muito que ser avaliado e proposto para efetivação de melhorias, como nos indicam os demais discentes que propuseram alterações.

Essa visão nos dá indícios de que as unidades encontram-se na proposta de trabalho que pode ser considerada condizente com o que é proposto para a área, entretanto, buscaremos sempre a construção para a melhoria.

Para aqueles que propuseram alterações, a principal indicação dentro de aspectos educacionais vem relacionada ao contato direto com as pessoas com deficiência, totalizando 53 indicações. Como visto na obra de Amaral (1994) a aproximação com este público pode gerar ansiedade e diferentes reações frente a este desafio. Este encontro, se

ocorrer em um ambiente supervisionado, pode minimizar estes aspectos e auxiliar na superação de barreiras pessoais, além de colaborar com a aproximação da teoria apresentada pelo docente na prática nos diferentes espaços de intervenção da educação física. Isso corrobora com o que viemos observando ao longo das diversas respostas dadas pelos discentes, referente às facilidades, dificuldades, entre outros. A necessidade de se aproximar desse público, que era latente nesses momentos, se torna explícito.

Essa necessidade de prática também foi observada por Gomes (2007) com pesquisa realizada no Estado do Paraná, já que este elemento pode contribuir para a efetivação com o trabalho com a pessoa com deficiência, independentemente do espaço onde este será oferecido.

Outro aspecto trazido pelos discentes versa sobre as disciplinas que não são específicas para se trabalhar com a população com deficiência, mas que podem contribuir para o aprofundamento do conhecimento para a atuação profissional, tendo sido indicada por 20 discentes. Desse modo, pensamos que as diferentes disciplinas com enfoques práticos ou teóricos podem levar discussões sobre as pessoas com deficiência, pois como já foi observado, elas permeiam os diferentes segmentos abarcados pela Educação Física (esporte, lazer, educação física escolar, entre outros). Esta atitude pode aprofundar os conhecimentos que não serão contemplados dentro da carga horária proposta para a disciplina específica. Contudo, devemos analisar de que maneira isso será abordado, já que a forma dependerá do conhecimento dos docentes sobre essa temática, além da empatia com a área.

Além das ações voltadas ao âmbito educacional, propostas para mudança na estrutura do curso foram sugeridas, pensando-se no aumento de disciplinas específicas, aumentando o tempo de trabalho que poderia acrescentar mais facilmente aspectos da prática, por exemplo, totalizando 33 indicações. Esta reflexão leva ao questionamento sobre a organização do currículo que é efetivado de acordo com as diretrizes nacionais e que o acréscimo de disciplinas poderia acarretar dificuldades organizacionais, contudo, mostram-se necessárias para serem pensadas.

Os projetos de extensão também foram alvo de análise dos discentes que indicaram que a maior oferta destes espaços, bem como a variedade de atividades



propostas, seria interessante para sua formação inicial, sendo proposto por 34 sujeitos. Sobre isso, a partir dos projetos de extensão descritos pelos discentes, apresentados na Tabela 7, notamos a predominância esportiva, sendo talvez, possível se diversificar os espaços de contato entre discentes e pessoas com deficiência, havendo como contexto diferentes possibilidades de prática.

Finalizando essa análise, estreitamos o contato com a percepção dos discentes frente a sua formação. Diferentes fatores permearam nossa análise, algumas com maior ênfase, como a necessidade de conhecimentos específicos e o contato com a prática; outros de forma mais sutil, como as questões referentes à própria condição de deficiência. Pudemos assim, nos aproximar do contexto de 3 Unidades que contribuem com a evolução dos conceitos que envolvem a Educação Física e a pessoa com deficiência e a partir do olhar dos estudantes, compreender elementos que precisam ser revistos e ações que podem ser efetivadas para melhorar a formação inicial nesta área.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que observamos, então, no contexto analisado das três unidades investigadas reflete uma percepção discente que traz elementos diversos, fruto de um momento de transição no que tange à aproximação da Educação Física com a pessoa com deficiência.

De forma geral, os temas abordados pelas três unidades, segundo a percepção discente, referiram-se aos conceitos amplos como acessibilidade, esporte adaptado, atividade física adaptada, educação física escolar adaptada, sendo que outros aspectos, mais específicos como a atuação do profissional dentro de clubes, academias ou empresas que recebam a pessoa com deficiência foi pouco indicado. Assim, notamos que as unidades buscam o campo geral da compressão, podendo unir os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação para a atuação direta com o público em questão.

