

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de
Educação Física**

Douglas Roberto Borella

São Carlos/SP
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de
Educação Física**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª Dra Fátima E. Denari

São Carlos/SP
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B731af

Borella, Douglas Roberto.

Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física / Douglas Roberto Borella. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
164 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Atividade física. 3. Matriz curricular. 4. Educação física. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Douglas Roberto Borella**

Profa.Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. 

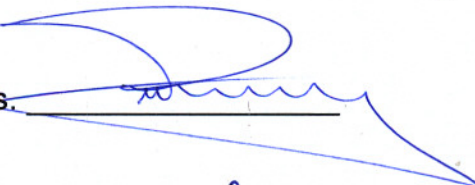
Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. 

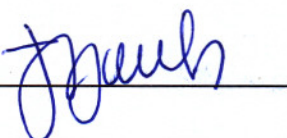
Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi
(UFSCar)

Ass. 

Prof. Dr. Luis Sérgio Peres
(UNIOESTE/PR)

Ass. 

Prof. Dr. José Irineu Gorla
(FEF/UNICAMP)

Ass. 

AGRADECIMENTOS

Não há como chegar ao término de uma jornada sem antes agradecer o quanto somos felizes e completos com a presença de outras pessoas. Ninguém chega a lugar algum sozinho. Ninguém é feliz sozinho.

Entretanto, corro o risco de cometer injustiças ao esquecer alguém. Assim, deixo aqui meu agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos e, de forma especial:

- À Universidade Federal de São Carlos, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação Especial;

- Aos companheiros de Pós-graduação: muito obrigado pela troca de conhecimentos e pelas discussões enriquecedoras;

- Aos coordenadores dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) e suas respectivas IES; meus agradecimentos pela colaboração e prontidão para coleta de dados;

- Aos professores da Banca:

- * Prof. Dr. José Irineu Gorla: agradeço pela forma que me recebeste na UNICAMP; pelo apoio e incentivo acadêmico; com toda franqueza, digo-lhe que és um marco nesta área; com toda sua presteza está edificando a área da Atividade Física Adaptada, a qual esta em ascensão; és um espelho profissional a ser seguido;

- * Prof. Dr. Luis Sergio Peres: mais do que um companheiro de trabalho, um amigo, um batalhador, um profissional que luta pelo seu curso enquanto coordenador; tenho orgulho de fazer parte desta caminhada; contribuiu com muita presteza para que este momento tornasse realidade; sabes o quanto colaborou com seus ensinamentos para que chegássemos até aqui;

- * Prof^a Dra Maria da Piedade Resende da Costa: orgulho-me de tê-la conhecido; uma profissional que luta em prol a Educação Especial; és uma referência nesta área. A Educação Especial agradece;

- * Prof^a Dra Regina Maria S. P. Tancredi: obrigado por ter atendido o convite para fazer parte desta banca; suas contribuições serão de grande valia sabendo-se das linhas de pesquisas as quais atua;

* À minha orientadora e acima de tudo fiel amiga, Prof^a Dra Fátima Elizabeth Denari; obrigado por alimentar e incentivar todos os meus sonhos acadêmicos. Pela sua paciência, carinho e força, que muito contribuiu com seus ensinamentos na arte de pesquisar e de viver; agradeço pelo carinho prestado; será sempre minha eterna orientadora.

- As minhas queridas tias: Eloir, Neusa e Vilma; obrigado pelo incentivo e por terem acreditado nesta carreira acadêmica; jamais será esquecido o que fizeram por mim desde o início desta caminhada;

- À minha querida mamãe, Maria Lenilda, e ao papai Zulmiro (in memorian). Foram vocês que deram-me asas para voar e sempre acreditaram em minha potencialidade. Amo vocês;

- Ao querido amigo Arlindo, se permitir chamar-lhe de pai; obrigado por ser essa pessoa maravilhosa, pois apareceu em nossas vidas como se fosse um anjo enviado por Deus;

- Aos meus irmãos, Everton (Alemão) e Robinson (Binho), por terem acreditado que um dia eu chegaria até aqui; sempre confiando e torcendo pelas minhas conquistas; se é para chorar, que choremos juntos, se é para sorrir, que façamos do mesmo modo;

- Agradecimentos especiais a minha esposa Vera, pelo seu amor verdadeiro que tanto alegra-me e ampara; e ao meu filho Pedro Angelo, pela sua presença;

E, por fim, a Deus, o maior incentivador de todos os meus propósitos. *“E ainda que vierem noites traiçoeiras, se a cruz pesada for, sei que Estarás comigo; o mundo pode até querer me ver chorando, mas com Você ao meu lado, sempre irei de estar sorrindo”*. És e Será sempre meu sustento e amparo em todas as minhas caminhadas.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Zulmiro Borella (in memorian) e Maria Lenilda Vargas, que deram incentivo a minha carreira acadêmica.

A minha esposa, Vera Regina Puhl Borella, pela presença sempre dedicada, amorosa, paciente, compreensiva e imprescindível na minha vida. És meu porto seguro.

Ao meu filho, Pedro Angelo Puhl Borella, com o seu nascimento encheu-me de coragem e vontade de viver cada vez mais. Procurei a felicidade em tantos lugares, porém, era você que estava faltando em minha vida. Obrigado Deus por ter me abençoado com a vinda deste anjo.

Amo todos vocês.

RESUMO

Considerando ampliar as reflexões acerca da formação de professores no campo da Educação Física e como esta formação contempla também as pessoas com deficiência, o presente estudo buscou identificar e analisar as características das disciplinas que compõem a área da Atividade Física Adaptada, contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil. Com este propósito, explorou-se informações e reflexões sobre a disciplina que oferece conteúdos específicos acerca das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, teve-se como objeto de estudo, dados oriundos de um questionário respondido pelos coordenadores dos cursos de Educação Física. Participaram do estudo 114 IES, sendo 101 cursos de Licenciatura em Educação Física e 59 cursos de Bacharelado em Educação Física. O material coletado foi analisado tendo como princípio norteador a contribuição das disciplinas voltadas às pessoas com deficiências para a formação do profissional em Educação Física. A primeira etapa do estudo consistiu no mapeamento das IES que ofertam o curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) por meio de identificação e localização. A busca inicial das IES deu-se pelos endereços eletrônicos dos órgãos oficiais reguladores da educação e dos levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino e; por meio de listas eletrônicas que abrangem dados referentes à relação de todos os cursos de Educação Física do Brasil. Em posse dos endereços eletrônicos das IES, navegou-se nas páginas de cada IES para localizar o endereço de e-mail dos coordenadores dos Cursos de Educação Física ou endereço dos responsáveis legais das IES. O procedimento de envio do questionário, a segunda etapa, realizou-se durante os meses de abril e maio de 2009. A análise foi efetuada partindo-se das seguintes variáveis: nome dado à disciplina, carga horária, ementa, titulação do docente, estágio supervisionado na disciplina, prática como componente curricular na disciplina e projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência. Os resultados da investigação indicaram conhecimentos na área da Atividade Física Adaptada necessários à atuação do professor/profissional de Educação Física, os quais foram discutidos valendo-se do olhar do pesquisador e do referencial teórico que sustenta o estudo, buscando-se estabelecer as relações com a formação inicial e as necessidades emergentes na sociedade. Tendo em vista a problemática apresentada e considerando os conhecimentos que um profissional de Educação Física deve apresentar para engendrar uma prática pedagógica coerente, recomenda-se uma reestruturação curricular na disciplina que envolve as pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física. Nesta perspectiva, é conveniente insistir no discurso de que a tarefa de tal da disciplina não é apenas a de formar profissionais na perspectiva inclusiva, mas também expor que ainda existe a exclusão, e buscar soluções didático-pedagógicas para o ensino junto a pessoas com deficiência. Caberá a estes profissionais desenvolverem competências que permitam a aceitação da diversidade em seus ambientes de atuação.

Palavras-chave: Atividade Física Adaptada; Matrizes Curriculares; Educação Física; Educação Especial.

