

**MARCOS ROBERTO LIPPHAUS ALVES**

**AS DISCIPLINAS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DA  
DEFICIÊNCIA/INCLUSÃO E O CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA UNICAMP**

Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de Campinas  
para conclusão do Curso de  
Especialização Atividade Motora  
Adaptada.

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo**

CAMPINAS

2006

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA  
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

AL87d Alves, Marcos Roberto Lipphaus.  
As disciplinas que abordam as questões da deficiência/inclusão e o curso de Educação Física da UNICAMP / Marcos Roberto Lipphaus Alves. - Campinas, SP: [s.n], 2006.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atividade Motora Adaptada) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Deficientes. 3. Disciplina. 4. Inclusão. 5. Atuação profissional. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

# DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a minha esposa Joice, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis;

Aos meus pais João e Alice, por tudo que fizeram e fazem por mim;

Aos meus irmãos Fernando e Gisele, que me acolhem com muito carinho.

# AGRADECIMENTOS

Agradeço as pessoas que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, em especial, as pessoas que responderam os questionários:

Aos meus amigos de curso por terem me aturado durante um ano:

Ao meu orientador, que apesar dos desencontros contribuiu para esta pesquisa:

E aos meus amigos e parentes mais próximos que vivem me apoiando, principalmente neste momento de transição que estou vivendo.

ALVES, Marcos Roberto Lipphaus. **As disciplinas que abordam as questões da deficiência/inclusão e o curso de Educação Física da UNICAMP**. 2006. 53 páginas. Monografia do Curso de Especialização Atividade Motora Adaptada - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

## RESUMO

Diversos estudos vêm sendo realizados sobre o papel da Educação Física dentro de um contexto social inclusivo. Porém, não encontramos nenhuma pesquisa que estudasse o olhar do egresso do curso de Educação Física, a respeito da sua formação inicial e específica para com a população em condições de deficiência. Deste modo, realizamos um estudo qualitativo, envolvendo coleta, análise e interpretação de dados, pautado na documentação direta e na aplicação de um questionário semi-estruturado, sobre qual contribuição as disciplinas que abordam as questões da deficiência/inclusão trouxe para sua atuação profissional. O público alvo foi os egressos do curso de Educação Física da UNICAMP formados entre os anos de 2000 e 2005. A princípio, a seleção do público alvo se daria através da solicitação (dos prováveis endereços eletrônicos, postal e/ou telefone) encaminhada junto a Diretoria Acadêmica - DAC, mas esta, recusou nossa solicitação mesmo o Pré-Projeto sendo aprovado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas. Juntamente a outros problemas, infelizmente só conseguimos localizar dois indivíduos que se enquadrassem na pesquisa e que aceitaram participar da mesma. Mesmo ciente das dificuldades e das incertezas na hora de analisar e concluir algo sobre um grupo que se tornou tão restrito, pois tínhamos como objetivo colher dados de 20 a 30 sujeitos que se enquadrassem no perfil da pesquisa, verificamos que os cursos oferecidos não dão um suporte prático adequado, mas tem uma carga teórica muito boa segundo os indivíduos. Com este estudo, esperamos contribuir com futuras pesquisas, apresentando informações relevantes através de reflexões sobre o tema abordado e novos questionamentos, que por ventura possam surgir, para serem estudados posteriormente a esta pesquisa.

**Palavras chaves:** Educação Física Adaptada; formação inicial; inclusão; atuação profissional e egresso.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>2. LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE A SOCIEDADE E AS PESSOAS EM CONDIÇÕES DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL</b> .....	04
2.1. Relação inclusiva atualmente estabelecida entre a sociedade e o deficiente .....	06
2.2. Algumas terminologias utilizadas para nomear (classificar) as pessoas em condições de deficiência neste transcorrer histórico .....	08
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	14
3.1. Relação teoria e prática .....	19
3.2. Formação dos profissionais de Educação Física .....	22
3.3. A importância de uma formação generalista .....	25
<b>4. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA</b> .....	28
4.1. Como surgiu esta relação .....	28
4.2. A importância de uma disciplina específica, que aborde as questões das pessoas em condições de deficiência, para a formação do futuro profissional de Educação Física .....	31
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	38
<b>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	47
<b>ANEXOS</b> .....	51
1. QUESTIONÁRIO .....	51
2. EMENTAS DAS DISCIPLINAS .....	53

# 1. INTRODUÇÃO

No transcorrer da história, a relação entre a população dita “normal” e as pessoas em condições de deficiência passou por diversas fases, no que se refere às práticas sociais, entre elas: a da exclusão social de pessoas, que por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população; a do atendimento segregado dentro de instituições; a da integração social; e atualmente, vem adotando a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Dentro desta nova filosofia, observamos que conviver com as diferenças pode trazer benefícios significativos, caso seja bem elaborada a atuação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não podemos negar que haverá problemas nas relações entre os seres humanos, mas, com uma bagagem significativa de conhecimentos pedagógicos e das características dos grupos sociais existentes, podemos amenizar o conflito ou utilizá-lo como uma ferramenta para intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma.

Para que possa haver uma intervenção significativa dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, partiremos do preceito que a Universidade ou qualquer Instituição que oferece um curso de formação profissional de educadores tem a obrigação de trazer em seus Conteúdos Curriculares uma discussão intensa sobre as diferenças existentes entre os homens, para que haja uma reflexão sobre a realidade social, desvinculada do consumo e da repetição de informações, fazendo com que num futuro próximo esse professor/profissional não reproduza os preconceitos e estigmas, ainda existentes na nossa sociedade.

Porém, dentro dos cursos de Educação Física, não é o que nos aponta a realidade, pois, através de uma pesquisa realizada por (ALVES, 2004) observou-se que, naquele ano, ainda existia curso de Licenciatura em Educação Física, em Universidade Estadual no Estado de São Paulo, que não possuía na grade curricular alguma disciplina que abordasse as questões da deficiência/inclusão. Nesta pesquisa, conclui-se que era fundamental a criação de uma disciplina que trouxesse subsídios teórico-práticos para dar suporte à formação inicial e continuada do futuro professor/profissional de Educação Física que venha atuar em escolas públicas e instituições de caráter educacional.

Ressaltamos, que não acreditamos que uma disciplina que aborde a questão da Educação Física Adaptada forneça respostas prontas e/ou resolva todos os problemas da população em condições de deficiência, pois, não se trata de uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis desta população. Porém, podemos esperar das disciplinas associadas a uma formação de caráter inclusivo, um trabalho voltado para o olhar do educador sobre seu aluno, garantindo-o acesso ao conhecimento sobre suas peculiaridades e que ajude a compreender as necessidades que esse pode ter, entendendo que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, a formação do graduando em Educação Física deve conceber, entre outras competências, a de

*Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, 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 da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da 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. (BRASIL, 2004, p. 11).*

Desse modo, observamos que pesquisas recentes têm abordado temas como: "A ação do professor de ensino superior na Educação Física Adaptada" (SILVA, 2005); "Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás" (GONÇALVES, 2002); "A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física" (SOUZA, 2001); "Educação Física: correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional, um estudo de caso" (MIRANDA, 2003) entre outros, porém, não encontramos nenhuma pesquisa que estudasse o olhar do egresso do curso de Educação Física, a respeito da sua formação inicial e específica para com a população em condições de deficiência.

O público alvo foi os egressos, a partir do ano de 2000, do curso de Educação Física da UNICAMP (em suas diversas modalidades) e que estavam atuando com a população em condições de deficiência. A escolha desses sujeitos torna-se relevante, pois, o curso de

Educação Física da UNICAMP foi um dos primeiros, no Brasil, a implantar uma disciplina de Educação Física Adaptada na grade curricular e disponibilizar linhas de pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado na área, além de ser a instituição na qual o pesquisador está cursando a Especialização em Atividade Motora Adaptada.

Contudo, analisamos e interpretamos os dados, tomando como base os materiais científicos produzidos na área, por pesquisadores que norteiam toda esta pesquisa e pelos aspectos qualitativos extraídos do questionário, que foi elaborado e aplicado com o intuito de levantar dados referentes a três blocos básicos de conteúdo, que guiaram a pesquisa, sendo eles: formação acadêmica (qual rumo o egresso seguiu dentro do curso de Educação Física da UNICAMP), análise das disciplinas em questão (segundo o olhar dos egressos, apenas) e sua atuação profissional.

Com este estudo, esperamos contribuir com futuras pesquisas, apresentando informações relevantes através de reflexões sobre o tema abordado e novos questionamentos, que por ventura possam surgir, para serem estudados posteriormente a este estudo.

## 2. LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE A SOCIEDADE E AS PESSOAS EM CONDIÇÕES DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A história dos deficientes no Brasil, nos períodos colonial e imperial segundo Southey<sup>1</sup>; Santos Filho<sup>2</sup> e Silva<sup>3</sup> (apud CARMO, 1994) apresentavam algumas peculiaridades interessantes, pois, era raríssimo se encontrar aleijados, cegos, surdos-mudos, coxos entre os indígenas brasileiros nos primórdios da colonização.

Os historiadores, acima citados, afirmam que nos casos congênitos as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento. As únicas anomalias físicas detectadas no grupo eram frutos de acidentes na guerra.

As causas mais comuns de algum tipo de deficiência na população branca tinham origem em doenças como: a cegueira noturna, beribéri, raquitismo e etc, já entre os escravos, que apresentavam-se em grande número nesta situação, as causas, eram frutos de maus tratos, castigos físicos ou acidentes no trabalho.

No que se refere à assistência ou reabilitação, não se tem nenhum relato até a metade do século XIX. De acordo com Carmo (1994) somente em 1854 foi que D. Pedro II ordenou a construção de três organizações destinadas ao amparo destes indivíduos, sendo elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos; Instituto dos Surdos-Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinado aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa da pátria.

Sobre os deficientes mentais, segundo Jannuzzi (1992) se tem notícias de duas instituições, surgidas até o fim do império: uma junto ao Hospital Juliano Moreira, de 1874, em Salvador (BA), e outra, a Escola México, de 1887, no Rio de Janeiro. A primeira especializada e

---

<sup>1</sup> Southey, Robert. **História do Brasil**. Rio de Janeiro. Trad. Joaquim de Oliveira Castro. Anotações pelo Cônego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1862. 6. v.

<sup>2</sup> Santos Filho, Licurgo de Castro. **História geral da medicina brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1977.

<sup>3</sup> Silva, O. M. **A Epopéia ignorada; a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

a segunda de ensino regular, atendendo também deficientes físicos e visuais. Ambas sob a dependência administrativa do Estado.

Na realidade o que prevaleceu, neste período, foi o descaso com a educação popular como um todo, comandada pelos senhores da aristocracia rural (comando político do país), pois, a população era produtora de mão-de-obra compulsoriamente escrava, assegurada pela repressão: o voto era censitário, continuava vinculado à renda anual e não a alfabetização, mesmo depois de Reformas e Leis; e a ruralização intensa, não permitia que houvesse contatos sociais significativos nas grandes propriedades latifundiárias.

Até o começo do período denominado de República, foram totalizadas seis instituições com caráter assistencialista para os deficientes visuais, auditivos e físicos, sendo todas também administrativamente vinculadas ao Estado.

Neste mesmo período, são ainda os cegos e os surdos que têm as suas instituições privilegiadas. "Recebeu um protetor, o ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, Benjamin Constant" (JANNUZZI, 1992). Ele reformou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em homenagem teve o seu nome nele gravado, como permanece ainda hoje.

Então, segundo Jannuzzi (1992), nesta época, os médicos começaram a perceber a importância da pedagogia no tratamento de pessoas deficientes, à medida que criaram instituições escolares (pavilhões) ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e segregadas socialmente junto com adultos loucos.

De acordo com a autora ainda, esses pavilhões mantinham a segregação desses deficientes, mas apresentavam algo esperançoso, diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico. Já havia a percepção da importância da educação, o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social.

De 1905 a 1950, a maioria das instituições que foram criadas para o atendimento das pessoas deficientes eram privadas, principalmente de cunho assistencialista, e junto com as instituições estaduais e municipais que também surgiram neste período, não foram suficientes para atender o número de pessoas deficientes existentes.