Os projetos de extensão envolvendo a pessoa com deficiência foram ações encontradas nas três unidades, ou seja, fica evidente a preocupação que existe em oferecer à comunidade atendida por estas unidades de ensino superior e proporcionar aos estudantes um espaço de prática, ainda que se possa refletir sobre quais atividades são oferecidas e quais propostas podem ser renovadas ou acrescentadas, além de se pensar em propostas para grupos com pessoas com ou sem deficiência.

As colocações trazidas pelos discentes sobre os termos estiveram, muitas vezes, baseadas na reflexão de “para quem se destina”, ou seja, o esporte adaptado sendo voltado às pessoas com deficiência ou a todos que necessitem de auxílio, tendência apresentada também, nos demais termos. Esta compartimentalização pode ser reflexo da própria organização dos cursos de ensino superior que oferecem disciplinas que são focadas na pessoa com deficiência e outras que não o são. O que deve ficar claro aos estudantes é que esta população em específico demanda um espaço destinado a discussão de elementos pontuais, para que eles possam unir esses conhecimentos com os obtidos nas demais disciplinas.

As discussões que ampliam o olhar frente ao processo inclusivo também foram notórias nas respostas dos discentes, já que em muitas vezes pensamos que a Educação

Física, em seus diferentes aspectos, deve ser adequada a todos, independentemente de características pessoais. Esse ponto esclarece e exemplifica o momento de transição encontrado na área.

Para minimizar a ansiedade que existe no momento de ingresso em um mercado de trabalho incerto e na possibilidade de se deparar com o público com deficiência, o que foi imperativo nas respostas dadas pelos discentes foi a necessidade de se ter contato com estas pessoas. A compreensão demonstrada foi de que estas são interessadas e comprometidas com a prática, o que facilita a convivência, porém, a dificuldade apontada engloba o conhecimento para que não se agrave o quadro da pessoa, ou a dificuldade em se preparar atividades que se adéquem ao grupo. Estes fatores, apesar de pertencerem ao cotidiano dos profissionais, parecem ter maior relevância quando se pensa nesta população.

Notamos que os discentes possuem a compreensão que segue os conceitos apresentados na literatura, incluindo as controvérsias encontradas, como caso referente à inclusão, quando observamos que se faz preciso repensá-la para que exista uma maior compreensão do que ela realmente aborda.

Assim, estes fatores apresentados esclarecem elementos que necessitam ser revisitados para que se possa atenuar o receio apontado em certos aspectos da teoria, esclarecendo o momento que se vive e a complexidade dos conceitos que são apresentados, além da prática com a população com deficiência que pode minimizar a ansiedade gerada no momento de se trabalhar com este público.

As contradições, distorções e divisões observadas ao longo da apresentação e análise dos dados podem ser reflexo da forma de entendimento que existe quando se pensa na união da Educação Física e das pessoas com deficiência. A percepção discente expressada nesta pesquisa serve de análise para quais as ações que poderão ser tomadas a partir deste ponto, já que dentre tantos outros aspectos, a inclusão da pessoa com deficiência está sendo construída dia – a – dia, sendo que o porvir está, também, sob a responsabilidade destes discentes que, dentro desta trama complexa de conceitos e entendimentos cumpri seu papel de refletir e compreender-se agente de sua própria formação que se iniciou nestas unidades, mas que continuará ao longo da carreira.

Ao longo deste trabalho, as diferentes trajetórias trilhadas pela Educação Física enquanto área do conhecimento e pelas pessoas com deficiência na aproximação com seus direitos foi sendo esclarecida e analisada de forma a ampliar o entendimento deste processo, que não se mostra linear e tampouco apresenta etapas a serem cumpridas. Ainda que seguindo uma cronologia de eventos e ações, o processo de inclusão da pessoa com deficiência se apresenta de maneira complexa e multifacetada, sendo que a compreensão de ser humano e as formas de relação imperam na forma de atendimento de um público que por muito tempo esteve à margem da sociedade.