ABSTRACT

Whereas deepen the discussion about teacher training in the field of physical culture and how this training also includes people with disabilities, this study sought to identify and analyze the characteristics of the disciplines that comprise the field of Adapted Physical Activity, contained on curricular of Physical Education courses in Brazil. For this purpose, we sought information and reflections on the discipline that involves people with disabilities in Higher Education Institutions (IES). Thus it was taken as an object of study, data derived from a questionnaire answered by the course coordinators of Physical Education. The study included 114 IES, 101 undergraduate courses in physical education courses and 59 Bachelor of Physical Education. The collected material was analyzed by using as a guiding principle the contribution of the discipline devoted to people with disabilities to the professional training in physical education. The first stage of the study consisted of mapping the IES that offer the course in Physical Education (BA and BS) through the identification and location. The initial search of the IES was given by the electronic addresses of official bodies regulating the education and the statistical and evaluative at all levels and types of education and, through electronic lists that include data on the relationship of all education courses Physics of Brazil. In possession of electronic addresses of the IES, sailed on the pages of each IES to locate the e-mail the coordinators of Physical Education courses address or legal guardians of the IES. The procedure of sending the questionnaire, the second stage took place during the months of April and May 2009. The analysis was done by breaking the following variables: name given to the discipline, working hours, menu, title of professor, supervised training in the discipline, practice as a curriculum component in the training and extension projects aimed at people with disabilities. Research results indicated expertise in Adapted Physical Activity required for teacher performance / physical education professional, which were discussed drawing on the researcher's gaze and theoretical framework that supports the study, seeking to establish relations with the initial and emerging needs in society. Considering the presented problem and considering the knowledge that a physical educator must submit to engender a coherent teaching practice, it is recommended a restructuring of the curriculum in the discipline that involves people with disabilities in physical education courses. From this perspective, it must be emphasized in the speech that the task of this discipline is not only to train professionals in the inclusive perspective, but also exposed that there is still the exception, and seek solutions for teaching and pedagogical education with people with disabilities. It's up to these professionals to develop skills to enable the acceptance of diversity in their sphere of action.

Keywords: Adapted Physical Activity; Die Curriculum; Physical Education; Special Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Categoria Administrativa das IES Pesquisadas	81
GRÁFICO 2 – Categoria Administrativa das IES	82
GRÁFICO 3 – Habilitações dos Cursos de Educação Física Pesquisados	83
GRÁFICO 4 – Dados referente à Habilitação por Estados	83
GRÁFICO 5 – Nomenclaturas das disciplinas referentes à AFA com maiores incidências	85
GRÁFICO 6 – Regime Letivo e Habilitações dos Cursos	92
GRÁFICO 7 – Carga horária predominante nos Cursos de Lic. e Bach	92
GRÁFICO 8 – Registro geral das Titulações dos Docentes	115
GRÁFICO 9 – Cursos que oferecem e não oferecem PCC nas IES Pesquisadas	118
GRÁFICO 10 – Período letivo de oferta da disciplina relacionada à AFA	120
GRÁFICO 11 – Quantidade de cursos com disciplinas de AFA em Regime Anual ..	121
GRÁFICO 12 – Temas e Ementas Abordadas nas Licenciaturas	132
GRÁFICO 13 – Temas e Ementas Abordadas nos Bacharelados	133
GRÁFICO 14 – Confronto de Temas e Ementas: Licenciatura e Bacharelado	134
GRÁFICO 15 – Projetos de Extensão na área da AFA	137
GRÁFICO 16 – Categoria Administrativa das IES pesquisadas	138

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Participantes da Pesquisa	76
QUADRO 2 – Nomenclaturas de discip. referente à AFA entre 2 e 7 ocorrências	86
QUADRO 3 – Nomenclaturas de disciplinas referente à AFA com 1 incidência	87
QUADRO 4 – Carga horária, regime e habilitação	93
QUADRO 5 – Referencial Bibliográfico das disciplinas relacionadas à AFA	97
QUADRO 6 – Incidência de Autores (1ª Classificação)	100
QUADRO 7 – Incidência de Autores (2ª Classificação)	101
QUADRO 8 – Incidência de Autores (3ª, 4ª, 5ª Classificação)	102
QUADRO 9 – Incidência de Autores (6ª Classificação)	103
QUADRO 10 – Incidência de Autores (7ª, 8ª, 9ª e 10ª Classificação)	104
QUADRO 11 – Incidência de Autores da Especial	106
QUADRO 12 – Incidência de Autores da Especial (2ª Classificação)	107
QUADRO 13 – Incidência de Autores da Especial (3ª Classificação)	107
QUADRO 14 – Incidência de Autores da Especial (4ª Classificação)	108
QUADRO 15 – Autores Relevantes para a formação na área da AFA	109
QUADRO 16 – Estágio Supervisionado referente à AFA	110
QUADRO 17 – Titulação de docentes com Pós Graduação Lato Sensu e incidência dos cursos	112
QUADRO 18 – Docentes com Titulação Stricto Sensu (mestrado)	113
QUADRO 19 – Docentes com Titulação Stricto Sensu (doutorado)	115
QUADRO 20 – Termos comuns nas Ementas	123
QUADRO 21 – Incidência das atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão ..	141
QUADRO 22 – População atendida nos Projetos de Extensão	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organograma Educação Física	45
FIGURA 2 – Organograma representando a área da AFA nas duas habilitações em Educação Física.....	54
FIGURA 3 – Imagem do sítio eletrônico www.cev.org.br/educacao	72
FIGURA 4 – Imagem da página inicial do sítio eletrônico do INEP.....	73
FIGURA 5 – Imagem da página do e-MEC (2010).....	74
FIGURA 6 – Imagem da página do e-MEC (2010).....	74
FIGURA 7 – Estados com IES participantes na pesquisa.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OBJETIVOS.....	18
2.1 OBJETIVO GERAL.....	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
3.1 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
3.1.1 Formação em Educação Física: origens e atualidades.....	23
3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	29
3.2.1 Construção das Diretrizes Curriculares	30
3.2.2 Perfil e campo de atuação do egresso do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.....	35
3.3 DISCIPLINAS VOLTADAS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	40
3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS ENTENDIMENTOS NECESSÁRIOS.....	44
3.4.3 Avanços na área da Atividade Física Adaptada.....	55
3.4.1.1 Alguns pontos referentes ao Brasil	58
4 MÉTODO	70
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	70
4.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	70
4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	77
4.3.1 Elaboração do Questionário.....	78
4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	79
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
5.1 DADOS GERAIS DAS IES E CURSOS.....	81
5.2 NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS OFERTADAS NA ÁREA DA ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA.....	84
5.2.1 Considerações conceituais surgidas quanto às Nomenclaturas.....	89
5.3 CARGA HORÁRIA E REGIME LETIVO DAS DISCIPLINAS.....	91
5.3.1 Considerações referentes às cargas horárias e o regime letivo.....	94
5.4 DISCIPLINAS OPTATIVAS E OBRIGATÓRIAS.....	95
5.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS JUNTO DAS EMENTAS	97
5.5.1 Incidência de autores na área da Educação Especial.....	105
5.6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	109
5.7 TITULAÇÃO DOS PROFESSORES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA.....	111
5.7.2 Considerações acerca dos docentes de disciplinas relacionadas à AFA com Mestrado e Doutorado.....	115
5.8 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC).....	117
5.9 PERÍODO NA MATRIZ CURRICULAR NO QUAL É OFERTADA A DISCIPLINA	119
5.10 EMENTAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AFA.....	122
5.10.1 Estrutura Geral das Ementas.....	122
5.10.2 Termos com maiores incidências nas Ementas.....	123
5.10.3 Categorização das Ementas.....	129
5.11 PROJETOS DE EXTENSÃO.....	135
5.11.1 Atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão.....	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento é o maior investimento do homem. A sociedade estrutura-se e evolui com base na produção do conhecimento, um dos pilares para o desenvolvimento social, cultural, econômico e de direitos como educação, saúde, moradia, esportes, lazer.

A produção científica, em várias áreas do conhecimento, vem aumentando significativamente, o que pode ser notado pelo avanço de estudos acerca de periódicos científicos, análise da produção científica, número de profissionais dedicados ao ensino, à pesquisa e, conseqüentemente, à produção de conhecimento.

Neste sentido, a Instituição de Ensino Superior (IES) é essencial para a criação, construção, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do ser humano, como também, para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tais razões, a educação superior constitui considerável meio para a produção do conhecimento científico e para evolução tecnológica da sociedade (FREITAS, 2005).