*Em 1957, a educação do deficiente foi assumida em nível nacional, pelo governo federal. No ano de 1961, já estava vigorando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei foram escritos dois artigos*

*(88 e 89) referentes à educação dos excepcionais, garantindo, desta forma, o direito à educação das pessoas deficientes. Pelo menos na letra da lei, dentro do sistema geral de ensino, objetivando a integração das pessoas deficientes na comunidade. (CARMO, 2002, p. 02)*

Até por volta da década de 1970, a legislação existente e voltada para os deficientes era precária e esporádica, não podendo estas ações governamentais ser consideradas propostas políticas consistentes e sedimentadas uma vez que, até 1973, o Estado não possuía, em sua hierarquia organizacional, um órgão destinado a tratar das questões relativas às pessoas deficientes.

De acordo com Carmo (2002), nos anos 1960 e 1970, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes para as ONGs, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas, embora tenha sido no ano de 1973 que se deu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

Com esta breve apresentação de como se deu a evolução da história do deficiente, principalmente no Brasil, verificamos que o grau de discriminação e segregação dos deficientes aparece numa relação proporcional ao tipo de governo e/ou relações sociais de produção estabelecidas, isto é, quanto mais autoritário e despota o governante, quanto mais autoritária a sociedade, mais os considerados deficientes são discriminados.

## **2.1. Relação inclusiva atualmente estabelecida entre a sociedade e o deficiente**

No transcorrer histórico, a relação entre a população e o deficiente passou por diversas fases, no que se refere às práticas sociais, entre elas, a da exclusão social de pessoas, que por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população; a do atendimento segregado dentro de instituições; a da integração social; e recentemente, vem adotando a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Segundo Sasaki (1999) essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais, sendo que, ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo

praticadas em relação aos diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do mundo. Mas também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão.

Atualmente estamos passando pelo processo de transição (integração/inclusão) almejando alcançar plenamente o movimento da inclusão que é marcado pelo esforço bilateral, onde a sociedade adapta seus sistemas comuns e as pessoas excluídas preparam-se melhor para exercerem seus papéis de maneira mais satisfatória para si e para todos.

Esta fase de transição é extremamente complexa, no que se refere à conscientização, seriedade e ao compromisso de todos. Então, para que se possa efetivar a nova concepção de relacionamento deficiente/sociedade, é de fundamental importância aceitar as diferenças individuais; valorizar a contribuição de cada pessoa; aprender através da cooperação e conviver dentro da diversidade humana.

Sasaki (1999, p. 17) diz que o movimento de inclusão tem como objetivo:

*A construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida.*

Porém, para que a sociedade se aproprie desses princípios e reflita sobre os conceitos estabelecidos por cada um, é necessário que haja uma reestruturação da maneira com a qual este assunto é tratado nos meios sociais e de comunicação, principalmente, no ambiente escolar, pelos educadores ali presentes e os futuros educadores do país, já que a escola de hoje encontra-se perante a um grande desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem básica.

À modo de exemplo, Carmo (1994, p. 16) diz que:

*o modo como os "deficientes físicos" se relacionam com os demais homens, nos países considerados desenvolvidos, não pode ser equiparado ao modo como esta relação ocorre nos países periféricos. Enquanto nos primeiros eles têm acesso a suficientes clínicas de reabilitação e apoio para suas necessidades, benefícios advindos do cumprimento legal e social de decisões que os contemplam, além de toda uma história de lutas e conquistas, nos últimos praticamente nada disso ocorre. No Brasil, por exemplo, as clínicas de reabilitação de cunho sociais existentes e mantidas pelo Estado são raras, de forma tal que, em termos proporcionais e estimativos, daria uma para cada 500.000 deficientes físicos. Além disso, estas clínicas estão localizadas apenas nos grandes centros; no Rio de Janeiro; em São Paulo; em Brasília.*

Fora a falta de apoio citado acima, no Brasil, ainda hoje, fica claro a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Essa dificuldade faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, devido à resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio os deficientes, pois quando a educação é vista aos olhos do modelo médico/pedagógico, o deficiente é considerado um doente, dependente do cuidado de outras pessoas, incapaz de trabalhar, isento dos deveres normais, podendo levar apenas uma vida inútil.

Esse modo preconceituoso de enxergar o deficiente é mantido e alimentado segundo Beauvoir (apud BRUNS, 1997) pela ideologia do déficit, que num círculo vicioso que se encontra ancorado nas exigências produtivas de uma sociedade de consumo que só reconhece o indivíduo na medida em que ele produz. Como os deficientes não "produzem" conforme as normas estabelecidas pela sociedade, podem ser descartados.

Desse modo, não é considerada a convivência na diversidade, que proporciona ao deficiente maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todas as pessoas em condições de deficiência ou não, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania.

Este tipo de relação faz com que os deficientes tenham que se alicerçar na sociedade através das leis, que são dispositivos criados para garantir, a princípio, seus direitos como cidadãos.

Estes dispositivos legais referentes à assistência social, saúde, educação, esporte, lazer e cultura, levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas e acessibilidade, mas sim na conscientização de cada cidadão sobre a importância de respeitar e acima de tudo aceitar e valorizar a diversidade humana.

Portanto, de acordo com Sasaki (1999) cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que os deficientes possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

## 2.2. Algumas terminologias utilizadas para nomear (classificar) as pessoas em condições de deficiência no transcorrer histórico

Em uma análise mais rigorosa, verificaríamos que o debate em torno da questão de terminologias e seus conceitos, que foram e são utilizados para nomear os deficientes, tem como preocupações fundamentais facilitar o entendimento das práticas sociais e evitar a rotulação do ser humano ou a estigmatização, que advém dos desqualificativos termos utilizados.

Segundo Carmo (1994), o fato de alguns profissionais discutirem os significados dos conceitos, à luz do contexto social, não é indicador de secundarização ou superficialidade do problema, mas pelo contrário, indica que se atribui a atenção necessária aos mecanismos da linguagem que atuam como forma de "violência simbólica".

No "senso comum", por exemplo, muitas vezes numa mesma cultura ou em culturas diferentes, são utilizados alguns termos, no qual seus conceitos não são claramente definidos, como os termos "normalidade" e "anormalidade" que poucas pessoas saberiam explicar os limites do que é normal e anormal.

Segundo Magalhães<sup>1</sup> (apud JANNUZZI, 1992) a anormalidade de inteligência, tem o seu conceito genuinamente científico expresso por Bourneville<sup>5</sup>, que define como sendo a parada de desenvolvimento, congênita ou superveniente, das faculdades intelectuais, morais e efetivas, acompanhadas ou não de perturbações motoras ou perversão dos instintos.

No que se refere ao conceito de normal, de acordo com Oliveira,<sup>6</sup> 2003 (apud JANNUZZI, 1992) o "normal" é conceituado como aquele que tem a capacidade de adaptação às condições de vida, que se traduziria por comportamentos observáveis pelo professor e principalmente pelo psicólogo.

*"Nesta mesma linha de raciocínio, as pessoas têm o péssimo hábito, também, de confundir o significado do que é normal com o que é comum."* (CARMO, 1994, p. 10).

---

<sup>1</sup> MAGALHÃES, Basílio de. **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da pátria brasileira. Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do comércio de Rodrigues S. C., 1913. p. 196.

<sup>5</sup> O autor não citou a obra na qual recorreu de Bourneville.

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Mariano de. **Educação dos anormais**. In: Anuário do Estado de São Paulo, 1997, p. 171.

Porém, não será intenção desta pesquisa definir os conceitos que estão por trás de algumas terminologias utilizadas no meio acadêmico ou no senso comum (popular), e sim mostrar um pouco do que alguns autores, estudiosos do assunto, pensam em relação à questão da nomenclatura utilizada para nomear ou classificar os deficientes.

No que se refere à terminologia "excepcional", em estudo realizado por Sombra<sup>1</sup> (apud CARMO, 1994), sobre a legislação voltada para o mesmo, quando discute a multiplicidade de conceitos concernentes à pessoa excepcional na legislação brasileira, destaca tanto a amplitude quanto a imprecisão deste conceito.

Segundo o referido autor, no Parecer nº. 1.682/74 desdobra-se as sete categorias de excepcionalidade em onze tipos, a saber:

*...deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis, deficientes mentais dependentes, portadores de problemas de conduta, portadores de deficiência múltipla, deficientes da fala, hipocênsticos, deficientes da audiocomunicação, visão reduzida (tamblopes), cegos, deficientes físicos não sensoriais... (CARMO, 1994, p. 11)*

Nesse período, o conceito de excepcional também era utilizado para designar "menor infrator", gestante de alto risco e portador de patologia grave, já que se referiam as atribuições da Legião Brasileira de Assistência, Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor e do Instituto Nacional de Previdência Social.

De acordo com Ferreira (1995) o campo da Educação Especial entende a excepcionalidade como algo dado, posto, definido, dividido e ampliado à medida que progredem as ciências, permitindo descobrir novas categorias e à espera do desenvolvimento de novos métodos e técnicas para atender a clientela.

No Brasil, principalmente no ambiente escolar, a mudança da nomenclatura excepcional, para necessidades educacionais especiais, aparece em 1986 na portaria CENESP/MEC nº. 69. Essa troca de nomes se deu, pelo fato de ter sido adotado pela ONU, caracterizando que a deficiência está na pessoa, mas não é a pessoa, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) tem adoto o termo "portadores de necessidades educacionais especiais - PNEE" ao se referir a alunos que necessitam de educação

---

<sup>1</sup> Sombra, Luzimar A. **Educação e integração profissional de pessoas excepcionais: análise da Legislação**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro: 1983. (Dissertação, Mestrado).

especial, incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades.

Já Mazzotta (1996) observa que o termo "portadores" que aparece na expressão acima mencionada é considerado impróprio, já que necessidades não se portam.

Segundo Sasaki (1999) o termo necessidades especiais tem sido utilizado com um significado mais amplo (transtornos mentais; distúrbios emocionais, obsessivos compulsivos e de déficit de atenção com hiperatividade; problemas de conduta; autismo; deficiências mentais, físicas, auditivas, visuais e múltiplas; e dificuldades de aprendizagem), não podendo ser tomado como sinônimo de deficiências.

Nota-se que há uma tendência entre os profissionais que trabalham na área da deficiência, em utilizar uma nomenclatura próxima à da Organização Mundial da Saúde, que utiliza-se dos termos: impedimento, deficiência e incapacidade, considerando freqüentemente os diferentes como doentes.

Carmo (1994, p. 12) afirma que:

*A Organização Mundial da Saúde tem a concepção de causalidade linear e mecânica, isto é, o impedimento leva à deficiência e esta, por sua vez, à incapacidade. Esta forma de tratar a questão, além de não conseguir a diferenciação e/ou uniformização do conceito, coloca a deficiência como resultado de um impedimento somente individual, não levando em conta as implicações sociais da mesma.*

Uma grande parcela dos autores que discutem a questão dos deficientes tem preocupado-se com a definição de deficiente, e de acordo com Ribas<sup>8</sup> (apud FERREIRA, 1995) o termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou sociais normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

O termo deficiente mental, por exemplo, segundo Würth<sup>9</sup> (apud JANNUZZI, 1992)

*surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também como substituto ao anormal, palavra por demais genérica. Foi incorporada à literatura educacional oficial brasileira a partir dos anos 70, MEC/CENESP, Educação especial: dados estatísticos, 1974, vol. 1 páginas iniciais, equivalendo-o a retardado mental.*

<sup>8</sup> RIBAS, João B. C. **O que são as pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

<sup>9</sup> WÜRTH, Tiago. **Estudos reunidos da pedagogia social: o escolar excepcional**. Rio Grande do Sul, La Salle, 2º vol. 50º aniversário da Fundação do Instituto - 20-12-1926 a 1975, 1975, p. 468.

A inserção dos deficientes em ambientes sociais passou e/ou "passa" por fases distintas, classificadas por exclusão, segregação, integração e inclusão.