Tal caminho vem aproximando os profissionais da Educação Física desta população, fato que pode causar ansiedade em decorrência do desconhecimento de um com relação ao outro. Os receios que podem permear essa relação vêm desde a forma de recepção e tratamento das pessoas com deficiência, até como se adequar atividades para grupos que apresentem pessoas com essas características.

A formação profissional em Educação Física mostra-se, assim como em outras áreas, como um momento de contato inicial com os temas que são abordados e pelas diferentes possibilidades de atuação, ou seja, é um espaço no qual os estudantes poderão ter contato com as diversas áreas que compreendem a Educação Física e romper com certas compreensões anteriores que versam sobre o senso comum existente. Referente à área da Educação Física Adaptada, notamos que os discentes possuem o conhecimento da área de acordo com o que está sendo produzido recentemente e carrega, em sua compreensão, todas as contradições de um momento de transição, no qual nos encontramos.

A percepção discente frente à formação para se trabalhar com a população com deficiência caminha na mesma direção da estruturação do ensino superior. Como ainda existe a necessidade de se destacar a população com deficiência para que se possa refletir sobre ações nos diversos setores da Educação Física e suas possibilidades de prática, ainda se observa a separação de conceitos e indivíduos.

Superando este momento, porém, já observamos o movimento que se apresenta para a ampliação da compreensão de que a Educação Física é um direito de todos e que para se oportunizar a prática a este “todo” se deve realizar adequações para melhor atender aos interesses dos praticantes. Este fato é observado tanto na compreensão discente, quanto

no contexto das unidades observadas que possuem diversos docentes que não são especialistas da área levando à discussão sobre esta temática dentro do conteúdo ministrado, independente de “para qual população se destina”.

Isso pode auxiliar no momento de aprofundamento das discussões referentes à população com deficiência, porém, o contato com a pessoa com deficiência se mostrou primordial na visão dos estudantes de Educação Física para a superação de certos receios que permeiam a prática, independente do espaço no qual ela se apresente: na escola, no esporte, no lazer e em outros locais.

O que pensamos é que existe a dificuldade de aproximação do teórico com o prático, já que as exigências do mercado de trabalho não são fáceis de serem simuladas dentro do ensino superior e, ainda, cada estudante possui interesses e constroem diferentes trajetórias para a conclusão da graduação em Educação Física.

O que buscamos, então, não foi sanar a problemática que sempre surgirá a partir das demandas sociais, que são dinâmicas, mas sim, buscar auxiliar o discente no momento de compreender como se pode utilizar os diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da graduação para adequá-los a realidade que encontrará fora da Universidade, independente de qual ela seja. Além disso, a compreensão de que este é um início insere o entendimento de que a graduação, dentro de sua estrutura e carga horária, não conseguirá oferecer todas as experiências, nas mesmas proporções em todas as áreas, cabendo, também, ao aluno, enquanto agente de sua formação, buscar elementos necessários para complementar seu conhecimento.

Na base do contexto da formação profissional estão as disciplinas que denominamos aqui, específicas e não específicas. A primeira contribuiu, como observamos, para a formação profissional, ainda que precise avaliar elementos referentes à aproximação com a prática, mesclando a teoria e a prática ao longo de seu oferecimento. A segunda foi percebida pelos discentes como abrindo-se para a temática, devemos, contudo, investigar quais as formas possíveis de abordagem nestes contextos, já que essa atitude depende, diretamente, do docente responsável pela disciplina.

O que notamos nesta pesquisa foi a congruência de diversos fatores englobando conceitos relacionados à área nos espaços distintos das três unidades, demonstrando a

consistência que existe em certos entendimentos. Ainda assim, houve questões que foram abordadas especificamente em uma unidade, não se apresentando nas demais. Assim, será interessante analisar estes indicadores separadamente, em outro momento, para melhorar o entendimento, já que o utilizado nesta pesquisa foi o que se aproximou nas respostas de discentes das três unidades, e não buscando nuances de compreensões que podem pertencer a um contexto único.

Além disso, podemos dar continuidade a este estudo, buscando a percepção dos egressos dos cursos, aqueles que finalizaram sua formação inicial há pouco tempo, já tendo contato com as discussões pertinentes às pessoas com deficiência. Essa reflexão juntamente com o observado no momento de inserção no mercado de trabalho pode trazer colaborações diferenciadas ao processo de formação inicial.





## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS. R. C. et al. **Jogos, esportes e exercícios para deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.