Considerando o exposto, entende-se que a IES tem como um de seus principais propósitos a formação de recursos humanos que possibilitarão o atendimento às necessidades da sociedade em alguma área específica. Desse modo, denota-se que a sociedade demanda diferentes tipos de serviços, cada qual com o seu grau de especificidade. Em contrapartida, o profissional necessita fundamentar-se num conhecimento específico pertinente a este serviço e oferecer programas e projetos que possam solucionar problemas existentes. Assim, sucede-se em todas as áreas do conhecimento.

Corroborando com as idéias de Freitas (2005), Pimenta (1996, p. 77) acrescenta que a IES com seus docentes têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade e os acadêmicos, e assim, possibilitar o exercício da reflexão, necessária à permanente construção no entendimento humano.

A função social da IES implica na produção do conhecimento de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo com papel a exercer na sociedade. A pesquisa, nesse contexto, é uma atividade de investigação, avaliação crítica e de criação, sempre referenciada nos problemas e dificuldades do meio social. A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, quer dizer, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania. Desse modo, a pesquisa é fundamental num contexto de universidade (DEMO, 1993).

A Educação Física, enfocada a priori neste estudo e contemplada como área de conhecimento, tem conseguido avanços significativos por meio da pesquisa, que propicia e desencadeia a produção do conhecimento científico. Kokubun (2003) revela que a partir de 1990 ocorreu o crescimento de estudos que analisam criticamente questões pertinentes ao conhecimento produzido na área da Educação Física.

Sendo ela uma grande área de perspectivas, necessariamente deve estar, no presente, consolidando bases para assegurar vãos mais consistentes. Enquanto campo de conhecimento, a Educação Física destina-se ao atendimento da necessidade de se prestar serviços específicos à sociedade, por meio de programas de atividades físicas, seja para alcançar um melhor nível de qualidade de vida, seja para atingir um maior desempenho ou para ampliar o repertório motor.

A preparação de profissionais para atuar no ensino, em todos os seus níveis e demais contextos educacionais, por sua vez, vem passando por transformações que vão desde a formação inicial de professores até respectivos cursos de graduação. Todo esse pleito fundamenta-se nas mudanças que a sociedade também afronta, e a Educação Física, assim como os demais elementos que compõem a vida social, não pode permanecer desconectada de seu meio, seja ele macro ou micro social.

Com o aumento de pesquisas na área da Educação Física oportunizou-se a abertura de novos campos de trabalho e modalidades de formação. Os cursos de Educação Física, tais como outros cursos de graduação, vêm passando por uma série de revisões visando, de um lado, adequar a matriz curricular ao atual momento sócio-histórico, e de outro lado, estruturar o processo de formação em nível de ensino superior em Educação Física.

Devido ao considerável número de críticas desencadeou-se um amplo processo de discussão no campo da Educação Física, no qual alguns formatos de organização estão sendo adotados e/ou substituídos por outros. As transformações ocorridas no mundo do trabalho e a ascensão na produção científica na área em questão vêm apontando para novos paradigmas curriculares que justificam a atualização dos cursos de formação profissional para além da obrigatoriedade normativa.

Assim, pesquisas sobre análises e reflexões em Educação Especial como também em Educação Física voltada às pessoas com deficiência estão intensificando-se, tornando-se um campo muito fecundo. Um dos elementos que nota-se estar contemplado reporta-se às disciplinas curriculares voltadas às pessoas com deficiência. Nesse âmbito, os conhecimentos produzidos com relação à Atividade Física Adaptada (AFA) auxiliam profissionais a ela

ligado como também pessoas com deficiência a realizar tarefas individuais e a participar em atividades coletivas visando a integração e a inclusão sócio-escolar.

Logo, é de relevância a produção de conhecimentos na área da Educação Física. Sabendo-se que a Educação Física ainda é um campo de ciência em edificação, cabe evidenciar o trabalho de Kokubun (2003), o qual verificou que a produção científica nesse campo é recente. Iniciou-se, timidamente, somente nos anos de 1980, impulsionados pelo processo de abertura política vivenciado pelo país. Nesta época, existiam raros estudos na área da Educação Física e Esportes no Brasil. Professores e estudantes começaram a reivindicar a necessidade de mudança, de atualização, considerando as transformações no cenário político do país e a diversificação do campo de intervenção, que passou a exigir um novo perfil profissional.

Similarmente, tratando-se de produção de conhecimentos pertinentes à AFA, Costa (1997) realizou análise e avaliação quantitativa da produção científica acerca de pessoas com deficiência tendo como base a produção do conhecimento em AFA divulgada nos Congressos da SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada) e nos Simpósios Paulistas de Educação Física Adaptada. Apontou que havia predomínio da temática reabilitação e que houve aumento quantitativo dessa produção desde o surgimento destes eventos.

Ainda, nesse conjunto de investigações, Oliveira (2005), ao propor reflexão sobre a produção científica divulgada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) acerca da criança com deficiência, no período entre 1978-1999, percebeu que havia uma demanda de produção e intervenção de profissionais da área de Educação Física em vários campos de atuação: na escola, em clínicas de reabilitação e reeducação, nas instituições especiais e similares, no desporto adaptado e nos cursos de formação de professores. Enfatizou também que essa produção deveria representar a preocupação para com as necessidades especiais, podendo servir como um respeitável referencial para a elaboração de novos caminhos a serem percorridos.

Influenciada pela discussão acadêmica e profissional, a área da AFA emerge e floresce em meio à efervescência de constantes mudanças de conceitos e aplicações. Desse modo, nota-se crescer a demanda por saberes, procedimentos, estratégias e adaptações capazes de garantir a participação de pessoas com deficiência em programas de Educação Física e/ou Esportes.

Ressalta-se, assim, a importância de estruturar a área da Atividade Física Adaptada¹ do ponto de vista acadêmico e profissional. Releva-se o interesse por três razões: primeiro, porque a própria Educação Física está em processo de reestruturação; segundo, devido à demanda por programas, serviços e produtos ligados ao universo das pessoas com deficiência enquanto prática das atividades físicas; e terceiro, em decorrência da necessidade de se trabalhar em equipes multidisciplinares.

A Educação Física, no que tange à AFA, por causa da vitalidade e do compromisso de alguns docentes universitários e dos profissionais a ela atrelados, tem desencadeado um novo cenário, no qual o conhecimento é fonte inspiradora. O trabalho que a área da Educação Física vem desenvolvendo com pessoas com deficiência nestas últimas décadas favoreceu a abertura de novos campos de trabalho e pesquisas, além de fóruns de discussões, eventos científicos específicos e associações. A fundação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA - 1994); a incorporação de várias linhas de pesquisa nos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil em Educação, Educação Especial e Educação Física; a criação do Comitê Paraolímpico Brasileiro - 1995, e as grandes conquistas dos atletas nas últimas Paraolimpíadas elucidam tal afirmativa. Dissertações, teses, livros e artigos publicados desde o final da década de 1980 corroboram com o crescente interesse e amadurecimento da área (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005). Este último, um rol de produção de conhecimento na área da AFA ocorrendo nas IES, foco principal onde os valores e práticas da educação, idealmente, devem ser práticas cotidianas a serem vivenciadas.

Devido à necessidade de ampliar as investigações tanto acadêmicas como profissionais no que tange a área da AFA, percebe-se que há muito a debater-se sobre a formação do profissional em Educação Física, que presume a atuação também junto às pessoas com deficiência.

Para atender ao horizonte pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são convidadas a reorganizarem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar os profissionais para a diversidade, pois a sociedade inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo, coletivo e criativo.

Para consolidar-se como um espaço privilegiado de produção e transmissão do conhecimento, as IES devem, dentre outras finalidades, aprimorarem o Projeto Político

¹ Adotar-se-á esta terminologia para o presente estudo, pois sabe-se que há outras terminologias também comumente utilizadas na área envolvendo pessoas com deficiência. Justificar-se tal opção na Revisão de Literatura.

Pedagógico, das metas a cerca do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como um dos propósitos a capacitação e a formação humana, que incluem a gênese de profissionais críticos, criativos e comprometidos com os diferentes grupos sociais que constituem a sociedade (DEMO, 1993).

Partindo desse conjunto de compromissos, Vitaliano (2007, p. 37) compreende que “a universidade é tida como o local onde se encontram as práticas e os conhecimentos mais avançados em todas as áreas de conhecimento, sendo, muitas vezes, considerada como referência para outros níveis de ensino, empresas e instituições”.