O processo de exclusão, tendo como principal característica o isolamento total das pessoas através da rejeição e da ignorância da população perante os deficientes. Em alguns casos chegavam até a matar o deficiente.

Já a fase da segregação, tinha como caráter principal, retirar os deficientes da sociedade, sendo assim, da própria família, deixando isolados em instituições de cunho religioso e assistencial. Mas segundo a própria sociedade, este deficiente se bem treinado e escolarizado já poderia produzir alguma coisa.

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática da segregação social. Porém, esta tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. O emprego do vocábulo é encontrado até mesmo para alunos agrupados em escolas especiais para deficientes.

De acordo com Jannuzzi (1992) a integração é baseada no princípio de normalização, que visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade: implicando a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

*Na ideologia integracionista eventualmente ignora-se ou idealiza-se a realidade do ensino regular, o que pode levar à supervalorização da integração física ou à compreensão da escola como agência última da reforma social. Sustenta-se que é importante sensibilizar e conscientizar a comunidade sobre a educação do deficiente, como condição para normalizar/integrar, mas o que se percebe é que a decisão sobre a exclusão antecede a boa vontade dos "não-conscientizados". (FERREIRA, 1995, P. 81)*

Portanto, nota-se que nesta fase dependia apenas do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja em uma sala regular, uma classe especial, em instituições especializadas ou na sociedade de um modo geral.

Este conceito de integração começou a passar por uma fase de transição no final do século XX, chegando ao processo de inclusão. Este período de transição deve existir por mais algum tempo, até que a sociedade incorpore a idéia da inclusão social.

A idéia de inclusão, movimento social que despontou na década de 1990, não é incompatível com a de integração, mas segundo Sasaki (1999) conceitua-se como o processo bilateral, pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e essas se preparam para assumirem seus papéis na sociedade.

Seguindo as idéias do autor, a prática da inclusão social baseia-se em princípios até então considerados incomuns, como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação, que depois de compreendidos, será compreensível que ela (sociedade) é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Para intensificar o que já foi dito por Sasaki, Mantoan (1998) diz:

*a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos, sendo estes professores, aluno, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na educação escolar de modo geral.*

Mais recentemente, ou seja, atualmente, encontramos na literatura outra terminologia que vem sendo utilizada por alguns autores e que foi adotada nesta pesquisa, que é a "pessoas em condições de deficiência". Esta nomenclatura refere-se às pessoas de uma forma geral, abordando aspectos globais sem identificar a possível deficiência da pessoa, pois, esta deficiência pode ser educacional, física, mental, etc.

Em algumas situações encontraremos esta terminologia de forma mais específica, como por exemplo: "pessoas em condições de deficiência educacional". Pelas nossas pesquisas, não conseguimos encontrar um autor que tenha sido responsável por "criar" esta nomenclatura, mas segundo o orientador desta pesquisa David Rodrigues teria sido um dos primeiros a se utilizar deste nomenclatura.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste terceiro capítulo, iremos resgatar e apontar, brevemente, alguns autores que abordam as questões que envolvem a formação de professores no Brasil, como, a relação teoria e prática; a formação dos profissionais de Educação Física; e a importância de uma formação generalista dentro do processo de inclusão.

Sem negar a importância dos cursos de formação básica de professores levantaremos alguns pontos negativos, segundo a visão de determinados autores, sobre o curso de formação inicial de futuros professores.

De acordo com Lima e Reali (2002, p. 227), os cursos de formação inicial de professores têm sofrido severas críticas, devido ao caráter excessivamente acadêmico, sendo estes

*acusados de ignorar os conhecimentos práticos dos professores, de estar associado a abordagens transmissivas e tecnológicas, de ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis, ignorando a concepção que os tem como problemáticos, provisórios, construído social e historicamente, sujeitos a influências de diversas ordens, dentre outras tantas críticas.*

Um outro ponto que sempre é questionado quando se aborda a questão da formação de professores no Brasil, é a qualificação/formação que o docente responsável em formar professores teve. Neste caso, quando o docente “formador” de professores obteve uma formação precária de conhecimentos e situações que o levassem a refletir melhor sobre o papel do professor perante seus alunos, isto pode, se tornar uma “bola de neve”, ou seja, um ciclo vicioso que dificilmente poderá ser rompido.

Podemos confirmar este fato quando nos baseamos em Dias e Lopes, 2003, que fizeram um recorte no site do Ministério da Educação em 2000, junto a Secretaria de Ensino Superior, onde, o atual ministro da Educação e do Desporto da época, Paulo Renato Souza, durante conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e publicada em jornais como *O Globo*, afirma “que muitos professores não tinham condições de ensinar” (Passos, 2000)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> PASSOS, J.M. Paulo Renato: professores não sabem ensinar. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 jul. 2000, 2. ed., *O País*, p. 15.

Já Paini, Greco e Amblard (s/d, p. 2) apontam que a literatura nos mostra além dos problemas uma série de polemias que norteiam a formação de professores, entre estas:

*a) polemica sobre o papel da educação no cenário nacional (em função das mudanças no "âmbito social, pela força da comunicação e da informação, bem como as alterações na organização do trabalho e nas formas de relações sociais, levando o educador a se questionar: educar quem e para que?); b) ausência de uma política estatal de valorização social, em função da precariedade de planos de carreira, da falta de condições dignas de trabalho e dos baixos salários; c) desintegração intra e interinstitucional nos programas de formação de educadores; d) desarticulação entre ensino superior, fundamental e médio; e) desprestígio dos cursos de licenciatura, considerados menos relevantes ou secundários, fato que implica na degradação da profissão docente, principalmente por seu baixo status social; f) escassez de verbas e/ou má destinação de verbas para programas de formação de educadores; g) desqualificação dos cursos de formação profissional de docente, apontada pela complexa estrutura curricular, pela desintegração interdisciplinar, pela desarticulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método de ensino, pela predominância da dimensão técnica em detrimento da humana e política; h) falta de um projeto político-pedagógico; i) ausência de pesquisa e mau uso dela; j) falha na implementação, na organização e no acompanhamento dos programas de educação continuada.*

Devido alguns problemas e algumas polêmicas apresentadas com base nos autores mencionados acima, podemos, no mínimo, imaginar que há uma desarticulação do Estado junto as instituições de Ensino Superior, ou até mesmo, um descaso e/ou uma falta de responsabilidade do Estado no que refere-se à formação e continuidade de políticas educacionais condizentes com a atual realidade do país.

Com esta contribuição não adequada do Estado relacionado às políticas educacionais e a falta de debate entre a sociedade e os profissionais da educação, que leva a população, de um modo geral, a olhar com desconfiança, para os professores, pois, os acusam de terem uma formação deficiente e de serem medíocres, juntamente com os baixos salários e a falta de perspectivas profissionais, tornam a formação de educadores como uma área cada vez menos atraente.

Dessa forma, concordamos com Perrenould (1993), ao dizer que *"cada professor está condenado a reconstruir, no seu dia-a-dia, uma política de educação, uma ética de relação, uma epistemologia dos saberes, uma transposição didática, um contrato pedagógico e uma teoria da aprendizagem"*. É pedido quase tudo ao professor, e muito pouco é lhe oferecido.

Como vemos, as questões que envolvem a formação de professores são extremamente complexas, pois, dependendo do momento e a direção pela qual se olham, diferentes conclusões podem ser apresentadas. Deste modo, discutir e raciocinar sobre a formação de professores nos levará a formular e refletir sobre atitudes e conceitualizações de temas que envolvem diretamente a educação, como: aspectos culturais, políticos, sociais e educacionais que circundam o contexto do ser humano.

Se por um lado, alguns autores apresentam algumas deficiências em relação à formação de professores, por outro, tem aqueles que destacam suas potencialidades, baseando-se, em alguns momentos, no conceito de aprendizagem permanente. Este conceito considera os saberes e competências dos docentes como *“resultado não só da formação profissional, mas de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola e no exercício mesmo da docência”*. Torres,<sup>11</sup> 1999 (apud LIMA e REALI, 2002, p. 218).

Neste sentido, não seria conveniente visualizarmos a formação profissional dos professores como algo pré-determinado por ações formativas e lineares, previsíveis a todos os acontecimentos que ocorreram durante todo esse processo de formação. A aprendizagem da docência se dá de maneira complexa, contínua e inacabada, marcada por oscilações pois, os vários contextos e momentos de nossas vidas estão pautados de objetivos, condições, interesses e atitudes variadas, sofrendo influência constante da realidade atual.

Baseando-se nos autores Lima e Reali, os cursos de formação básica de professores apresentam um importante papel, pois, quando estes apresentam condições adequadas para capacitar um docente são identificados como *“uma modalidade que possibilita a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridos de outra maneira senão neste contexto específico de aprendizagem profissional”*. (2002, p. 227).

Segundo os mesmos autores os cursos de formação básica de professores, são identificados como *“responsáveis por gerar marcos de referência, esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer o melhor entendimento da prática profissional.”* (p. 228).

---

<sup>11</sup> TORRES, R. M. “Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” In: POLANCO, J. (org). Aprender para el futuro -- nuevo marco de la tarea docente. Madrid: Fundación Santillana, 1999.

Diante de suas responsabilidades, os cursos de formação de professores se baseiam em caminhos que se cruzam freqüentemente, como a prática reflexiva pautada nas experiências pessoais e profissionais; a investigação e a pesquisa ação; a construção de um projeto político pedagógico; a formulação de um currículo adequado; o entendimento da sociedade tecnológica, entre outros.

Dentre os caminhos apresentados Lima e Reali (2002, p. 221) destacam

*tanto a experiência pessoal quanto prática profissional como importantes fontes de aprendizagem dos professores. Em vista dessa concepção consideram que estes, ao longo de sua vida, acatam, geram, formulam, elaboram crenças, atitudes, valores, juízos, sistemas conceituais, teorias implícitas, princípios práticos etc., os quais orientam a ação docente, ajudam a configurar práticas pedagógicas e tendem a não se modificar pelo simples contato desses professores com as novas crenças, valores, princípios e conhecimentos. A prática docente, por sua vez, é também importante fonte de aprendizagem, na medida em que gera, integra, revisa, rejeita ou convalida diversos tipos de saberes. A prática docente profissional é, ao lado de toda a experiência pessoal dos professores, contexto privilegiado de aprendizagem, na medida em que estes são levados a enfrentar e lidar com situações multifacetadas e sempre dinâmicas da escola e da sala de aula.*

Da mesma forma, que a experiência pessoal tanto quanto a prática profissional são momentos únicos e individuais na vida e formação de um professor, este pode por tudo a perder, caso não reflita, discuta ou compartilhe conjuntamente e sistematicamente todos esses acontecimentos e questionamentos que surgiram durante sua atuação.

O curso de formação básica e continuada tem a obrigação de proporcionar espaços e momentos que venham contribuir fortemente para a transformação de todas essas experiências em contexto de aprendizagem.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001)<sup>12</sup>

*os cursos de formação de professores devem integrar-se na perspectiva da profissionalização do magistério, visando à formação teórico - prática dos professores, capacitando-os para atuar como agentes de transformação da realidade em que se inserem. Para isso, é necessária uma organização curricular orientada pelas seguintes diretrizes: conceber a docência como base da identidade profissional do educador; ter o trabalho pedagógico como foco normativo; proporcionar sólida formação teórica e ampla formação cultural; criar possibilidades de vivências para alunos e professores, de formas de gestão democrática; incorporar a pesquisa como princípio de formação; buscar a*

<sup>12</sup> ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. Documento final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000. In: <http://www.anfope.org.br>, 2001.

*unidade entre teoria e prática; permitir o contato do aluno com a realidade escolar; desenvolver a reflexão sobre formação profissional, entre outros. (GONÇALVES, 2002, p. 15).*

Para que seja possível (e cremos que seja), aproximar-se de um ideal de possibilidades e horizontes ainda não alcançado, como este mencionado acima pela (ANFOPE), observamos que nos últimos anos o país tem passado por um processo dinâmico de novas políticas voltadas à educação. Com a supervisão e a qualificação, muitas vezes, definidas pelos órgãos internacionais de financiamento (algo muito questionável), as novas propostas tem como objetivo equacionar o problema da formação de profissionais da educação.