ALMEIDA, J.J.G. **Estratégias para a aprendizagem esportiva**: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença / Deficiência**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994

ANDRADE FILHO, N.F.de. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos 1966 a 2000. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol 22. N 3. p. 23 – 37. 2001. Disponível em:  
<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/381/325>. Acesso em 08.13.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto Adaptado no Brasil**: Origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência nas Instituições Especializadas de Campinas**. Campinas: UNICAMP, 1999.

ARAÚJO. P.F. de. Esporte adaptado. In. GORLA, J.I; ARAÚJO, P.F.de; CALEGARI, D.R. **Handebol em cadeira de rodas**: regras e treinamento. São Paulo: Phorte, 2010. P. 21 – 50.

ARAÚJO P.F.de. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte. 2011.

ARAÚJO, P.F.de. et al. A educação física escolar frente à inclusão de alunos com deficiência: realidades. In. **Anais do XV Congresso Multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 2013.

ÁVILA, C.F.de, TACHIBANA, M., VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. In: **Paideia**. Vol 18 no. 39. 2008. p. 155 – 164. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a14.pdf> Acesso 11.13.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2010.

BARRETO SOBRINHO, J.O. **A força e a beleza dos ideais**: uma produtiva experiência nas áreas da educação física e da saúde. Itapira: Everesty. 2009.

BARRETO. et.al. A preparação do profissional da educação física para a inclusão de alunos com deficiência. In: **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**. São Paulo. v. 2. n.1. p. 152 – 167. Jan/jun 2013. Acesso jan. 2013.

BARROZO, A.F. et al. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. In: **Cadernos de Pós – graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. V 12. N 2. Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2012. p. 16 – 28. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume\\_12/2o\\_vol\\_12/Artigo2.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo2.pdf). Acesso em 11.13.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. 184 p

BLASCOVI – ASSIS, S.M. **Lazer e deficiência mental**: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 1997. 124f. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000115179>. Acesso em 11.13.

BRASIL. **Decreto nº. 23.252** de 1933. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23252-19-outubro-1933-558974-publicacaooriginal-80706-pe.html>. Acesso em 03.13.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1961. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm) . Acesso dia 04.12.13

BRASIL. **Lei nº. 5540 de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em 01.13.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução 9/69**. Brasília, 1969. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em 07.13.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Resolução 69/69**. Brasília, 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm) acesso em 04.12.13

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03/87**. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso 12.13.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01.14.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: a Secretaria, 1994

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12.13.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série). Brasília, 1998;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Distrito Federal. 2001. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acesso em 04/2002;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2002**. Brasília, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso 08.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2002**. Brasília 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 09.13.

BRASIL. Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer. **Decreto nº. 4668** de 2003. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11009074/artigo-11-do-decreto-n-4668-de-09-de-abril-de-2003>. Acesso em 20.12.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 07/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/83/resolucao\\_2004\\_7\\_cne\\_ces.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_7_cne_ces.pdf). Acesso 05.13.

BRASIL. **Decreto 5.296** de 2004. Brasília, 2004. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso 12.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2/2007**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf). Acesso: 01.14.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59** de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 11.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04/2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf). Acesso 09.13.

- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Santos: Projeto Cooperação, 2003. 161 p.
- CAMPANA, M.B. **O rúgbi em cadeira de rodas: aspectos técnicos e táticos e diretrizes para seu desenvolvimento.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2010.
- CANTORANI, J.R.H. **Lazer nas atividades de aventura na natureza e qualidade de vida para pessoas com deficiência: um estudo a partir do caso da cidade de Socorro – SP.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2013. 273p.
- CARDOSO, I.S.; PORTELA, B.S. **A educação física no ensino médio voltada para a atividade física e qualidade de vida.** O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos PDE. Paraná: Secretaria de Educação. 2008.
- CARMO, A. A .do. **Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina.** Brasília: Secretaria dos desportos, 1991.
- CARVALHO, A.J.S. **Esportes na natureza: estratégias de ensino de canionismo para pessoas com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2005. 192p. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000425697> . Acesso em 10.13.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 4ed. Campinas: Papirus, 1995.
- CHAKUR, S. S. **Interação e Construção do Conhecimento no Deficiente Mental: Um Estudo na Pré-Escola de Ensino Regular.** Campinas, SP, 1994. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área Psicologia Educacional). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COSTA, V.L.M. A formação profissional universitária em educação física. In PASSOS, S.C.E. (Org.) **Educação física e esporte da universidade.** Secretaria de educação física e desportos do Ministério da Educação. Universidade de Brasília, Departamento de Educação Física. 1988. p. 207 – 224.
- COSTA JR, D. **Esportes na natureza: a visão de praticantes com deficiência visual.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2006. 42p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000368209>. Acesso em 12.13.