Ao versar sobre o cumprimento do papel de preparar os futuros professores para inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de Licenciatura, Vitaliano (2002) revelou-nos, em entrevista com professores universitários da área de Educação, que os graduandos não finalizavam seu curso com preparação suficiente para incluir alunos com deficiência em sala de aula, nem para orientar ou supervisionar práticas inclusivas nas escolas. Os motivos que os conduziram a tal percepção foram: a oferta de uma única disciplina voltada à Educação Especial, com escassa carga horária; a ausência de estágio curricular em instituições especiais, em classes especiais, ou em classe comum do ensino regular com alunos que apresentassem deficiência; e até mesmo o fato de os próprios professores universitários não se sentirem preparados para discutir ou abordar questões pertinentes à educação de pessoas com deficiência.

Ainda, sob o mesmo enfoque, Vitalino (2002) realizou nova investigação referente à concepção de outros professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental no que se trata da formação que receberam em seus cursos de graduação para atender alunos com deficiência. Esses professores consideraram que não foram preparados; alguns relataram que não tiveram disciplina alguma que abordasse tópicos conexos a esta área, e aqueles que tiveram uma disciplina com assuntos acerca de pessoas com deficiência avaliaram que os conteúdos estudados não foram suficientes e que, sobretudo, faltou oportunidade de estágio em salas de aula com alunos com deficiência.

Com o crescimento e amadurecimento da área, novas questões surgem no âmbito da formação inicial nos cursos de Educação Física. Entende-se que é necessário empreender ações que promovam a preparação dos futuros profissionais. Mas, como prepará-los? Novamente, ao se buscar as bases científicas para responder a este questionamento encontram-se vários relatos de iniciativas voltadas para a preparação dos professores e estes estudos sugerem encaminhamentos e procedimentos que suscitam inquietações das quais decorrem as questões norteadoras deste estudo: Quais são as características que compõem as

disciplinas voltadas à área da AFA contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil? Quais as contribuições dessas características para a formação e futura atuação docente e profissional junto às pessoas com deficiência?

Há um entendimento precípua de que a prática profissional dos docentes nos cursos de Educação Física seja uma condição inerente à sua formação para que, em consequência, consigam preparar adequadamente os acadêmicos/graduandos para atuar junto às pessoas com deficiência. Portanto, esta formação poderia ser um dos recursos destinados à contribuição/consolidação/desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Assim, um dos aspectos que motivou-nos a proposta deste estudo é o fato de que a IES é tida como o ambiente onde deparam-se práticas e conhecimentos mais avançados em todas as ciências, sendo, muitas vezes, considerada como referência para outros níveis de ensino, empresas e instituições.

Partindo disto, buscou-se, primeiramente, neste estudo, inquirir informações sobre como a disciplina voltada às pessoas com deficiência vem sendo concebida nos cursos de Educação Física, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, abrindo precedentes para que demais dados sejam angariados, que mais informações sejam geradas e que conceitos tornem-se esclarecidos e, à medida do possível ou da necessidade, sejam enriquecidos e estimulem demais áreas de estudos e, num patamar maior, a inclusão social e escolar.

Para elucidar tais anseios, propôs-se identificar as disciplinas voltadas às pessoas com deficiência, como também a titulação do docente que ministra esta disciplina (formação e atuação); as ementas; cargas horárias, referências bibliográficas utilizadas e demais informações inerentes à AFA nos cursos de Educação Física de IES pelo Brasil. Buscou-se também diligenciar correlações entre a natureza desses dados e as orientações legais e a literatura da área e, especificamente, compreender tal disciplina; o período letivo de oferta da disciplina; e ainda, evidenciar os pontos comuns entre os ementários das disciplinas no que versa a área da AFA em Instituições de Ensino Superior.

Ao término deste estudo, pretende-se contribuir para a discussão com relação às novas ações na área de formação de profissionais em Educação Física frente às disciplinas que permitam um conhecimento quanto as pessoas com deficiência e apontar caminhos para a mudança no projeto de organização da disciplina na área da AFA, favorecendo, assim, as políticas de valorização e inclusão desta população.

Feitas as descrições sobre anseios e caminhos percorridos, explana-se a seguir, os objetivos do presente estudo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar as características das disciplinas que compõem a área da AFA, contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos estabeleceram-se:

- a) catalogar dados que dêem condições de se caracterizar as disciplinas na área da AFA;
- b) identificar, nos cursos de Educação Física, aspectos curriculares abarcados nas disciplinas na área da AFA que contribuem para a formação profissional;
- c) analisar as orientações curriculares de tais disciplinas alçando questionamentos acerca da formação dos futuros profissionais de Educação Física;
- d) promover análise e reflexão sobre as características das disciplinas na área da AFA pertencentes aos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior no Brasil;
- e) averiguar os projetos de extensão pertinentes à AFA nos cursos de Educação Física das IES participantes.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Os tópicos introdutórios centrarão a atenção em informações sobre a formação em Educação Física. Na sequência, nossa consideração volta-se para a Educação Física: origens e atualidades. Descreveremos, na continuidade, alguns conceitos sobre Atividade Física Adaptada, conduzindo a informações básicas sobre os termos utilizados.

O texto aqui apresentado procurou aliar, além das expectativas da comunidade acadêmica, as emergentes discussões no Brasil vinculado a Formação Profissional em Educação Física, as disciplinas voltadas às pessoas com deficiência e termos utilizados na área da AFA.

3.1 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, Tojal (1995) apresenta uma reflexão teórica no que concerne os principais elementos constituintes da problemática da presente pesquisa. Essa fundamentação embasa-se em autores que interpretam aspectos que permeiam a história e a evolução da Educação Física enquanto Formação de Professores.

As sociedades modernas necessitam, cada vez mais, dos conhecimentos e da atuação dos profissionais atrelados ao mundo do movimento. As condições de vida criadas pelo homem estão condenando-o ao imobilismo e ao sedentarismo. Infelizmente, este fator prejudicial do dito ‘progresso’ não é considerado quando outros interesses estão em jogo, tais como o lucro, a vantagem comercial, as vendas, a conquista. O modo de produção capitalista é insensível e arrasador com os atores que o fazem na esteira da produção. Apenas aqueles que constituem camadas superiores (dominantes) conseguem as benesses do sistema e esses compõem uma parcela muito reduzida frente a todo o contingente da população.

Entende-se, porém, que apenas uma área do conhecimento, como a Educação Física, não tem vigor suficiente para romper com o sistema social imposto e vivido pela sociedade como um todo. Todavia, participar da busca e construção de uma realidade mais justa, igualitária e menos excludente é tarefa de qualquer área de conhecimento.

A Educação Física, depois do rompimento com uma história que a limitou por mais de cinquenta anos a uma visão e prática cartesiana de homem, assume um novo papel social: acerca da prática pedagógica formal e informal, contribuir com a formação de sujeitos autônomos, críticos e de consciência social.

Este novo paradigma, fundamentado numa concepção holística de homem, ainda em construção na Educação Física, busca superar a visão da prática pela prática, do esporte performance como finalidade única da área, da formação de atletas, da aula como sessão de treinamento e muitos outros mitos.

É nessa construção que atualmente firma-se a importância desse profissional para a sociedade. Um profissional que consiga avançar além da prática e além do esporte institucionalizado, para que possa proporcionar à sociedade um trabalho consistente e contribuinte ao dia a dia das pessoas e à formação de indivíduos mais conscientes da valorização de seu próprio eu.

Tojal (1995) denota atenção em relação à formação do profissional de Educação Física. O autor comenta que:

“Da maneira que os cursos vêm sendo ministrados pelas IES, oferecem unicamente a habilitação em licenciatura, formando o profissional em Educação Física, voltado para a área de educação. Via de regra, esses cursos apresentam um currículo quase inteiramente organizado com disciplinas de enorme abrangência de conteúdo na área desportiva, uma pequena concentração de disciplinas de conteúdo formativo no campo pedagógico, que não passam das obrigatórias por lei, e uma rápida passagem por disciplinas que apresentam aspectos programáticos de formação pedagógica e cultural geral” (TOJAL, 1995, p. 17-18).