Segundo Paini, Greco e Amblard (s/d), as novas políticas educacionais estão centradas na elaboração de currículos e nos estatutos dos cursos de licenciatura. Dias e Lopes (2003) também mencionam que atualmente como em outros momentos recentes, as propostas curriculares estão no centro das discussões, concomitantemente com a formulação e a reformulação de parâmetros e diretrizes curriculares que estão diretamente vinculados aos interesses do mercado. Estes autores, relatam que as novas propostas levam a aprendizagem de um conhecimento útil, voltada para suprir as demandas da atuação profissional.

De acordo com Dias e Lopes (2003, p. 9), os documentos oficiais trazem também, algumas contradições na forma de visualizar o trabalho do professor, pois

*o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.*

Mesmo mantendo a idéia de atender as necessidades do mercado de trabalho novas propostas, muitas vezes, isoladas ou advindas de pequenos núcleos, mas que devemos cultivá-las, tentam trazer uma grande preocupação com a sociedade, aproximando a comunidade, entidades e ONGs para as discussões e reformulações dos espaços escolares.

Neste momento, muitas vezes, de incertezas, devemos nos remeter as palavras de Zuenker<sup>13</sup>, 1999 (apud GONÇALVES, 2002, p. 87) que diz:

*em fase da complexificação da ação docente, o futuro professor "precisará ser profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do*

<sup>13</sup> Não havia referência sobre a obra da autora.

*conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode proporcionar. "*

### 3.1. Relação teoria e prática

Após mencionar um pouco do que vem sendo discutido sobre a formação de professores, iremos agora, mencionar também alguns pontos que envolvem as discussões sobre a relação teoria/prática, segundo a visão de autores que pesquisam e estudam o tema apresentado.

Há vários anos, vem se questionando a atuação dos professores e como se dá a sua formação. Com o tempo e a tomada de consciência por parte dos estudiosos, começaram a ser detectado uma série de problemas na instrumentalização para o exercício do professor. Entre estes, começaram a observar que havia uma distância significativa entre a preparação oferecida pelos cursos e a realidade da prática, exercida pelos recém formados.

De acordo com Oliveira (2003), este distanciamento pode ser comprovado nas pesquisas como as de Oliveira (1994) e Pimenta (1995). Segundo o mesmo autor, a partir das discussões sobre estas e outras questões que envolvem a formação básica dos professores, surge à orientação para repensarmos esta formação básica que se torna inadequada e insuficiente para o contexto atual.

Dentro desta reflexão sobre a reestruturação da formação básica, devemos prezar por uma nova concepção do professor e do fazer docente, pois segundo Guerra<sup>14</sup>, 1993 (apud OLIVEIRA, 2003, p. 5) *"...a finalidade da formação docente não é só aprender, mas também que o professor aprenda a ensinar..."*.

Enfatizando ainda mais esta questão, Libâneo e Pimenta<sup>15</sup>, 1999 (apud OLIVEIRA, 2003, p. 8) diz que:

*As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.*

<sup>14</sup> GUERRA, M. Á. S. La formación inicial. El currículum del nadador. **Cuadernos de Pedagogia**, n.220, p.50-54, dec., 1993.

<sup>15</sup> LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n.68, p.239-277, 1999.

Mesmo acatando as palavras dos autores mencionados acima, observamos que freqüentemente há uma separação entre teoria e prática; a priviligio da formação teórica sobre a prática; e que a prática tem sido considerada apenas um momento onde se aplica o conhecimento adquirido teoricamente.

Segundo Silva (2005, p. 133),

*Com certeza toda e qualquer formação deve dar importância à relação teoria/prática, dialogando com a incerteza, contudo, e com a consciência de que apenas a formação teórica não dá conta de resolver os problemas que aparecem no decorrer dessa prática, não se pode cair na armadilha de tentar chegar à solução daqueles problemas práticos aplicando algumas receitas técnicas que passam a representar verdades absolutas. Por inúmeras vezes a relação que se estabelece entre teoria e prática acaba por reduzir-se a essa via não levando a novas produções de conhecimentos.*

Recapitulando o que foi descrito nos primeiros parágrafos, visualizamos a formação inicial como apenas uma preparação inicial, e acreditamos que a formação do futuro professor estará diretamente ligada as suas atividades práticas, que serão transformadas, renovadas e redirecionadas muito rapidamente a cada contexto social vivenciado. Deste modo, para que tenha intervenções significativas tem que se ter à sensibilidade de, a cada nova situação, saber investigar, comparar e decidir para avançar além dos conhecimentos técnicos pré-estabelecidos anteriormente a sua prática.

Temos que ressaltar, que não esta descartada a probabilidade de ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática.

Neste sentido, segundo Sadalla et al.,<sup>16</sup> 2000 (apud OLIVEIRA, 2003, p. 15) nos últimos anos as discussões sobre ensino e aprendizagem não tem sido mais pautadas pela visão de um professor cumpridor de tarefas, mas sim, um profissional em constante desenvolvimento e formação, na medida que torna sua prática como objeto de reflexão e análise

Torres, 1999 (apud LIMA, 2002, p. 223) reitera esse ponto de vista ao destacar que

*além da relevância de experiência pessoal e da biografia escolar na formação docente, a prática pedagógica é um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência, por se tratar de uma*

<sup>16</sup> SADALLA, A.M.A. et al. Desenvolvimento profissional e constituição da docência. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S da S; SADALLA, A.M.F. de A. **Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

*instância em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam, já que demanda sua experiência pessoal diária.*

Observamos, que por mais que estejamos relevando os autores que defendem a prática reflexiva, junto à formação dos profissionais da educação, isso se dá devido um período de discriminação desta atividade, e em nenhum momento temos a intenção de negar ou privilegiar tanto a prática ou a teoria, mas sim, equiparar ambas num mesmo patamar de responsabilidade em relação à formação inicial ou continuada.

Queremos alertar, que ao reconhecer que os professores também aprendem durante a prática cotidiana, assim como em diferentes momentos e circunstâncias, não significa desconsiderar ou eliminar o papel específico que ocupa o curso de formação básica na vida do profissional da educação.

Também, ressaltamos alguns pontos, pois não queremos que continue ocorrendo o que diz Filho (2002, p. 3) quando se refere à formação em serviço, ou seja, os estágios. Segundo este autor, muitas vezes os alunos são utilizados como mão de obra barata: realizam seus estágios sem o acompanhamento de um profissional qualificado que os oriente, supervisione e avalie; e em locais sem uma estrutura adequada.

*[os formadores] deveriam proporcionar condições aos futuros docentes de serem capazes de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar. Imbernón<sup>17</sup>, 1994( apud OLIVEIRA, 2003, p. 8).*

Essa transformação, tem que ocorrer, levando em consideração que os professores, muitas vezes, não tem uma consciência automática de como transpor os conhecimentos adquiridos na sala de aula (faculdade, etc) para o local de trabalho, além de não poder ensinar algo que não foi aprendido. Desse modo, é fundamental que haja um momento durante a sua formação para que o mesmo compartilhe os conhecimentos que adquiriram na prática.

Nessa perspectiva, o curso de formação inicial ou básico ganha importância na medida em que possa favorecer a investigação e compreensão de uma série de problemas práticos e relevantes, inerentes ao contexto escolar e às situações específicas do dia a dia.

Oliveira (2003, p. 9) destaca um ponto interessante, quando diz que

---

<sup>17</sup> IMBERNÓN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nova cultura profesional.** Barcelona: Graó, 1994.

*o ensino não é anterior ao fazer, mas sim que a produção do conhecimento do professor inicia-se pelo questionamento da prática, respaldando-se em conhecimentos teóricos, e que o seu produto corresponde à ampliação do entendimento dos problemas vivenciados e à criação de novas soluções para sua superação. A grande contribuição dessa concepção é a maior aproximação entre teoria, prática e realidade do cotidiano escolar, sempre considerando que a prática se beneficia do conhecimento teórico para compreender o cotidiano. Daí a necessidade de o professor inserir-se na prática desde sua formação inicial, envolvendo, obviamente, todo o processo posterior de educação continuada.*

*A relação teoria/prática deve ser mais profunda. Deve possibilitar não somente o conhecimento das coisas que estão fora do sujeito, mas, principalmente o conhecimento desse sujeito em relação a si e ao que lhe chega como novo.* Silva (2005, p. 134).

Como consideramos a Educação Física uma disciplina de intervenção, que se preocupa com a aquisição de conhecimentos com o propósito de colocá-los em prática, ou seja, é uma área que visa à intervenção em alguma instância da realidade social, além de ser um dos instrumentos da pesquisa aqui realizada, vamos ao próximo bloco, descrever um pouco sobre a formação dos profissionais desta área.

### **3.2. Formação dos profissionais de Educação Física**

Não é tarefa simples, nem fácil, mas extremamente desafiadora a análise da formação de um profissional da Educação Física, dada a riqueza e amplitude de conhecimentos necessários a essa formação. Porém, iremos apontar alguns aspectos, segundo a visão de autores que discutem o assunto, e mostrar a importância de uma formação inicial, mais ampla possível, que considere a autonomia, com responsabilidade e ética; exigindo uma capacidade para reconstruir e negociar uma divisão do trabalho com outros profissionais, passando pela atualização constante dos saberes e dos conhecimentos.

Segundo Massa (2002) tudo começou quando surgiu o primeiro curso de formação de professores de Educação Física para alunos de terceiro grau em 1861, na Amherst College. Ao passar dos anos outras Universidades também passaram a oferecer este curso, até que no Brasil, em 1910, foi fundada a Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo e em 1925 foi criada a Escola para Preparação de Monitores da Liga de Esportes da Marinha.

Com sua base fundada nos princípios militaristas, a formação de professores de Educação Física, a priori, tinha a intenção de adestrar fisicamente seus homens para que os mesmos pudessem defender e manter a ordem política – econômica da nação. Não podemos negar, que esses traços, em alguns momentos, aparecem em alguns cursos, até os dias atuais.

Após sua constituição, a formação em Educação Física passou e vem passando por diversos processos de mudanças. Em alguns momentos, por uma crise de identidade, tentando definir uma abordagem básica e/ou ideal, e em outros momentos, por uma evolução natural da formação profissional em todo mundo.

De acordo com Massa (2002, p. 35)

*Dentre todas as discussões em torno da definição de uma forma de abordagem para a Educação Física (Cinesiologia - Newell, 1990; Motricidade Humana - Sérgio, s.d.; Cineantropologia - Renson, 1989; Ciência da Atividade Física - Bonchard, 1976), o estudo do Movimento Humano (ou Motricidade Humana) é o que mais tem sido adotado pelas faculdades brasileiras. (...) O que se discute é que a Educação Física teria no Movimento Humano uma área temática integrativa de ciência e pesquisa (O'Hanlon & Wandzilak, 1980). Entretanto, é preciso ter claro que o Movimento Humano não é objeto de estudo exclusivo da Educação Física (Renshaw, 1973).*

Podemos observar também, que há outras formas de enxergar e fundamentar a Educação Física, pois, segundo Lippi (2004), existe a abordagem psicomotora: baseada nos estudos de "Jean Le Boulch, André Lapiere, Bernard Aucouturier, Pierre Vayer, Georges Lagrange, Jean-Claude Coste"; a desenvolvimentista: baseada nos estudos de "Go Tani, Gallahue, Ozmun e Manuel, E. J."; a construtivista-interacionais: baseada nos estudos, principalmente de "Jean Piaget e João Batista Freire"; a crítico-superadora: baseada nos estudos de "Medina (1983), Ghiraldelli Jr.(1988), Bracht (1992), Castellani (1994), José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, além do livro Coletivo de Autores (1992)"; e a abordagem da promoção da saúde, não destacando algum autor.

Segundo Lima,<sup>18</sup> 1994 (apud MASSA, 2002, p.34) essa "[...] diversidade de concepções pode estar refletindo dois fatos: ou ainda não se amadureceu suficientemente o entendimento de qual seria o objeto de estudo da Educação Física ou a segmentação da Educação Física em várias áreas de estudo é inevitável".