CRUZ, G. de. C.; SOREANO, J.B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional da educação física para atuação em contextos inclusivos. In **Pensar a Prática**. V13. N3. p. 1-16. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/9263/8389>. Acesso em 09.13.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 105 p..

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan Sa, 2003. 91 p.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas. 2009.

DURÁN MARTÍN, D.; SANZ SERRANO, A. (2007) Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte** vol. 7 (27) 203-231 Disponível em: [cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm). Acesso em agosto de 2013.

ECHEITA, G. Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de Salamanca: un balance doloroso y esperanzado. In. **La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Cuaderno de educación (52). Barcelona: Horsori editorial. 2009. p. 25 – 47.

FALKENBACH, A. P.; LOPES. E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. In **Pensar a prática**. V.13. no.3. Goiânia. 2010. P. 1 – 18. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/9469> Acesso em 10.13.

FARIA JR, A.G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p. 227-238.

FELIX, M.O. **O papel da extensão universitária da Faculdade de Educação Física / Unicamp na formação profissional de seus alunos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FILUS, J.F; SALERNO, M.B., ARAÚJO, P.F. Espaços e contextos da atividade física para a pessoa em condição de deficiência. In: GUTIERREZ, G.L.; VILARTA, R.; MENDES, R.T. (Orgs). **Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física**. Campinas: IPES, 2011. p. 73 – 82.

FILUS, J.F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia – SP**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000838888&opt=1> Acesso em 01.12.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artemed, 2009.

FLORENCE, R.B.P. **A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista – SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Medalhistas de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas 2004: reflexões de suas trajetórias no desporto adaptado**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

FLORES, P.P.; LEHNHARD, G.R.; LEHNHARD, A.R. Inclusão escolar e educação física: refletindo sobre a participação dos alunos com deficiência física. In: **Efdeportes**. N. 159. Buenos Aires. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/inclusao-escolar-e-educacao-fisica.htm>. Acesso em 17.08.13.

FOLLE, A. et. al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. In **Revista Movimento**. V. 15. No. 1 p. 25 – 49. Porto Alegre. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3014> Acesso 12.13.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989. 223 p.

GINÉ, C. Aportaciones al concepto de inclusión: la posición de los organismos internacionales. In. GINÉ (coord). **La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Cuadernos de educación (56). Barcelona: Horsoni editorial. 2009. p. 13 - 24.

GLAT, R. **Somos Iguais a Vocês**. Rio de Janeiro: AGIR, 1989

GOMES, C; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes dos professores de ensino fundamental. In **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 12. No. 1 p. 85 – 100. Marília, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007) Acesso 12.13.

GOMES, N.M. **Análise da disciplina educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2007. 198f.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar:** percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese (Doutorado em Psicologia). Psicologia do Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. SP. 2010. 222p.

GONÇALVES, V.O. **Estudo da disciplina educação física adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2002.

GONÇALVES, V.O.; FERREIRA, L.B. Formação profissional em educação física adaptada na visão dos egressos do curso de educação física do CAJ/UFG. In: **IV Simpósio de Educação do Sudoeste Goiano.** Jataí: UFG. 2005. Disponível em: [revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/94/86](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/94/86). Acesso em 10.11.

GORLA, J.I; ARAÚJO, P.F.de; CALEGARI, D.R. **Handebol em cadeira de rodas:** regras e treinamento. São Paulo: Phorte, 2010.

GUEDES, D. P; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n.10, v.2, p. 99-112, 1996.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F.J.; RÓDENAS, A.B.; NIORTE, J. Cuáles son los retos de la inclusión en la clase de educación física? In: HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (coord). **Inclusión en educación física:** las claves del éxito para la inclusión del alumnado com capacidades diferentes. Barcelona: INDE. 2012. p. 23 – 36.