Neste sentido, compreender o tema formação de profissionais em Educação Física é uma questão pontuada por dificuldades, não somente quando se tem em conta a diversidade de opiniões vinculada a esta formação, mas também pela pluralidade de atuações que nela incidem.

No que tange aos avanços e à nova forma com que os profissionais tratam e trabalham com a Educação Física na atualidade, ancoram-se aos anseios e perspectivas que para esta área tenha-se um futuro promissor, sendo este um fato de grande importância na constituição de qualquer sociedade. A Educação Física, no Brasil, está deixando amparar-se única e exclusivamente em aspectos legais para alicerçar-se em uma legitimidade cada vez mais consistente. Trata-se de uma legitimidade conquistada junto à população que, com o passar do tempo, exigirá a atuação mais efetiva desse profissional em múltiplos setores, solidificando esta área como vital ao ser humano.

Embora que as diversas manifestações da cultura corporal por todo o mundo ratificam nosso pensamento mostrando-se que essa área do conhecimento tem futuro significativo e com respeito social considerável, revela-se que tem influência e participação na

história de todos e em qualquer fase da vida, desde os primeiros meses até a dita terceira idade.

Para desempenhar as tarefas que o competem, a Educação Física tem o profissional Licenciado em Educação Física e o Bacharel em Educação Física, ambos com papel preponderante na contribuição na formação de crianças, jovens e adultos. Os conhecimentos tratados, produzidos e vivenciados nas diferentes atuações, servem de subsídios à autonomia dos mesmos fora de seus ambientes, prestando condições e orientações à prática da atividade física permanente e à cidadania.

Estudos realizados por Oliveira (1998) realçaram a importância de uma formação em Educação Física que possa consentir aos novos rumos que o profissional da Educação Física tem buscado e consolidado. O referido pesquisador, naquela época, apontava os setores da educação, saúde, lazer, esporte e empresa como os novos espaços de atuação do profissional da área.

O autor acresce que "o avanço da Educação Física no mercado não-formal (fora da escola) e a mudança de paradigma na Educação Física formal (escolar) levará a novos olhares para a formação do profissional da área" (OLIVEIRA, 1998, p. 27).

Apesar de evidenciar que houve tais avanços, percebe-se também que a formação profissional em Educação Física ainda apresenta limitações, considerando as alterações sobrevindas nos últimos tempos, no que discorre à legitimidade da Educação Física.

Considerando-se o processo histórico vivido pela área, este universo do movimento acabou ficando restrito a formas institucionalizadas e padrões pré-concebidos de movimentos.

O desporto tem sido o grande aprisionador das estruturas utilizadas pelos profissionais da área. A superação deste padrão fechado e limitado tem adquirido força desde a década de 80, quando a própria Educação Física passou a ser questionada enquanto disciplina curricular e do outro modo com a sua função dentro do processo educacional.

Na formação inicial a realidade nacional é preocupante: a necessidade de formação profissional é tanto dependente quanto menores forem as crianças – além do mais, ainda encontram-se atletas sem formação em Educação Física ministrando aulas em escolinhas de formação de atletas, ignorando-se a relevância da educação nos primeiros anos de vida. Sabe-se que o CONFEF² esta atuando perante esta situação o qual dispõe de estatuto e

² O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) é uma instituição de direito público que tem como objetivo orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física. O CONFEF atua visando à construção de um país soberano e menos desigual, tendo uma responsabilidade ética com a sociedade de lutar pelo direito constitucional de cada cidadão à prática de atividades físicas – direito este garantido através da orientação e dos serviços prestados por Profissionais de Educação Física (CONFEF, 2010).

regulamentações para que se estabeleça organização e fiscalização perante tal circunstância; a formação é específica e circunscrita ao exercício da docência; as condições reais e os pontos de partida dos professores não têm apreço, as práticas são inspiradas numa perspectiva homogeneizadora de concepção autoritária, com enfoque instrumental, promotora da desarticulação entre conteúdo e método; a educação é tratada como atividade formal e rígida; o foco do processo educacional está centrado numa perspectiva de ensino e não de aprendizagem, concebida academicamente e teoricamente, centrada no texto escrito ou no movimento pré-concebido, desprezando a prática criativa (BRASIL, 1999, p. 42-43).

A difusão de informação é o centro do processo, priorizando modalidades convencionais de comunicação e desprezando os conhecimentos de natureza administrativo-pedagógica; finalmente, identifica-se a ausência de um processo paralelo de formação dos formadores de professores, para que se construa um novo modelo de ação (BRASIL, 1999).

Neste propósito, há a necessidade de haver profissionais com responsabilidade e não somente que tenham uma ocupação. A principal diferença entre uma profissão e uma ocupação, conforme Tani e Manoel (2004, p. 14) é: “numa ocupação as pessoas aceitam ou deixam vários trabalhos ou tarefas e o seu método de trabalho é dependente da tradição ou tentativa e erro. Enquanto isso, numa profissão as pessoas estão comprometidas com uma carreira onde a execução do trabalho é baseada no conhecimento sobre a essência do serviço que oferecem e sobre a pessoa a quem prestam este serviço”.

Na Educação Física isto pode ser assim ilustrado: um profissional sabe justificar, a um grupo de idosos, porque optou por uma atividade física sem impacto, como a hidroginástica ou a natação, e não por uma atividade de alto impacto. Isto quer dizer que, a partir do conhecimento sobre as características e necessidades de certa população, é possível escolher o melhor programa, a tarefa adequada.

Ao caracterizar a Educação Física como uma profissão, é necessário fazer uma abordagem a respeito da competência profissional em Educação Física.

Quando se discute acerca da competência profissional, seja em qualquer área de estudo, deparamo-nos com a seguinte questão: qual conhecimento o profissional deve ter para atuar com competência no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, ser capaz e diferenciar-se? Esta é uma pergunta por vezes contestada em qualquer profissão.

Cabe esclarecer, a esse respeito, que não tem-se a pretensão de, a um só tempo, deliberar tal problema, mas, por meio deste estudo, corroborar com a área produzindo conhecimentos destinados aos profissionais para que se tornem mais reflexivos e que possam germinar novos saberes que terá como foco a melhoria da formação profissional.

3.1.1 Formação em Educação Física: origens e atualidades

A questão curricular nos cursos de ensino superior tem sido discutida de forma recorrente. Vivemos um período de reformulação curricular, com diferentes propostas para novas diretrizes do curso de Educação Física, as quais irão destituir as diretrizes propostas na resolução nº 3/87³.

A Educação Física ainda encontra-se mergulhada em alguns preconceitos. Estes acontecimentos têm raízes na origem da Educação Física no Brasil e seus reflexos nos cursos de formação profissional da época, cuja formação estava ligada diretamente ao âmbito esportivo e não ao processo de escolarização.

As origens da formação em Educação Física no Brasil encontram-se nas Escolas da Marinha e Militar. Era utilizado oficialmente o Método Alemão para o ensino das atividades esportivas nos estabelecimentos militares, até ser substituído pelo Método Francês (CASTELLANI FILHO, 1994).

Percorrendo o histórico deste processo, em 1933 foi criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, que formou, além de oficiais e sargentos, alguns civis como monitores. No Estado de São Paulo foi também regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, em 1936 (MALINA; AZEVEDO, 1998).

Souza Neto et al. (2004) contribuem nesse momento ao destacar que o primeiro curso de Educação Física que se tem notícia foi criado em 1931, em São Paulo, mas só iniciou em 1934. Neste, o tempo de duração era de dois anos e sua formação se fundamentava, apesar do compromisso definido como de um educador, no desenvolvimento de habilidades de um técnico desportista. O outro, com duração de um ano, tinha como objetivo a formação de instrutores de ginástica para desenvolver nas aulas o estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo.

Já em 1937, a Constituição brasileira iniciou um movimento em busca da legitimidade da área e de seus profissionais ao tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, assim como realizou-se reivindicações na tentativa de melhoras na profissão à luz da criação de um currículo mínimo na graduação (CASTELLANI FILHO, 1994).

Além desses cursos, destaca-se a criação, em 1938, de um chamado curso de emergência, promovido pelo Departamento de Educação Física da EsEFEx. Esse curso de emergência foi criado para formar instrutores de Educação Física da sociedade civil, mas parte do corpo docente da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) era

³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03/87 de 1987.

formado por pessoas que o concluíram. Assim, é pressuposto que o curso de emergência teve também como objetivo a formação de profissionais para atuar na docência da ENEFD (MALINA; AZEVEDO, 1998).