---

<sup>18</sup> LIMA, J. R. P. de. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. Rev. Paul. de Educ. Fis., São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, jul/dez, 1994.

Dentre os percalços já mencionados, Medina,<sup>19</sup> 1983 (apud SILVA, 2005, p. 58) aponta também, uma série de problemas com relação aos alunos em processo de formação em Educação Física

- *Semi-alfabetizados;*
- *Desconhecedores sobre o que se propõe a disciplina EF;*
- *Deserente do valor da fundamentação teórica e sua relação com a prática;*
- *Visão de EF Esporte;*
- *Competitivista com ênfase no resultado e vitória;*
- *Visão individualista em detrimento de uma visão social do processo educativo;*
- *Consciência ingênua.*

Juntamente com esses desencontros, observamos que o campo de atuação do profissional de Educação Física não se limita mais ao ambiente escolar, como acontecia há décadas atrás. Isso faz surgir, a necessidade de darmos maior amplitude à formação profissional, visando suprir as atuais demandas sociais e a emergência de novas especialidades de trabalho.

De acordo com Lima (2005, p. 23)

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

Massa (2002) faz uma análise considerando que todas essas incertezas e desencontros, faz com que sejamos considerados por alguns como psicólogos, sociólogos, fisiologistas, entre outros, só que de 2ª ou 3ª categoria, e que desse modo, não teremos dignidade nem para atuar na Educação Física nem em outra subdisciplina, ou seja, este seria o nosso fim.

O fato de sermos categorizados por aproximarem nossas atuações a de outras áreas profissionais, e a de questionarmos freqüentemente uma revisão dos conceitos e objetivos práticos dos cursos de preparação profissionais, está relacionado segundo Miranda (2003) a oferta de alternativas de empregos para a categoria profissional de Educação Física e ao mesmo tempo uma severa cobrança por uma qualificação e postura adequada a tal atuação.

*A oportunidade de ocupação desses espaços, no mercado de trabalho, foi dada pela sociedade, mas a tão esperada legitimação, com toda razão, depende da qualidade de atuação dos profissionais, uma vez que está diretamente ligada à qualidade e responsabilidade do processo de preparação acadêmica, no primeiro momento. Contudo, essa responsabilidade deve, tão logo ocorra à conclusão do curso de graduação, ser deslocada para o próprio profissional, que tem a necessidade de manter-se em processo de contínua capacitação. Tami*

<sup>19</sup>

MEDINA, J. P. S. Cuidado do corpo e ..."mente". Campinas: Papirus, 1983.

*(1996, p. 14) reforça esse ponto de vista, afirmando: “[...] a preparação profissional depende, por sua vez, do suporte de uma área de conhecimento claramente definida e em constante desenvolvimento”. (MIRANDA, 2003, p. 27).*

Para a concretização deste ideal, não podemos deixar de mencionar o importante papel da Universidade, que deverá estar atenta às mudanças e tendências da demanda social atual, entre elas a do mercado de trabalho. Também deverá se preocupar em formar um professor autônomo e produtor de conhecimentos, pautado numa visão reflexiva de sua prática, seus diálogos e de suas pesquisas.

Segundo Filho (2002), as Universidades também devem fornecer aos seus alunos estímulos independentes, como estágios e formação em serviço, além, de um suporte técnico adequado, como:

*bibliotecas com espaço físico e computadores para atender um grande número de estudantes, além de acesso a bancos de dados e acervo bibliográfico atualizado. Temos que considerar ainda que a maioria de nossos alunos tem dificuldade para ler em outros idiomas. A bibliografia nacional, embora tenha crescido e melhorado nos últimos anos, ainda é insuficiente em várias áreas. (FILHO, 2002, p. 2).*

Com todos esses apontamentos, acreditamos que seja fundamental para a formação do profissional de Educação Física o domínio cultural de diversas áreas de saberes, englobando os aspectos pedagógicos, cognitivos, teóricos e práticos, priorizando uma formação generalista, que capacite-o a estudar e analisar com criticidade as situações de ensino vivenciadas.

### **3.3. A importância de uma formação generalista**

A defesa de uma formação, inicial e continuada, generalista, não faz com que neguemos uma formação, inicial e continuada, específica, mas que, caso esta última opção venha a acontecer, que este profissional ponha-se no lugar que lhe é devido. Isto é, caso o futuro professor opte por uma formação específica, que venha a trabalhar nos ambientes que sejam favoráveis a sua atuação, e tenha consciência das dificuldades que poderá enfrentar, por exemplo, quando se deparar com salas de aulas do ensino regular repletas de diversidades culturais, raciais, sociais e etc.

De acordo com Mendes (2002, p. 16) a formação deve ser específica, pois

*seria mais prático formar um professor generalista para dar conta das necessidades das nossas escolas, mas isso somente seria possível se sacrificássemos a qualidade do ensino. Professores com formação insuficiente irão produzir um ensino medíocre. Professores generalistas que atendem qualquer tipo de aluno, provavelmente vão ter um conhecimento mínimo de cada área e ensinarão também o mínimo.*

Para atuar na proposta assumida pelo Ministério da Educação (2000a), denominada Escola Para Todos (EPT), por exemplo, devemos ter professores especialistas que dêem suporte teórico-prático para os demais professores (generalistas) que atuarão nas salas de aula do ensino regular no dia-a-dia, pois, o trabalho deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar que atuará sempre que necessário perto do professor especialista.

Reforçando a discussão, defendemos que o Ensino Básico não pode ficar apenas sobre os cuidados de professores especialistas que trabalharam com grupos isolados de alunos, contribuindo ainda mais para o enaltecimento das diferenças, não levando em consideração que, quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica será a aprendizagem.

Reafirmamos o que foi dito acima com as palavras de Xavier (2002, p. 19), quando este diz: “*A diversidade das formas de aprender (...) bem como as capacidades de cada aluno -, aliada à diversidade cultural, étnica, racial, lingüística e sexual, é percebida como fator de enriquecimento de todos no processo educativo*”.

Entendemos também que a formação generalista não será sempre uma formação insuficiente que proporcionará ao profissional de Educação Física, apenas oportunizar um ensino medíocre aos seus alunos, e que, a especialização seria o aprofundamento de um determinado conhecimento já antes conhecido, e não, de um conhecimento nunca visto antes, sendo que, esse, dar-se-ia num segundo momento, ou como dizemos na formação continuada e não na inicial.

*A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurarem grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade? (RODRIGUES, 2004, P. 11)*

Não podemos esquecer que, quanto maior forem às dificuldades, dos alunos, de modo geral, em terem acesso ao currículo formal e as vivências de aspecto coletivo, maior serão as necessidades de adaptações e atendimentos especializados.

Temos que ressaltar, nessa ótica, que a educação escolar e conseqüentemente a Educação Física, tem por finalidade, segundo o Conselho Nacional de Educação no seu Parecer 0058 (2004, p. 9)

*possibilitar que as pessoas, independente de idade, de condições sócio-econômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas (...) como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.*

Para que tentemos oportunizar estes conhecimentos, acima citados, a todas as pessoas, dentro de uma proposta inclusiva, teremos que efetuar algumas mudanças na forma de enxergar, principalmente, a formação inicial do futuro professor, já que, de acordo com Sato, Cardoso e Tolocka<sup>20</sup> (apud CARMO, 2002, p. 10) o “conhecimento não deve ser propriedade de poucos, nem de classes de segmentos sociais isolados, deve ser socializado ao máximo para que todos os indivíduos percebam até mesmo suas limitações”.

De acordo com Mazzotta 1996,

*Formar um educador é, essencialmente, permitir-lhe aperfeiçoar-se, evoluir, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização do amanhã (...) o educador deve estar essencialmente aberto a todos os progressos, não apenas aos da pedagogia, mas também a todos os da ciência e da técnica contemporânea. A necessidade de cultura geral para o educador é incontestável e é condição fundamental para que possa progredir.*

No entanto, não devemos considerar a formação inicial, sendo ela generalista ou não, como o fim da formação profissional, ou que esta ofereça produtos acabados e prontos para serem aplicados, pois, sendo assim, poderíamos estar privilegiando uma formação isolada e transmissora de um saber produzido exteriormente a profissão.

---

<sup>20</sup> SATO, Carlos; CARDOSO, Ana Maria; TOLOCKA, Rute Estanislava. **A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem?** In Pedagogia do movimento. Coletânea de Textos. Venâncio, S.; Augusto, D.I.L.S. Campinas: Unicamp-PEF/DEM, 2002. Disponível em: <http://www.sobama.org.br>. Acesso em: 30 de out. 2004.

## 4. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

### 4.1. Como surgiu esta relação

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Especial ou Educação Inclusiva. Porém, como parte integrante do currículo oferecido pelas escolas, a disciplina Educação Física pode constituir-se como um ponto fundamental, podendo ser considerada tanto como um obstáculo adicional ou um relevante positivo para que os ambientes de trabalho do profissional de Educação Física, torne-se mais inclusivo.

Estudando alguns autores que pesquisam sobre a história da Educação Física no Brasil, verificamos que até pouco tempo atrás a Educação Física apresentava um modelo em que a aptidão física e o desempenho eram o mais importante, relevando o esporte de rendimento, e desprezando muitas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

Para intensificar esta idéia, vemos segundo Castellani Filho (1991, p. 86) que o Decreto nº. 21.241 (artigo 27, letra b) e o item 10 da Portaria nº. 13 e 16 de fevereiro de 1938,

*...estabeleciam a proibição de matrículas nos estabelecimentos de ensino secundário "... de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da freqüência às aulas de Educação Física...", ou então como as recomendações de Waldemar Areno<sup>21</sup>, feitas em artigo publicado na revista "Educação Física", no sentido de alertar as autoridades competentes para a necessidade de serem tomadas medidas eugênicas que impedissem o "... desencadeamento de uma prole nefasta e inútil..."*

Com isto, observamos que indiferente ao que ocorreu na sociedade, inclusive, no ambiente escolar, ocorreu com a disciplina de Educação Física, onde, na sua maioria, as pessoas negavam a presença das pessoas em condições de deficiência nos espaços escolares.

<sup>21</sup> ARENO, Waldemar. Higiene e saúde. Educação Física (53): 40-42, 1941.

Atualmente, aparado pela legislação, que esta aí, logicamente, para ser cumprida, esse tipo de discriminação não pode mais ocorrer na sociedade e muito menos dentro de um ambiente escolar, seja ele público ou privado.

Durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, surgiam, no Brasil, às primeiras instituições de cunho assistencialista e de reabilitação específicas para as pessoas em condições de deficiência. Essas instituições atendiam, na sua maioria, de forma específica, ou seja, apenas um tipo de deficiência, só pessoas em condições de deficiência física ou mental ou visual ou auditivo ou com síndrome etc.

Com o intuito de diminuir os atos discriminatórios dentro dos ambientes escolares, o termo Educação Física Adaptada surgiu conforme diz Pedrinelli<sup>22</sup> (apud CIDADE e FREITAS, 2002, p. 35).

*...na década de 50 e foi definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências.*

Segundo Lima 2005, uma Assembléia Geral da ONU, em 1976 aprovou a "Resolução nº31/123 proclamando o ano de 1981, como Ano Internacional para as pessoas com deficiência". Este foi considerado um marco para as principais mobilizações sociais voltada para as pessoas em condições de deficiência no Brasil.

A partir deste momento, a Educação Física passou a ganhar o seu reconhecimento, ampliando o seu leque de possibilidades. Nesta mesma época começou também o atendimento aos alunos de escolas especiais e as pessoas em condições de deficiência de diferentes setores da sociedade, através de programas de esportes adaptados.

*A criação, em 1986, por decreto, do Comitê Nacional de Ação Conjunta, objetiva aprimorar a educação especial para integrar à sociedade as pessoas com deficiência, as pessoas com problemas de conduta e as pessoas superdotadas. Nesse período em que já se praticava o desporto entre as pessoas com deficiência, remetendo às Instituições de Ensino Superior a necessidade de fundamentação teórico/metodológica, indispensável à formação. Lima ( 2005, p. 33).*

De acordo com o mesmo autor, esta comissão começou a elaborar diversas propostas, entre elas, a de que, as Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de

---

<sup>22</sup> PEDRINELLI, V. J. Pessoas portadoras de deficiência mental e a prática de atividades motoras. In: SESI-DN. Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: SESI-DN, 1994, p. 52-63.