HUNGER, D.; SQUARCINI, C.F.R.; PEREIRA, J.M. A pessoa portadora de deficiência física e o lazer. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V. 25, n. 3. Campinas, 2004. P. 85 – 100. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/241/242>. Acesso em 12.13.

ITANI, D. E.; ARAÚJO, P.F.; ALMEIDA, J.J.G. **Esporte Adaptado, construindo a partir das possibilidades:** Handebol Adaptado. Revista Digital - Buenos Aires, v.10, n.72, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd72/handebol.htm>. Acesso 12.13

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 160 p.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In **Caderno Cedes**. Vol 26. n. 69. p. 164 – 184. Campinas. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso 08.13.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. 220 p.

LIMA, S.M. **Educação física adaptada**: proposta de ação metodológica para formação universitária. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2005.

LOPES, K.F. **Identidade social e auto – conceito do dançarino em cadeira de rodas**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000798678> Acesso em: 03.12.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Coleção temas básicos em educação e ensino. São Paulo: Editora EPU, 1996.

MARINHO, I.P. História geral da educação física. São Paulo: Brasil Ed. 197-.

MAYEDA, S; ARAÚJO, P.F.de. Uma proposta de ginástica geral para deficientes físicos. In: **Movimento e Percepção**. Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=30> . Acesso em: 19 fev. 2013.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: a Secretaria, 1994. Portaria MEC <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (Org.). Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

MENDONZA LAÍS, N. La formación del profesorado em educación física com relación a las personas com discapacidades. In **Intervención psicosocial**. Vol. 17 no. 2. 2008 p. 269 – 279. Disponível em: [http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_mendoza\\_4.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf) Acesso 01.14.



MOREIRA, W.W. Pensar a formação profissional. In PASSOS, S.C.E. (Org.) **Educação física e esporte da universidade**. Secretaria de educação física e desportos do Ministério da Educação. Universidade de Brasília, Departamento de Educação Física. 1988. p. 261 – 275.

NAHAS, M.V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida no terceiro milênio. In: **Seminário de educação física escolar** 4. São Paulo, 1997. Anais São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte/USP.

NASCIMENTO, K.P. et al. A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 6. n. 3. 2007. p. 53 – 58. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225/939>. Acesso em 12.12.

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In. MOLINA

NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina. 2010. p. 61 – 99.

NOZAKI, J.M; HUNGAR, D.A.C.F.; FERREIRA, L.A. Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação /atuação do docente de educação física. In: **Anais do XVII COMBRACE e IV CONICE**. Porto Alegre, RS. 2011. P. 1 – 7. Disponível em: [http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3104/1612](http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3104/1612). Acesso em 01.14.

OLIVEIRA, V.M.de. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense. 1983.

OLIVEIRA, J. G. M. Preparação profissional em Educação Física In: In PASSOS, S.C.E. (Org.) **Educação física e esporte da universidade**. Secretaria de educação física e desportos do Ministério da Educação. Universidade de Brasília, Departamento de Educação Física. 1988. p. 225 – 245.

PALMA, L.E.; MANTE, S.W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. In: **Educação**. v 35. n 1. Santa Maria: RS. p. 303 – 314. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 10.12.13.

PAIVA, J.L. **Lazer, política cultural e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PEDRINELLI, V.J. **Possibilidades na diferença**: o processo de inclusão de todos nós. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Revista Integração, ano 14, Edição Especial, 2002.

PELLEGRINI, A.M. A formação profissional em educação física. In PASSOS, S.C.E. (Org.) **Educação física e esporte da universidade**. Secretaria de educação física e desportos do Ministério da Educação. Universidade de Brasília, Departamento de Educação Física. 1998. p. 247 – 259.

PENA, L.G.S. **O esporte paralímpico na formação do profissional em educação física**: percepção de professores e acadêmicos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

RIBEIRO, S.M.; ARAÚJO, P.F.de. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v. 25. n. 3. Campinas. 2004. p. 57 – 69. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/238/240>. Acesso em: 12.11.

RÍOS, M. H. Palestra. Universidad de Barcelona. 2013.

RODRIGUES, J. L. **A educação física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. Palestra proferida na disciplina Educação Física Escolar Especial. FEF – Unicamp. 2010.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. In: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3649/2515>. Acesso em: 01.14.