Este processo desenvolveu-se até 1939 e por meio do Decreto-Lei nº 1.212 foi estabelecida a diretriz para a formação profissional e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos junto à Universidade do Brasil. Neste decreto estavam presentes os dois tipos de formação supracitados, mas com mudanças expressas em suas matrizes curriculares com a inclusão de novos conhecimentos em cada um desses cursos (MALINA; AZEVEDO, 1998).

Porém, os cursos de formação de recursos humanos para a Educação Física em nível de Licenciatura na universidade funcionavam em condições precárias, com currículos desajustados e com pessoal docente sem a preparação necessária e, portanto, deficiente (MARIZ de OLIVEIRA, 1988).

O corpo docente era composto por pessoas que concluíram o curso de emergência e também o curso regular da EsEFEx, destacando o ingresso somente de médicos para a docência das disciplinas que compunham as cadeiras teóricas. Cabe ressaltar ainda que nem todos os docentes tinham curso superior, pois bastava que tivessem experiências esportivas, ou seja, que tivessem destaque na vida esportiva. Os profissionais que saíam formados por este curso eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente (MARIZ de OLIVEIRA, 1988).

Observa-se que a formação do profissional de Educação Física estava sendo sustentada de maneira acrítica, que existia uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais eram formados na perspectiva do saber fazer para ensinar.

Em 1941 passou-se a exigir o diploma de graduação para o exercício da profissão. No entanto, até 1957, para ingressar no curso de graduação em Educação Física era exigido apenas o diploma do secundário fundamental (antigo ginásio), de forma que ele era tido como um curso técnico (SOUZA NETO, *et al.*, 2004).

A modificação curricular do curso de Educação Física, em 1969, deu-se em decorrência de um processo histórico que compreende uma série de fatores relacionados. Com a deposição de Getúlio Vargas e o desaparecimento do Estado Novo, a partir de 1945, o Decreto-lei nº 8.270/45 altera a duração do curso de dois para três anos, promovendo mudanças de ordem quantitativa no currículo, com o aumento de carga horária das disciplinas (KRÜGER, 2007).

Em 1953, a Lei Federal nº 1.921 promove, no curso superior de Educação Física, equivalência às outras licenciaturas, passando a exigir também a conclusão do 2º ciclo do ensino médio, atual ensino médio, aos candidatos a ingresso, exigência que só veio a ser atendida definitivamente a partir de 1955 (MALINA; AZEVEDO, 1998).

O início da década de 1960 no Brasil, em sintonia com o de outros países, foi marcado por um período de grande efervescência no campo educacional, político, econômico, social, etc. O curso de Educação Física, por exemplo, somente no estado de São Paulo, de apenas 01 funcionando no início da década de 1950, passou para perto de trinta até o início da década de 1970 (TOJAL, 1995).

Outro importante acontecimento de ocorrência na esfera educacional, apesar das manifestações contrárias de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, UNE (Conselho Nacional dos Estudantes), foi o sancionamento da Lei nº 4.024/61, complementando a Constituição de 1946 no sentido de regular a ação educacional da União, dos Estados, dos municípios e da atividade particular (FARIA JUNIOR, 1987).

Essa Lei traz no art. 22 a imposição da obrigatoriedade da sua prática nos cursos primários, ginásial e secundário, atual ensino básico, até a idade de 18 anos. Além disso, é promovida também, no art. 70, uma forma do que viria a ser, mais tarde, o currículo mínimo para todas as licenciaturas, com um núcleo de disciplinas obrigatórias, objetivando garantir uma adequada formação cultural e profissional.

Dessa forma, foi aprovado, em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o parecer nº 292/62, estabelecendo as disciplinas pedagógicas que deveriam compor os currículos relativos aos cursos de licenciaturas (FARIA JUNIOR, 1987).

Em seguida, foi aprovado pelo CFE o parecer nº 298, de 1962, que estabeleceu distintamente o currículo com um núcleo obrigatório de disciplinas para os cursos de formação em nível superior do professor de Educação Física e do técnico desportivo.

Em ambos os casos, as disciplinas pedagógicas compuseram o núcleo obrigatório determinado, de acordo com o parecer nº 292/62. Além disso, disciplinas voltadas à pedagogia também deveriam compor esse núcleo, substituindo a Metodologia da Educação Física dos Desportos (FARIA JUNIOR, 1987).

O início do empreendimento da reforma no curso de Educação Física foi marcado pela constituição de um grupo de trabalho do Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura (DEF-MEC), em 1968. Esse grupo de trabalho foi criado para colaborar com o CFE em sua revisão de currículo das Escolas de Educação Física e Desportos do Brasil (BRASIL, 1968). A idéia era discutir a implantação do novo currículo. O que se

discutia eram apenas a inclusão e exclusão de disciplinas, quais seriam incluídas no currículo mínimo e como é que seria a parte diversificada do currículo para completar o currículo pleno.

A Lei Federal nº 5.540/68 fixa normas para organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências, conduzindo o ensino à massificação com a proliferação de cursos de nível superior e aumento de escolas estaduais de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio) (FARIA JUNIOR, 1987).

Em 1978, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), acontece um seminário que marca o início das discussões sobre a reforma curricular do curso de Educação Física. A discussão desse seminário levou à elaboração de um documento com uma proposta de formação em Educação Física com habilitações específicas, seguindo a indicação do CFE n. 22/72. Em seguida, as instituições de ensino superior com curso de Educação Física receberam cópia desse documento e passaram a realizar reuniões para discutir a proposta curricular (FARIA JUNIOR, 1987).

Um novo contexto delineou-se gradativamente, fomentando o debate sobre os problemas da educação brasileira em diversos seminários promovidos no decorrer desse período, além da política de governo de incentivo à pós-graduação. Entretanto, na prática pedagógica mantiveram-se as características tradicionais de ensino permeado por princípios liberais (MOREIRA, 1995).

Novas propostas foram sugeridas e levadas à discussão pela Comissão de Currículo na Faculdade de Educação da UFRJ. Os termos elaborados nessa reunião – que também veio compor o anteprojeto de reforma curricular – foram, por sua vez, levados à discussão e votação no último seminário, ocorrido em 1982, na cidade de Curitiba (FARIA JUNIOR, 1987).

O seminário ocorrido em Curitiba constituiu um marco porque dele saiu a aprovação de um anteprojeto que serviu como base para estabelecer os termos da resolução nº 3/87. Alguns debates surgiram objetivando estabelecer uma linha filosófica de currículo, definir o perfil do professor de Educação Física e propor disciplinas com as respectivas ementas. Cabe destacar a presença de profissionais que defendiam a idéia de um currículo por habilitações no sentido de fragmentar a profissão, e com ideologias diferenciadas. Essa idéia foi bastante combatida e enfraquecida (FARIA JUNIOR, 1987).

Em 1986 realizou-se em Brasília outra reunião para votação de uma nova proposta curricular. Apresentou-se uma proposta de bacharelado, já implantada na Universidade

Estadual de Campinas (Unicamp). Quanto a esta proposta, segundo Tojal (1995, p. 38), “a aprovação se deu sem a compreensão exata do que seria o bacharelado”.

Em 1987 houve outra reforma curricular do curso de Educação Física, provocada pela Resolução Federal nº 03/87, a qual foi decorrente de uma série de discussões compreendidas no período de 1978 a 1986, conforme comentado anteriormente (FARIA JUNIOR, 1987).

Essa resolução promoveu um avanço pioneiro em termos curriculares, devido à proposta de currículo por áreas de conhecimento, que dava autonomia às IES para estabelecer seus currículos de acordo com as peculiaridades regionais.

Tal período foi marcado, em termos político-econômicos, especialmente, pelo processo de abertura política e desgaste do governo militar, pondo fim a 21 anos de ditadura, e também pelo agravamento das crises econômicas e a decorrente inflação desenfreada, recessão, deteriorização dos serviços públicos, corrupção, etc. (FARIA JUNIOR, 1987).

Somente a partir de meados da década de 80, algumas IES implementaram novas propostas curriculares procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla.

Desta forma, em 1987, foram criados dois cursos de formação inicial em Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado, a partir do Parecer CFE nº 215/1987 e da Resolução nº 03/1987.