Educação Física incluíssem uma disciplina de Fundamentos Básicos de Educação Especial nos currículos de graduação.

Conjuntamente a realização de alguns eventos que contavam com a participação dos profissionais e estudantes da área, como o I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada, realizado em 1986, a Resolução nº. 03, consubstanciada no Parecer nº. 215/87, trazia como indicação para os Cursos de graduação em Educação Física a inserção, no currículo mínimo, de uma disciplina denominada Educação Física Adaptada.

De acordo com Pettengill<sup>23</sup>, 1997 (apud LIMA, 2005, p. 35)

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

Em 1988, foi criado o primeiro curso de especialização em Educação Física para portadores de deficiência, na Universidade Federal de Uberlândia, que até os dias de hoje é um dos cursos de referência no país. Seqüencialmente outras Universidades foram criando os programas de *latu sensu* e *stricto sensu* na área da Educação Física para pessoas em condições de deficiência.

Em 1994 foi fundada a SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada), que é uma sociedade civil de caráter científico e educacional sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria que visa o progresso dos estudos da atividade motora adaptada em todas as suas áreas.

Atualmente verificamos que a Educação Física vem assumindo a responsabilidade de proporcionar espaços significativos e relevantes às pessoas em condições de deficiência, e esta estruturando sua grade curricular par tal atuação, tanto que, em 2004, Lima (2005) fez um levantamento verificando que existiam 523 cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil. Destes, a autora teve acesso à grade curricular de 119 instituições, verificando que em 105 destes cursos há pelo menos uma disciplina específica que aborda a questão das pessoas em condições de deficiência.

---

<sup>23</sup> PETTINGILL, N. G. A Educação Física e os Desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. In: *Educação Física e a pessoa portadora de "deficiência": contribuição à produção do conhecimento*. Apolônio Abadio do Carmo & Rossana Valéria de Souza e Silva (org.). Uberlândia: Impresso Gráfica, 1997. p.269-339

Deste modo, observamos que há um fator positivo na relação entre Educação Física e Educação Física Adaptada, que é, dentro deste transcorrer histórico, a ampliação e concretização desta relação. Porém, segundo Maeuerberg<sup>24</sup>, 1992 (apud LIMA 2005, p. 41), há vários fatores negativos, como:

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

Desse modo, apresentaremos a seguir, a importância das disciplinas acadêmicas oferecidas nos cursos de formação em Educação Física, que abordam a questão das pessoas em condições de deficiência, sendo estas, vistas, como decodificadoras dos alunos, pois, permitem ampliar seu vocabulário, assim como o conhecimento básico dos processos em exame e os recursos necessários à análise das situações que caracterizam o contexto profissional.

#### **4.2. A importância de uma disciplina específica, que aborde as questões das pessoas em condições de deficiência, para a formação do futuro profissional de Educação Física**

Para ensinar a todas as crianças, aos jovens e aos adultos, independente de qualquer distinção, parte-se da certeza de que as pessoas sempre sabem alguma coisa e de que todo mundo pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios.

<sup>24</sup> MAUERBERG, E. A disciplina Educação Física Adaptada nos currículos de formação profissional. In: *IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada*. São Paulo: USP/EEFUSP, 1992, p.60-62.

Contudo, não podemos esperar que uma disciplina de Educação Física Adaptada, baseada na formação voltada para a inclusão forneça respostas prontas ao futuro professor, pois, não se trata de uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis dentro da profissão. Mas, podemos esperar de uma disciplina, associada a uma formação de caráter inclusivo, um trabalho voltado para o olhar do educador sobre seu aluno, garantindo-o acesso ao conhecimento sobre suas peculiaridades e que ajude a compreender as necessidades que esse pode ter, entendendo que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo.

Para ressaltar ainda mais esta questão, utilizaremos as palavras de Duarte e Werner<sup>25</sup> (apud CIDADE e FREITAS 2002, p. 36) que classificam a Educação Física Adaptada como sendo

*...uma área da Educação Física que tem como objetivo de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.*

Também podemos nos pautar em Bueno e Resa<sup>26</sup> (apud CIDADE e FREITAS 2002, p. 36) quando dizem que a Educação Física Adaptada

*...não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.*

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2004, p. 11) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação em Educação Física, a formação do graduando em Educação Física deve conceber, entre outras competências, a de

*Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, 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 da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da 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.*

---

<sup>25</sup> DUARTE, E.; WERNER, T. Checando um pouco mais sobre as deficiências. In: COSTA, V. L. de M. (Coord.). Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT/UGF, 1995, v. 2.

<sup>26</sup> BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1995.

De acordo com o mesmo parecer, o curso de formação dos profissionais em Educação Física deve assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Desse modo segundo Neira (2003, p. 197)

*na sociedade atual o professor se torna, cada vez mais, um elemento fundamental na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorram a superação do fracasso e das desigualdades escolares, repensar a formação desses profissionais revela-se uma das prioridades no início deste milênio.*

Transpõe esta realidade para o ambiente escolar, o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos em condições de deficiência na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Não há como realizar um trabalho eficaz quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos em condições de deficiência, sem que seus professores, demais técnicos, pessoais administrativo e auxiliares sejam preparados para atendê-los adequadamente, com isso, a disciplina Educação Física Adaptada vem contribuir para que, de acordo com Sasaki (1999, p. 122) fazer inclusão não seja

*“Descarregar” – sem preparação ou suportes – estudantes portadores de deficiência em salas de aula comuns e ambientes comunitários; Ignorar as necessidades individuais do estudante mediante decisões (sobre designação de sala ou instrução) baseadas em seus tipos de deficiência; Expor estudantes a perigos ou riscos desnecessários; (...) sobrecarregando escolas com mais estudantes do que elas podem normalmente suportar; Ignorar as preocupações dos pais mediante designação de sala e decisões instrucionais sem a participação deles; Limitar oportunidades integradas para estudantes deficientes às atividades “especiais” (em arte, música, reuniões), quaisquer que sejam suas necessidades individuais.*

Para que o processo de inclusão não se torne um ciclo de pessoas em condições de deficiência sendo atendidas, orientadas, educadas ou tratadas por profissionais de Educação Física desqualificados, não podemos negar que, o melhor caminho seria que as Instituições de Ensino Superior readequassem seus programas de preparação de professores e/ou profissionais,

inserindo as questões referentes às pessoas em condições de deficiência em todo o seu currículo, deste modo, envolvendo todas as disciplinas.

Segundo Cruz, 2001 (apud GONÇALVES, 2002, p. 69)

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

Concordamos parcialmente com os autores a cima citados, pois, acreditamos que um envolvimento global de todas as disciplinas curriculares com a questão das pessoas em condições de deficiência alcançariam um resultado mais adequado, mas, achamos inadequado afirmar que uma ou duas disciplinas não trariam nenhum tipo de resultado na formação de profissionais da Educação Física, pois, de acordo com Garcia, 1999 (apud LIMA e REALI, 2002, p. 228)

*(...) cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicitar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.*

Além disso, as disciplinas de caráter inclusivo têm contribuído para a aquisição de conhecimentos que pautam os trabalhos, não apenas com as pessoas em condições de deficiência, mas também, daquelas pessoas que, muitas vezes, acabam sendo excluídas pela sociedade por não fazerem parte do padrão de corpo e/ou desempenho "pré-estabelecidos".

Nesse sentido, as disciplinas que abordam as questões que envolvem as pessoas em condições de deficiência, devem

*possibilitar que o discente aprenda a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas. Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências (quando se tratar de PCD), não para categorizar a pessoa (cega, paralisado cerebral, Down, deficiente mental, surdo), mas para que proponham atividades ricas em conteúdos da EF que não coloquem em risco as integridades físicas, psico e social de seus participantes. (SILVA, 2005, p. 82).*

A convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todos, alunos e professores, com e sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa da

convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania.

De acordo com Sasaki (1999, p. 124) a Educação Inclusiva trás benefícios para todos os estudantes, sendo que para os estudantes com deficiência:

*desenvolvem a apreciação pela diversidade individual; adquirem experiências direta com a variação natural das capacidades humanas; demonstram crescente responsabilidade e melhora da aprendizagem através do ensino entre os alunos; (...) estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas de aula diversificadas; freqüentemente experienciam apoio acadêmico adicional da parte do pessoal de educação especial; podem participar como aprendizes sob condições instrucionais diversificadas (aprendizagem cooperativo, uso de tecnologia baseada em centros de aprendizagem etc.).*

Para os estudantes sem deficiência Sasaki (1999, p. 124) diz:

*têm acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais; desenvolvem, em escala crescente, o conforto, a confiança e a compreensão da diversidade individual deles e de outras pessoas; demonstram crescente responsabilidade e crescente aprendizagem através do ensino entre os alunos; estão melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada através da educação em salas e aula diversificadas; recebem apoio instrumental adicional da parte do pessoal da educação comum; beneficiam-se da aprendizagem sob condições instrumentais diversificadas.*

Observamos nas palavras de Sasaki que conviver com as diferenças, caminhando rumo a uma sociedade para todos, pode trazer benefícios significativos, caso seja bem elaborada a atuação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não podemos negar que haverá problemas nas relações entre os seres humanos, mas, com uma bagagem significativa de conhecimentos pedagógicos e das características dos grupos sociais existentes, podemos amenizar o conflito ou utilizá-lo como uma ferramenta para intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma.

*Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Art. 46, 1994)*

*“A partir disso, entendemos que a lacuna existente entre a pesquisa educacional e a prática pedagógica só será preenchida quando forem focalizadas e incrementadas sólidas iniciativas para a formação de professores” (NEIRA, 2003, p. 197), pois uma coisa é pregar a inclusão, e outra, é praticá-la no dia-a-dia, ajustando o novo conceito às diversas realidades.*

*Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global. (BRASIL, 2001, p. 20)*

Com certeza não será fácil elaborar um currículo escolar capaz de atender uma diversidade, refletindo o meio social e cultural em que se insere o deficiente, que trabalhe a integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular, fugindo de meras adaptações, tentando buscar novos conhecimentos pautados, por exemplo, em jogos, brincadeiras e atividades físicas, condizentes com a realidade de todos.

De acordo com Oliveira, 2004, p. 223)

*Podemos afirmar, nos referenciando em Vigotsky, que o acesso da pessoa deficiente às práticas culturais sistematizadas tais como o uso significativo dos objetos e as diversas linguagens presentes no universo cultural através da mediação de uma pessoa mais experiente são os elementos que podem definir uma perspectiva de educação que possa promover a ampliação das limitações impostas pela deficiência.*

Contudo, reafirmamos novamente, pautando-se nas palavras do Conselho Nacional de Educação que:

*A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiência, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultem em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 21)*

Considerando, sem dúvida alguma, a Educação Física como uma disciplina capaz de fazer parte dos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os

indivíduos, devemos lembrar que esta deve ser utilizada como meio e não como fim em si mesma, partindo sempre do respeito à realidade dos alunos, de suas experiências de vida cotidianas, para chegarmos à sistematização do saber.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos que foram tomados na construção desta pesquisa. Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo qualitativo, envolvendo coleta, análise e interpretação de dados. Segundo Thomas e Nelson (2002) a pesquisa qualitativa *“é um método sistemático de investigação, que segue o método científico de resolução de problemas em um grau considerável”*.

Entre os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados nesta pesquisa, esta à documentação indireta, que de acordo com Lakatos (1985) *“é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”*. Esta se deu, via pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental e bibliográfica foi realizada na biblioteca da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; e em casa, tanto em alguns livros que possuo, quanto em pesquisas em bases de dados via Internet.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário semi estruturado, que foi organizado juntamente com o orientador desta pesquisa, contendo 13 questões abertas (dissertativas) e 2 fechadas. Utilizamos um vocabulário simples e direto, que abrangia três blocos básicos de conteúdo, sendo eles: formação acadêmica, análise das disciplinas em questão e sua atuação profissional.