ROSADAS, S. de C. **Educação Física Especial**: Fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensórios motores em deficientes. 1984.

ROSSI, P.; VAN MUNSTER, M.A. Formação profissional em Educação Física Adaptada: um estudo de caso. In **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. UEL: Londrina. 2013, p. 1462 - 1470.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. **Educação física escolar como espaço inclusivo.** Movimento e Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v5, n. 4, p.1-12, 2004. Semestral. Disponível em: [www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abstract](http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abstract). Acesso em: 01.05.

\_\_\_\_\_. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. In: **Conexões**, v. 6, p. 212-221, 2008.

SARRIONANDIA, G.E. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Madrid: Narcea. 2006. 178p.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Rede SACI**, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=7483>. Acesso em 19.12.13.

\_\_\_\_\_. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: **1. Seminário de Práticas de Inclusão do Ensino Superior.** 2006. Piracicaba : SP. Anais: Unimep, 17-18 de março de 2009.

SANT'ANNA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In **Psicologia em estudo.** v. 10 n. 2. p. 227 – 234. Maringá. 2005.

SEABRA JR, L. ARAUJO, P.F. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar.** Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006

SEABRA JR. **Educação física e inclusão educacional:** entender para atender. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000882016>. Acesso 03.13.

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

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. In: **Psicologia:** teoria e pesquisa. V22. No. 1. 2006. p. 79 – 88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf> Acesso 05.2010.

SILVA, O.M. **Epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R.F; ARAÚJO, P.F.; DUARTE, E. Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho. Revista Digital. Buenos Aires, ano 10, n.69, fev 2004<sup>a</sup>. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em 03.12.

SILVA, R.F. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2005.

SILVA, R.F. Palestra realizada na Universidade Estadual de Campinas. 2013.

SILVA, D. **Estatística** Campinas: Faculdade de Educação, 2007. (Apostila)

SILVA, R.F.da; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P.F. de. **Educação física adaptada no Brasil;** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte. 2008. 192p.

SILVA, A.F.da. **Esporte educacional e deficiência:** encontros esportivos no contexto escolar. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SILVA, Q; ROSA, M.V. A atuação dos professores de Educação Física com alunos deficientes. In: Revista Olhar Científico. V.1 n.2 FAAr. 2010. Disponível em: <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/22/42>. Acesso em 13.11.13.

SILVA, R.F.de; ARAÚJO, P.F de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada.** Phorte, 2012.

SILVA, C.S.da.; DRIGO, A.J. A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 93p.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Magistério, 2o. Grau).

SOUZA, W.C.de. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública da escola municipal de Goiânia:** o discurso dos professores de educação física. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas. 2003.

STRAPASSON, A.M; CARNIEL, F. A educação física na educação especial. In: Efdeportes. Ano 11. No 104. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.htm> Acesso 12.12.

TANI, G. et al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Usp, 1988. 150 p.

TAVARES, J.E.B.; KRUG, H.N. Formação do profissional de educação física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social. In: Revista Educação Especial. N.21. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. 2003. P. 1 – 8. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5031/3048>. Acesso em 12.13.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. 1989. 212p. Disponível em: [http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama\\_cap2.htm](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_cap2.htm). Acesso em 05.13.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. São Paulo: Artmed.

TOJAL, J.B.A.G. **Currículo de graduação em educação física**: a busca de um modelo. Campinas: edunicamp. 1989.

TUBINO, M. J. G. Movimento esporte para todos: da contestação do esporte de alto nível a atual promoção da saúde. In FIEP BULLETIN on – line, v. 78, 2008. Disponível em <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2584>. Acesso em 20.12.13.

VAN MUNSTER, M.A. Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2004. 309p. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000353138>. Acesso em 10.2013.

VEBLEN. Thorstein. A teoria da Classe Ociosa, ed. 2<sup>a</sup>. São Paulo, Nova Cultural, 1987.

VENDITTI JR, R. Trilhas ecológicas com orientação para pessoas portadoras de deficiência visual. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Faculdade de Educação Física – Unicamp. Campinas, 2001. 89p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000323528> . Acesso em: 11.13.

VENDITTI JR, R.; ARAÚJO, P.F.de Trilhas ecológicas com orientação para pessoas surdas. In **Pensar a Prática**. Vol. 11, n 3. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/3601/4267>. Acesso em: 01.14.