No âmbito desta proposta, alteram-se os conhecimentos a serem desenvolvidos, os quais são apresentados de maneira diferenciada. Ao invés de disciplinas básicas e profissionalizantes de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógico, outras são estabelecidas, assumindo duas grandes áreas: a formação geral humanística e técnica e o aprofundamento de conhecimentos. A carga horária dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física foi adicionada para 2.880 horas-aula, a serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos (KRÜGER, 2007). Essa resolução, além de propor a implantação da licenciatura e/ou bacharelado, propôs também um aumento da carga horária do curso – passando de três para quatro anos a sua duração.

Conforme explicita Darido (1995), até meados de 1990 as investigações realizadas no campo da formação inicial em Educação Física mostravam resultados pouco satisfatórios quanto à qualidade dos seus cursos. As conclusões eram desanimadoras e os processos formativos privilegiavam a esportivização acrítica, com ênfase no rendimento e na perspectiva do saber fazer para ensinar.

Recentemente, o contexto da formação de professores de Educação Física no Brasil merece destaque devido às atuais transformações realizadas em suas estruturas curriculares a

partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 7/2004), definindo-se assim, a separação e as especificidades dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado da área.

Esta situação, frente a muitas críticas sobre o modelo de formação generalista, impulsionou a elaboração de muitos pareceres em busca da criação de uma resolução que efetivasse a separação dos cursos de graduação em Educação Física, em Licenciatura e Bacharelado, para que se pudesse enfim, proporcionar uma sólida formação aos acadêmicos de ambos os cursos de acordo com suas especificidades.

Para suprir tais necessidades, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que definiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura.

A Resolução CNE/CES nº 7/2004 vem colaborar com a formação de professores de Educação Física, quando, em seu Art. 1º, destaca sua função na medida em que, [...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004a).

Observa-se que a graduação plena se refere ao Bacharelado, enquanto que a Licenciatura plena, à Licenciatura. Dessa forma, efetivou-se tal diferenciação e a partir disto, as IES formativas deveriam (re) configurar os seus antigos cursos de Licenciatura plena com formação generalista.

Com isto, reformularam-se os currículos dos cursos de Licenciatura e criou-se, em algumas IES, o curso de Bacharelado em Educação Física, traçando um novo perfil de profissional. Têm-se então, duas opções de atuação: o Licenciado para atuar no ensino educacional e o Bacharel para atuar em qualquer segmento que não seja o ensino formal.

Por meio dessa divisão, entende-se que os acadêmicos de ambos os cursos poderão ter conhecimentos, a priori, sobre o contexto profissional no qual atuarão após a graduação e o delineamento formativo que terão durante o curso. Isso não ocorria anteriormente, gerando muitos problemas durante e após a formação acadêmica: muitos acadêmicos ingressavam no curso com o intuito de trabalhar apenas em contextos não-educacionais, por exemplo, e não se interessavam em aprender os conhecimentos relativos à Educação Física escolar e à docência

na escola básica. Por fim, partiam atuar na escola, apresentando, no entanto, uma atividade docente um tanto quanto questionável.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, os cursos de Educação Física conquistaram muitas conquistas frente à tentativa de proporcionar aos acadêmicos uma formação mais crítica e menos técnico-desportiva que os permita enfrentar as dificuldades vivenciadas ao longo da sua atuação profissional.

Desse modo, entende-se que o espaço de discussões e práticas diferenciadas é frequentemente solicitado na medida em que contribuem para a qualidade do ensino e para a melhoria das políticas educacionais.

3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Como descreveu-se, a formação profissional em Educação Física constitui-se, desde a década de 80, uma questão crítica para a área no Brasil, tendo sido objeto de inúmeras publicações e debates.

Observou-se que nas últimas décadas a Educação Física no Brasil passou por um intenso processo de reestruturação, buscando consolidar-se como área científico-acadêmica capaz de produzir e transmitir com excelência conhecimentos relativos ao conjunto de práticas corporais criadas pelo ser humano ao longo da história.

De um campo exclusivamente de aplicação de procedimentos nos âmbitos de educação formal e dos clubes esportivos, a Educação Física vem construindo-se como área acadêmica, na qual a produção de conhecimento e a interface com outras áreas científicas consolidadas têm sido seus principais objetivos.

Nesse sentido, compreende-se a Educação Física como uma área de conhecimento multidisciplinar e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo e nas brincadeiras, na dança, na luta, bem como em outras manifestações emergentes da mesma natureza.

Esta concepção implica abarcar também que a área caracteriza-se, em sua essência, por meio da prática pedagógica, que deve orientar um processo de formação que considere a prática docente e uma formação teórica, sólida e de qualidade, independente do espaço de intervenção profissional que atualmente diversifica-se em espaço escolar e outros espaços não escolares (recreação, lazer, treinamento desportivo, exercícios físicos e saúde), o que não deve traduzir-se em uma necessidade de estabelecer a formação dicotomizada e/ou fragmentada.

Isto significa que, o que confere especificidade para a Educação Física é a docência, o ato educativo, em qualquer que seja o campo de intervenção do seu profissional, isto é:

“Nesse movimento do campo acadêmico, a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou performance”. (Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES, 2005, p. 5).

3.2.1 Construção das Diretrizes Curriculares

O processo de discussão sobre a reformulação das diretrizes curriculares nacionais está inserido em um contexto maior de mudanças das políticas educacionais, iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, que posteriormente desencadeou um processo de elaboração de ordenamentos legais, entre os quais diversos pareceres do CNE⁴, a fim de subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, bem como de formação de professores para atuar na educação básica.

As reformulações começaram a ser norteadas por meio de documentos oficiais em 1997. O primeiro documento divulgado, Edital nº 04 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), convocou as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos, elaboradas pelas Comissões de Especialistas nomeadas pela SESu⁵/MEC. Nesse Edital, a orientação geral foi de que as diretrizes curriculares deveriam: servir de referência para as IES; permitir uma flexibilização na construção dos currículos plenos; privilegiar a indicação de áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e cargas horárias definidas; contemplar diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento.

Concomitantemente ao Edital e com base no Parecer nº 776/97, nomeou-se uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP/EF) que, dentre outras atribuições, deveria elaborar as novas diretrizes curriculares da área. Essa comissão tomou a

^{4*} Síntese apresentada no documento “Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física”, UFES, setembro, 2005, p 8-11.

Dentre eles, o Parecer CNE/CES nº 776/97, Parecer CNE/CP nº 27/2001, Parecer CNE/CP nº 21/2001 e Parecer CNE/CP nº 28/2001, e Parecer CNE/CP nº 09/2001.

⁵ A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu.

Resolução nº 03/87 como ponto de partida dos trabalhos e tentou avançar em relação aos problemas apontados na interlocução com os cursos de Educação Física⁶. A proposta final indicou que a formação dos profissionais da área seria desenvolvida em curso de graduação que conferiria o título de *Graduado em Educação Física*, habilitado a atuar dentro e fora da escola, com aprofundamento em um ou mais campos de aplicação profissional⁷. Essa proposta sustentava a tese da licenciatura ampliada (generalista) e argumentava a favor da necessidade de reunificação das habilitações em Educação Física. Nesse sentido, neste documento, graduação em Educação Física representava nova unificação entre bacharelado e licenciatura. A proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física produzida em 1999 pela COESP ficou sobrestada, aguardando apreciação no CNE. Entretanto, por quase dois anos balizou a discussão de formação profissional na área⁸.

Com a publicação dos Pareceres nº 583/2001⁹ e nº 009/2001¹⁰, a discussão das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, incluindo o curso de Educação Física, tomou novos rumos. O Parecer nº 583/2001 indicou que as Diretrizes Curriculares contemplassem: a) perfil do formado/egresso/profissional desejado; b) competências/habilidades/atitudes; c) habilitações e ênfases; d) conteúdos curriculares; e) organização do curso; f) estágios e atividades complementares; g) acompanhamento e avaliação. O Parecer nº 009/2001 estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, a partir daquelas indicações.

De acordo com o Parecer nº 009/2001, a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ser realizada em curso de Licenciatura plena. Nesse parecer, a licenciatura ganhou “[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (Parecer nº 009 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2001, p. 6).