A pesquisa se desenvolveu com indivíduos que se formaram no curso de Educação Física da UNICAMP (em suas diversas modalidades) e que estão atuando no mercado de trabalho com pessoas em condições de deficiência. Os indivíduos foram enquadrados nas seguintes categorias de atuação profissional: Grupo I – escolas particulares ou públicas; Grupo II – academias ou personal training; Grupo III – instituições especializadas particulares ou públicas; Grupo IV – clubes associativos particulares ou públicos; Grupo V – ginástica laboral; e caso ocorresse o surgimento de indivíduos que estivessem atuando profissionalmente em outras áreas, classificaríamos novos grupos.

A princípio, a seleção do público alvo se daria através da solicitação encaminhada junto a Diretoria Acadêmica – DAC, na qual pedimos o endereço residencial e/ou endereço eletrônico e/ou telefone de todos os formandos do curso de Educação Física da

UNICAMP, a partir do ano 2000, para num segundo momento realizarmos a seleção dos sujeitos em conformidade com o escopo da pesquisa.

Infelizmente, mesmo o Projeto de Pesquisa sendo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas<sup>27</sup>, o pedido solicitado junto a DAC foi recusado, e não tivemos acesso aos endereços e telefones dos egressos do curso de Educação Física da UNICAMP. Com isso, nos sentimos de mãos atadas para localizar os indivíduos necessários para a pesquisa.

Juntamente com este fato, ocorreram alguns problemas de ordem pessoal. Devido o ocorrido, a pesquisa ficou comprometida, pois só foram localizados dois sujeitos que se enquadrassem na pesquisa e que responderam ao questionário.

Os sujeitos foram encontrados nos corredores da Faculdade de Educação Física – FEF – UNICAMP, sendo um já conhecido do por mim e o outro pelo orientador. Estes foram informados verbalmente e textualmente sobre os objetivos e as metodologias dessa pesquisa, além de leram e assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido que estava juntamente com o questionário, que foi entregue em mãos, e após, aproximadamente 15 dias foi recolhido em mãos.

Mesmo ciente das dificuldades e das incertezas na hora de analisar e concluir algo sobre um grupo que se tornou tão restrito, pois, tínhamos como objetivo encontrar de 20 a 30 sujeitos que tivessem o perfil necessário para participar da pesquisa, achamos desrespeitoso o fato de desconsiderar aqueles dois sujeitos que já haviam colaborado de forma enriquecedora a pesquisa.

Para analisar os dados, tomamos como base os aspectos qualitativos extraídos dos questionários, com o intuito de levantar dados referentes aos três blocos básicos de conteúdo, que guiaram a pesquisa, sendo eles: formação acadêmica (qual rumo o egresso seguiu dentro do curso), análise das disciplinas em questão (segundo o olhar dos egressos, apenas) e sua atuação profissional.

A interpretação dos dados foi pautada nos materiais científicos produzidos na área, por pesquisadores que nortearam toda esta pesquisa.

---

<sup>27</sup> Parecer do Projeto: nº 558/2005 - CAAE: 1502.0.146.000-05

## 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mesmo com um número de participante bem inferior ao esperado, como foi mencionado e justificado no capítulo anterior, não deixaremos de apresentar os dados que foram fornecidos pelos dois indivíduos que responderam ao questionário, além de, juntamente com os dados adquiridos com a pesquisa bibliográfica, refletir e analisar as informações aqui presentes.

Os dois sujeitos que participaram da pesquisa, ou seja, responderam ao questionário semi-estruturado, são do sexo feminino e serão identificados na pesquisa como S1 e S2.

A princípio começamos questionando como teria se dado a formação inicial do sujeito dentro do curso de Educação Física da UNICAMP, e quais as disciplinas relacionadas especificamente com a Educação Física Adaptada teriam sido cursadas.

S1	S2	MODALIDADES
X	X	Licenciatura em Educação Física, curso 27;
		Licenciatura em Educação Física, curso 45;
X		Bacharelado em Educação Física – Treinamento em Esportes, curso 27;
		Bacharelado em Educação Física – Treinamento em Esportes, curso 45;
		Bacharelado em Educação Física – Recreação e Lazer, curso 27;
		Bacharelado em Educação Física – Recreação e Lazer, curso 45.
		<b>DISCIPLINAS<sup>28</sup></b>
X	X	MH 207 Introdução à Educação Física Especial;
X	X	MH 504/514 Educação Física Escolar Especial;
X		MH 706/716 Recreação e Lazer para portadores de deficiência I;
X		MH 917 Esportes Adaptados;
X	X	MH 920 Estágio de extensão em atividade física adaptada

Tabela referente a questão 2.

S1 cursou Licenciatura em Educação Física (curso 27) de 1999 a 2002; Bacharelado em Educação Física – Treinamento em Esportes (curso 27) em 2004; e cursou todas

<sup>28</sup> As ementas destas disciplinas se encontram no anexo 2, na página 53.

as disciplinas oferecidas na grade curricular naquele período, sendo MH920, MH706/716 e MH1917 optativas<sup>29</sup>.

S2 cursou Licenciatura em Educação Física (curso 27) de 2000 a 2003: e as disciplinas MH207, MH 504/514 e MH920, sendo esta última optativa.

Dentro da mesma temática que esta sendo abordada nesta pesquisa, e com o intuito de complementar a formação inicial tanto S1 como S2 relataram que participaram de grupos de estudo e pesquisa; Simpósios e Congressos importantes da área, como SOBAMA e SESC/São Carlos. S1 também participou de projetos com DVs e DFs<sup>30</sup> e do Simpósio Técnico de Esportes para cegos, entre outros eventos.

Quando questionamos sobre o período (semestre) e a carga horária das disciplinas oferecidas, os dois sujeitos acharam adequados, apenas S2 fez uma restrição mencionando que *“as disciplinas têm pouco tempo para vivenciarmos a ed. Física adaptada”*, mas a mesma considera que isso acontece também com as disciplinas voltadas para outras áreas temáticas.

Os sujeitos relataram que as disciplinas voltadas para a Educação Física Adaptada oportunizaram contatos com as pessoas em condições de deficiência. S1 disse que houve *“palestras realizadas com deficientes, vivências práticas com crianças e visitas as instituições”*, já S2 disse que teve um único contato, e foi *“quando montamos uma aula e a ministramos p/ um grupo de pessoas com necessidades mentais especiais”*.

Observamos que segundo S2 os momentos de atividades práticas foram restritos, ou seja, talvez o curso não tenha dado a relevância as experiências práticas pedagógicas. Dessa forma, recapitulamos o que disse Torres, 1999 (apud LIMA, 2002 p. 223) que

*além da relevância de experiência pessoal e da biografia escolar na formação docente, a prática pedagógica é um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência, por se tratar de uma instância em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam, já que demanda sua experiência pessoal diária.*

Considerando que dentro de um curso as disciplinas se complementam e o envolvimento mutuo pode ser altamente relevante, questionamos sobre o possível envolvimento de outras disciplinas junto ao tema deficiência/inclusão.

<sup>29</sup> MH significa Motricidade Humana.

<sup>30</sup> DVs (Deficientes visuais) e DFs (deficientes físicos).

Segundo S2 não houve envolvimento de nenhuma outra disciplina, e apenas enquanto cursava a disciplina de treinamento em basquetebol foi solicitada para realizar um seminário e o fez sobre basquetebol em cadeiras de rodas.

Diferentemente de S2, S1 mencionou quatro disciplinas e como elas contribuíram, sendo elas: *“MH 203 Bases neurofuncionais (causas deficiências e problemas sociais); MH 310 Aspectos psicológicos da motricidade humana (possibilidades de intervenção psicológica); MH 202 Nutrição em E. F. e Esporte (patologias envolvidas e conseqüências sociais); MH 208 Motricidade Humana – 3ª idade (possibilidades de inclusão social)”*.

Para finalizar este segundo bloco que aborda as disciplinas em questão (voltadas para as pessoas em condições de deficiência), perguntamos quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos das disciplinas. De acordo com S1 os pontos positivos foram a introdução do assunto *“deficiência/inclusão – história e aplicação”* e as *“diversas abordagens de inclusão (escolar, lazer, profissional.)”*. Já S2 disse que os *“Aspectos positivos foram muitos pois foi meu primeiro contato com o tema”*.

Em relação aos aspectos negativos, ambas concordam que o tempo das disciplinas e o contato com as experiências práticas foram restritos. S2 disse que teve *“pouco contato com o mundo real”*.

Como S1 e S2, também acreditamos que o tempo destinado as disciplinas (seja ela qual for) são restritos, sendo em sua maioria 60 horas e/ou 90 horas quando muito. Porém não podemos deixar de frisar que se todas disciplinas, dentro do curso, tivessem sua carga horária aumentada, ou seja .reajustada para aquilo que acreditamos ser o ideal, imagina quantos anos iria durar este curso?

Outro aspecto que é de suma importância nesta discussão é a questão de que não podemos esquecer de nos conscientizarmos que a Licenciatura e a graduação são apenas uma formação inicial que vai nos apresentar poucas soluções e diversas dúvidas para a nossa formação profissional e que estas dúvidas só serão sanadas com a formação continuada, ou seja, muito estudo e atuação profissional (prática) com qualidade e responsabilidade.

No terceiro e ultimo bloco de perguntas, colhemos dados referentes a atuação profissional. Como nenhuma delas tinha, antes de ingressar no curso, consciência das possibilidades de que pessoas em condições de deficiência poderiam ser incluídas como seu aluno/cliente, independente do seguimento profissional de atuação, perguntamos qual foi o

motivo que as levou a trabalhar com esta população. Segundo S1 foi *“a minha identificação com a área, gosto da prática, a satisfação ao conseguir resultados inesperados”*. Já S2, disse que foi *“por me identificar com o ensino e compreender, melhor que meus amigos que dizem que não conseguiriam trabalhar c/ essa população, o tempo diferenciado do trabalho com essa população”*.

A atuação profissional de S1 não se enquadrou nos grupos pré-definidos neste trabalho; já que sua atuação se dá junto a Associação Brasileira de Desporto para Cegos, principalmente, em situações esporádicas como os eventos esportivos (campeonatos). A população atendida varia de evento para evento, tanto em relação à idade como em quantidade.

Já S2 se enquadrou no Grupo III – instituições especializadas particulares ou públicas, pois trabalha em uma instituição especializada particular (clínica), possuindo atualmente seis alunos, sendo que *“cada um possui uma def. diferente: DA, DM, DV, Paralisia Cerebral e autismo”*, e a idade varia de 12 a 19 anos. Segundo S2 os pais dos alunos que não quiseram que eles fossem incluídos em escolas regulares de ensino, devido a idade avançada, sendo assim, foram remanejados de uma escola especial para a clínica.

Em relação a utilização dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas que abordam a questão da deficiência/inclusão, S1 menciona que procura *“utilizar da melhor forma possível, lembrando e colocando em prática os cuidados necessários, da forma de se portar, ou busca das melhores alternativas para problemas não esperados”*.

S2 diz que *“Das disciplinas usei mais sobre o fato de que devemos conhecer os nossos alunos, depois disso é pura educação física”*. Diz também que *“na verdade, o conhecimento sobre a def. fica em segundo plano”*.

Pode ter ocorrido uma contradição no discurso de S2, pois, ao mesmo tempo em que ela destaca que se devem conhecer bem seus alunos, ela diz que o *“conhecimento sobre def. fica em segundo plano”*. Se estamos trabalhando com pessoas em condições de deficiência e não temos conhecimento sobre as características destas deficiência, poderemos nos sujeitar há um numero muito grande de erros, ou seja, equívocos no trabalho com esta população e com outras populações em geral.

Para finalizar a discussão questionamos a respeito do desenvolvimento/desempenho da população atendida. Segundo S1 o desempenho de seus alunos

é muito bom e as pessoas em condições de deficiências tem se envolvido cada vez mais com o esporte.

Neste caso de S1, as pessoas atendidas, muitas vezes são atletas de alto nível, que treinam especificamente para as competições na qual ela (S1) atua.