VENDITTI JR, R. **Auto eficácia docente e motivação para realização do (a) professor (a) de Educação Física Adaptada**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

WINNICK, J.P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole. 2004.



## 8 ANEXO

### Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética

 **FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
[www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa](http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa)

CEP, 21/11/11  
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 812/2011 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).  
CAAE: 0728.0.146.000-11

**I - IDENTIFICAÇÃO:**

PROJETO: "EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA:  
CONCEITOS DOS FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA".  
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Marina Brasiliano Salemo  
INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação Física/UNICAMP  
APRESENTAÇÃO AO CEP: 10/08/2011  
APRESENTAR RELATÓRIO EM: 21/11/12 (O formulário encontra-se no site acima).

**II – OBJETIVOS.**

Analisar os conceitos que os formandos em Educação Física, Esportes, Ciência do Esporte ou Ciência da Atividade Física possuem sobre temas relacionados à Educação Física e a pessoa em condição de deficiência (PCD).

**III – SUMÁRIO.**

Serão entrevistados estudantes do último ano do curso de graduação dos cursos Educação Física, Esportes, Ciência do Esporte ou Ciência da Atividade Física da UNICAMP, USP, UNESP, UNIFESP e Faculdade de São José do Rio Pardo, a fim de: verificar lacunas nos conceitos apresentados referentes às PCD; traçar um paralelo entre os objetivos e conteúdos das disciplinas voltadas à Educação Física e à PCD com o conhecimento absorvido pelos formandos, expressos e latente nos dados coletados; identificar os temas abordados na formação desses graduandos relacionados à PCD.

**IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES.**

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**V - PARECER DO CEP.**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

---

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP  
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126  
Caixa Postal 6111  
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936  
FAX (019) 3521-7187  
[cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

- 1 -



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

#### VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

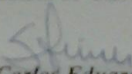
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

#### VII- DATA DA REUNIÃO.

Homologado na VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de agosto de 2011.

  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner

PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP



## 9 APÊNDICES

### Apêndice 1 – Questionário

Questionário para análise da formação profissional em Educação Física e as discussões sobre a Pessoa em Condição de Deficiência (PCD)<sup>1</sup>

Instituição ( ) Particular ( ) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal

Formação

Curso: \_\_\_\_\_ ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

Segunda graduação: Curso: \_\_\_\_\_ ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

1. Dentre as disciplinas que trataram especificamente sobre a PCD, assinale quais temas foram discutidos:

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| ( ) legislação e a PCD;                 | ( ) inclusão e a PCD;                |
| ( ) esporte de alto rendimento e a PCD; | ( ) inclusão educacional e a PCD;    |
| ( ) esporte de participação e a PCD;    | ( ) educação física escolar e a PCD; |
| ( ) atividade física adaptada;          | ( ) lazer e a PCD;                   |
| ( ) acessibilidade e a PCD;             | ( ) atendimento da PCD na academia;  |
| ( ) atendimento da PCD no clube;        | ( ) atendimento da PCD na empresa;   |

2. Dentre as disciplinas que você cursou ao longo da graduação, houve alguma que não era diretamente relacionada à PCD mas que trouxe discussões ligadas a essa população?

( ) Sim. Quais?

---

( ) Não.

( ) Não me lembro.

3. Durante a graduação você participou de projetos de extensão que englobassem a PCD:

( ) Sim. Qual (quais)?

( ) Não. Por quê?

4. Quais, para você, são as facilidades para trabalhar com a pessoa em condição de deficiência?
5. Quais, para você, são as dificuldades para trabalhar com a pessoa em condição de deficiência?
6. Quais, para você, foram as contribuições que as disciplinas voltadas à PCD trouxeram para sua formação profissional?
7. Como você considera sua formação profissional no que tange a PCD?
8. Descreva, da melhor forma possível, os seguintes termos:
  - 8.1 Esporte adaptado:
  - 8.2 Atividade física adaptada:
  - 8.3 Inclusão:
  - 8.4 Educação física escolar adaptada:
  - 8.5 Lazer para PCD:
9. O que, em sua opinião, pode restringir o trabalho da Educação Física quando relacionada à PCD?
10. O que você mudaria (acrescentaria ou eliminaria) de sua graduação (disciplinas, conteúdos, projetos de extensão) com relação à PCD?