Segundo S2 o desempenho é bem variado, *“haja vista que alguns são bem comprometidos”* e devido o pouco tempo em que esta atuando na instituição não sabe ao certo o histórico deles fora da escola, se participam de outras atividades e se estão sendo incluídos junto a sociedade.

Podemos observar que mesmo se tratando de pessoas em condições de deficiência a diferença das características desta população são grandes. Num dos casos, o sujeito trabalha com atletas que treinam, muitas vezes, profissionalmente e até sobrevive financeiramente do esporte. Já no outro caso, o sujeito trabalha com uma população que se quer a família deixa que os mesmo convivam em ambientes comum a sociedade como por exemplo a escola (não sabemos os motivos).

Sendo assim, observamos que o curso de Educação Física, seja ele Bacharelado ou Licenciatura tem que apresentar os caminhos nos quais seus alunos e egressos possam procurar ou descobrir a solução, ou o melhor meio de agir, frente aos diversos problemas que surgiram no decorrer de suas carreiras profissionais e da vida diária, pois, com certeza ele não será suficiente para suprir a todas as necessidades que surgiram no futuro de cada um dentro de suas variáveis formas de atuação profissional, até mesmo, porque não temos certeza de onde atuaremos profissionalmente no futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos inviável a formulação de uma conclusão final fechada do que havíamos proposto como objetivo, devido aos problemas de metodologia e coleta de dados que já foi mencionado anteriormente. Porém, consideramos este tema extremamente relevante para a evolução e o crescimento da área em questão, a Educação Física Adaptada.

Destacamos e valorizamos o importante caminho pelo qual percorremos para alcançar os dados desta pesquisa, sendo este, formular e estruturar um pré-projeto dentro das normas técnicas de pesquisa; encaminhar o projeto para que fosse analisado pelo Comitê de Ética e Pesquisa; organizar a metodologia a ser seguida; procurar os tramites legal dentro da instituição (neste caso a UNICAMP) para obter informações sobre o público alvo que neste trabalho foi pré-determinado; sustentar a discussão teórica da pesquisa baseando-se nos autores que apresentam discussões na área pesquisada; além de apresentar a comissão julgadora (banca) para ser avaliado.

Realizando um trabalho desta natureza, com um número considerado da população em questão, poderemos aperfeiçoar, ou melhor, reorganizar se for necessária a base teórica e prática que é disponibilizada nos cursos de formação de professores e profissionais da Educação Física, além de atender as demandas do mercado de trabalho e da população local.

Outro fator que enriquece este trabalho é o fato de termos selecionados indivíduos da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP pois, esta foi uma das precursoras na inserção de uma disciplina obrigatória e específica em Educação Física Adaptada, na grade curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Brasil. Outro fator enriquecedor é o fato desta mesma Faculdade estar entre as primeiras a constituir um curso de Pós Graduação Latu-Senso e Strictu-Senso no país.

A partir deste estudo, esperamos que muito possa ser construído, possibilitando a continuidade de investigações em relação à Educação Física Adaptada, a formação/preparação e intervenção do profissional da área, implementando as discussões em cursos de graduação. Este estudo está aberto para que pessoas interessadas em aprofundar ou até continuar esta pesquisa o façam com qualidade e respeito, para que, desta forma, acabemos ampliando o espaço de

participação social da população em condições de deficiência, que estão, ainda, indevidamente excluídas dos programas de esporte, lazer e cultura que englobam os profissionais da Educação Física.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marcos R. L. **Educação Física Adaptada: onde esta você?** 2004. 121 folhas. Monografia do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer Nº. CNE/CES 0058.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Ministério da Educação – Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Para Todos.** Avaliação: políticas e programas governamentais em Educação Especial. Secretaria de Educação Especial - Brasília, 2000a.

BRUNS, M. A. T. **Deficiência visual e educação sexual:** a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. *Revista Benjamin Constant*, Ano 3, (7), p. 9-16. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 1997.

CARMO; Apolônio Abadio do. **Deficiência Física:** a sociedade brasileira cria. "recupera" e discrimina. Brasília: Secretária de Desportos/ PR, 1994.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** 2002, <<http://www.deficiente.com.br/modules.php?name=News&file=article&sid=423>>. Acesso em: 27 set. 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 2ª ed. - Campinas: Papirus, 1991.

CIDADE, Ruth Eugênia A., FREITAS, Patrícia S. de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** 1155 Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** 3ª ed. - Piracicaba: Unimep, 1995.

FILHO, A. R. R. **As diretrizes curriculares nacionais e a formação profissional em Educação Física.** 54ª Reunião Anual da SBPC – Goiânia/GO – 2002.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudos da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás.** Dissertação de Mestrado, Campinas, SP, 2002.

JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2ª ed. - Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

LIMA, Emília F. de. REALI, Aline M. de M. R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?).** In: Formação

de Professores, práticas pedagógicas e escola. Orgs. REALI, Maria de M. R. e MIZUKAMI, Maria da G. N. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LIMA, Sonia M. T. **Educação Física Adaptada**: propostas de ação metodológica para a formação universitária. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 2005.

LIPPI, Bruno G. **Professores de Educação Física**: justificativas e perspectivas nas séries iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso – UNESP/Presidente Prudente. Presidente Prudente – SP: 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar, Eis a Questão**. Ed. WVA. R.J. 1998.

MASSA, Marcelo. **Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1):29-38.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de Educação Física**. Revista Integração. Brasília/DF, Ano 14, Edição nº. 24, p. 12-17, 2002.

MIRANDA, Marcela Ferreira. **Educação Física**: correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional, um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: {s.n.}, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **A inclusão da criança deficiente no contexto da educação para todos**: uma preocupação da educação física. Revista Estudos: Vida e Saúde, Goiânia, V. 31, n. 1, p. 207-228, jan. 2004.

OLIVEIRA, Gloria A. p. de. **A concepção de egressos de um curso de pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: 2003.

PAINI, Leonor D.; GRECO, Eliana A.; AMBLARD, Viviane M. L. B.. **A formação de professores no Brasil: problemas e perspectivas.**

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp. 73-81. Disponível em: <<http://www.sobama.org.br>>. Acesso em: 30 de out. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. / Construindo uma sociedade para todos.** 3ª ed. - Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n], 2005.

SOUZA, A **inclusão do educando com deficiência na escola pública Municipal de Goiânia: o discurso dos professores de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: 2001.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** tradução. Ricardo Petersen... (et al.). - 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

XAVIER A. G. Pereira. **Ética, técnica e política: A competência docente na proposta inclusiva.** Revista Integração. Brasília/DF, Ano 14, Edição nº. 24, p. 18-21. 2002.

# ANEXOS

## 1. QUESTIONÁRIO

1) Que ano ingressou e em que ano concluiu o Curso de Educação Física da UNICAMP?

2) Sua formação seguiu qual das modalidades descritas a baixo? Quais disciplinas que abordaram as questões da deficiência/inclusão cursou?

MODALIDADES:

- Licenciatura em Educação Física, curso 27;
- Licenciatura em Educação Física, curso 45;
- Bacharelado em Educação Física – Treinamento em Esportes, curso 27;
- Bacharelado em Educação Física – Treinamento em Esportes, curso 45;
- Bacharelado em Educação Física – Recreação e Lazer, curso 27;
- Bacharelado em Educação Física – Recreação e Lazer, curso 45.

DISCIPLINAS:

- MH 207 Introdução à Educação Física Especial;
- MH 504/514 Educação Física Escolar Especial;
- MH 706/716 Recreação e Lazer para portadores de deficiência I;
- MH 917 Esportes Adaptados;
- MH 920 Estágio de extensão em atividade física adaptada.

3) Considerou adequado o período (semestre) e a carga horária na qual foi oferecida a(s) disciplina(s) que abordou(ram) as questões da deficiência/inclusão? Por que?

4) Cursou alguma disciplina optativa; participou de algum projeto de extensão, grupo de pesquisa, congresso, simpósio ou cursos, dentro da temática abordada, durante a formação inicial e/ou continuada? Especifique?

5) A(s) disciplina(s) cursada(s) que abordou(ram) as questões da deficiência/inclusão oportunizou algum momento de contato com as pessoas em condições de deficiência? Se sim, quais foram os momentos e onde se deram?

6) Considerou adequada a relação teoria/prática no interior da(s) disciplina(s) que abordou(ram) o tema deficiência/inclusão? Explique porque?

7) Destaque os aspectos positivos e os aspectos negativos, segundo o seu ponto de vista, sobre a(s) disciplina(s) na qual cursou na formação inicial que abordou(ram) as questões da deficiência/inclusão?

8) Houve algum tipo de envolvimento de outras disciplinas do curso de Educação Física com o tema deficiência/inclusão? Se houve, quais as disciplinas? E de que forma contribuíram?

9) Quando ingressou na Universidade, tinha a consciência da possibilidade de que pessoas em condição de deficiência poderiam ser incluídas como seu aluno/cliente, independente do segmento profissional de atuação?

10) Qual motivo o levou a trabalhar com a população em condições de deficiência?

11) Em qual(is) segmento(s) profissional(is) está atuando com a população em condições de deficiência?

<input type="checkbox"/> Escola particular;	<input type="checkbox"/> Academia;
<input type="checkbox"/> Escola pública;	<input type="checkbox"/> Instituição especializada pública;
<input type="checkbox"/> Clube Associativo particular;	<input type="checkbox"/> Instituição especializada particular;
<input type="checkbox"/> Clube Associativo público;	<input type="checkbox"/> Ginástica laboral;
<input type="checkbox"/> Personal training;	<input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____

12) Descreva quantos alunos/clientes em condições de deficiência possui? Qual a faixa etária? Qual grupo de deficiência se enquadra (Deficiências visuais, mentais, auditivas, múltiplas etc)?

13) Como tem utilizado os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que abordam a questão da deficiência/inclusão no trabalho que esta realizando com as pessoas em condições de deficiência?

14) Como você tem observado o desempenho de seu(s) aluno(s)/cliente(s) em condições de deficiência em suas aulas e/ou intervenções?

15) Como você descreve o atual processo de inclusão das pessoas em condições de deficiência no segmento profissional que esta atuando?

## 2. EMENTAS DAS DISCIPLINAS <sup>31</sup>

### MH207 Introdução à Educação Física Especial

OF:S-5 T:02 P:02 L:00 HS:04 SL:04 C:04

**Ementa:** A pessoa portadora de deficiência através dos tempos, considerações históricas e biopsicossociais. Fundamentos neuroanatomofisiológico, conceitos e característica das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas. Educação Física Adaptada. Conceituação e evolução. A questão institucional: escola ou clínica.

### MH504/514 Educação Física Escolar Especial

OF:S-2 T:02 P:02 L:00 HS:04 SL:04 C:04

**Pré-Req.:** MH207

**Ementa:** Adaptações necessárias para um trabalho em educação física especial. Implicações para a elaboração e desenvolvimento de programas. Aspectos interdisciplinares de educação física especial. A educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiências.

### MH706/716 Recreação e Lazer para Portadores de Deficiências

OF:S-2 T:02 P:02 L:00 HS:04 SL:04 C:04

**Pré-Req.:** MH207 MH307

**Ementa:** Planejamento, execução e avaliação de serviços de recreação específicos para portadores de deficiência física, mental, auditiva e visual nos seus diversos estágios de desenvolvimento.

### MH917 Esportes Adaptados

OF:S-6 T:01 P:01 L:00 HS:02 SL:02 C:02

**Ementa:** Abordagem de procedimentos pedagógicos que levem a uma vivência, aprendizagem e conhecimento dos esportes adaptados, buscando, no direcionamento de sua prática e teoria, seus valores culturais, sociais, políticos e acadêmicos.

### MH920 Estágio de Extensão em Atividade Física Adaptada

OF:S-6 T:00 P:02 L:00 HS:02 SL:00 C:02

**Ementa:** Participação na criação, elaboração e aplicação de projetos de extensão para o desenvolvimento de programas de atividade motora adaptada para populações com necessidades especiais.

<sup>31</sup> Catálogo de 2004.