⁶ Por meio do Edital nº 05, de 4 de março de 1998, foi solicitado aos cursos superiores de Educação Física que apontassem os limites da Resolução nº 03/87, bem como sugestões e/ou contribuições para a sua reformulação.

⁷

Dentre outros, eram considerados campos passíveis de aprofundamento: docência na educação básica, condicionamento/treinamento física, atividades físico-esportivas de lazer, gestão/administração de empreendimentos físico-desportivos, esporte, aptidão física/saúde/qualidade de vida.

⁸ Para se ter uma idéia, muitos dos cursos criados entre 1999 e 2001 organizaram seus currículos articulando o documento da COESP/EF e a Resolução nº. 03/87.

⁹ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.

¹⁰ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Vale destacar que o Parecer nº 009/2001 partiu do entendimento de que a Educação é responsável pelo desenvolvimento das pessoas e da sociedade, bem como pelo favorecimento das transformações sociais necessárias, e explicitou outras compreensões interligadas e em torno da educação escolar. Dentre outras diretrizes, deixou clara a concepção de escola, de alunos, de magistério e de formação de professores a ser adotada nas licenciaturas.

O eixo norteador dessas diretrizes são os pressupostos de uma educação inovadora que ofereça as bases culturais aos alunos e a construção de uma cidadania consciente e ativa. O professor é compreendido como profissional do ensino, agente ativo de suas próprias práticas pedagógicas e conhecedor da necessidade de uma formação permanente ao longo de sua carreira docente, incluindo a pesquisa como elemento essencial.

No que refere-se à organização da matriz curricular, esse parecer indica, ainda, as seguintes diretrizes para as IES: pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação (Parecer nº 009/2001).

Além da formação específica correspondente ao objeto de ensino de cada licenciatura, os cursos de formação de professores para atuar na educação básica devem contemplar: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre a criança, adolescentes, jovens e adultos incluídos as especificidades dos *alunos com necessidades especiais* e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

Essas orientações consubstanciaram a publicação da Resolução Federal 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

Já a duração e carga horária dos cursos foram definidas pela Resolução Federal 02/2002. Após algumas alterações na redação, decidiu-se que os cursos devem ter no mínimo 2.800 horas, sendo: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 1.800 horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-cultural em sala de aula; e, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

Em 2001, mesmo ano da publicação do Parecer nº 009, a SESu retomou os trabalhos de elaboração de propostas curriculares para algumas áreas, dentre elas a de Educação Física. Entretanto, parece ter ignorado a proposta da COESP/EF (Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física) ao agrupar os trabalhos de elaboração das propostas por blocos de carreira, considerando o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); isso fez com que a Educação Física ficasse no grupo dos cursos das Ciências Biológicas e Saúde.

A ação de situar a Educação Física, definitivamente, na área da Saúde, inclusive com a efetiva transferência de responsabilidades na elaboração de propostas da COESP/EF para uma Comissão da Área de Saúde, trouxe à Educação Física algumas implicações: comprometeu a possibilidade de compreender suas interfaces com diferentes campos de saberes, bem como a formação de seus profissionais em uma dimensão educacional mais ampla; abriu possibilidades para que professores alheios à discussão e ao estágio acadêmico da área interferissem e decidissem sobre questões importantíssimas à formação do profissional de Educação Física, muitas vezes, superadas internamente; resultou em mais uma proposta cujo perfil do profissional encontra-se indefinido, mas muito identificado com o perfil de profissionais da área da saúde.

Esse perfil é bastante visível no Parecer nº 138/2002¹¹ publicado um ano após o Parecer nº 09. Esse primeiro, pertinente à formação em Educação Física, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Tratava-se de uma proposta inteiramente pautada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde e com preocupações voltadas para a saúde sob o ponto de vista biológico.

Da divulgação desse parecer até o presente momento, houve muitas manifestações contrárias às diretrizes propostas. Várias delas foram colocadas à discussão e disputaram espaço no jogo de correlação de grupos constituídos no campo da Educação Física brasileira.

Pode-se considerar que a indicação de uma outra Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) foi resultado desse movimento contrário ao Parecer. Essa Comissão teve como finalidade “[...] analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento.” (Portaria nº 1.985 – DOU de 21/07/2003).

¹¹ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Educação Física.

Após discussões entre os membros da Comissão nas sucessivas reuniões ocorridas, apresentou-se um documento-síntese, o Parecer nº 058/2004¹², aprovado pelo CNE em 18 de fevereiro de 2004. Este parecer buscou caracterizar a área para além da restrição no campo da Saúde em sua dimensão biológica, ao mesmo tempo em que ampliou possibilidades para que cada IES julgasse e escolhesse a matriz epistemológica e/ou ideológica orientadora dos seus respectivos currículos de formação em Educação Física.

Porém, em função do Parecer nº 009/2001 e das Resoluções provenientes, esse Parecer de Formação Profissional em Educação Física, apesar de indicar orientações básicas (objeto de ensino) para os cursos de Licenciatura, foi direcionado para a habilitação de profissionais para atuar fora do espaço escolar. Esse parecer consubstancia a Resolução nº 7/2004.

Nesse sentido, deve-se destacar a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física pautada nos seguintes ordenamentos legais: Parecer nº 009/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, que tratam da formação de professores para a educação básica; e Parecer CNE/CES nº 058/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/2004 que versam a respeito das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física.

Atualmente, o propósito da formação em Educação Física destina-se a incorporar a dimensão da pesquisa ao longo de todo o processo do curso de graduação, a fim de que o futuro profissional possua conhecimento e autonomia para gerenciar, administrar, criar e produzir programas e políticas de intervenção nos vários campos de atuação profissional.

Sendo assim, o curso de Educação Física deve estar integrado por uma série de disciplinas que interagem de modo interdisciplinar, proporcionando ao acadêmico conhecimento generalizado sobre o ser humano nos âmbitos biológico, psicológico, educacional e social.

Na atualidade, a Educação Física está situada como profissão na área de conhecimento Ciências da Saúde¹³, dividindo-se em curso de Licenciatura (que habilita o profissional exercer sua ocupação na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio, EJA, Educação Especial) e em curso de Bacharelado (que habilita o profissional a atuar nos diversos ramos da atividade física, exceto no âmbito escolar).

¹² Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Educação Física.

¹³ Conforme o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF (2010). Também conforme a CAPES, sendo a Grande área de Avaliação: ciências da saúde (atualização em 02/07/2010).

No primeiro caso, educa o aluno para uma vida saudável, contribuindo com o aspecto motor, e, no segundo, atua diretamente para o bem-estar e melhoria da qualidade de vida e condicionamento físico de cada pessoa.

3.2.2 Perfil e campo de atuação do egresso do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

A preparação profissional em Educação Física passou por mudanças profundas. Há quase 10 anos os cursos de Licenciatura em Educação Física¹⁴ formavam profissionais com um caráter voltado mais para o ensino informal e, além disso, aparentemente também davam conta de preencher as lacunas existentes na área e que não faziam parte do contexto escolar.

Comparada as outras profissões tradicionais, como a Medicina, Direito ou Engenharia, a Educação Física ainda é recente, pois é uma área com aproximadamente 70 anos na Universidade, tendo sido criada em meados das décadas de 30 e 40, quando a formação dos profissionais ocorria em colégios militares, conforme já explanado anteriormente.

A mola propulsora para a criação da Educação Física no Brasil foi a eugenia, crença na qual o aprimoramento da raça dava-se por meio da atividade física. Além disso, à Educação Física era atribuída o aprimoramento do físico, do caráter, do homem moralmente sadio, da formação da “juventude brasileira”. Esclarecendo: a responsabilidade genérica e abrangente de cunho nacionalista, que não sabia-se muito bem o que significava. Estes conceitos permeavam o pensamento da sociedade na época, refletindo decisivamente nos currículos dos cursos de Educação Física (GUILARDI, 1998).

Foi neste contexto que a Educação Física foi introduzida no processo educacional, estando diretamente ligada ao âmbito escolar, carregando consigo um valor educativo que a caracterizava como uma disciplina curricular e não como uma área de conhecimento. Isto porque a Educação Física não possuía um objeto de estudo próprio que lhe desse uma legitimidade acadêmica, fazendo com que a formação profissional ocorresse em nível de segundo grau (termo utilizado na época), o que gerava certo comodismo por parte dos profissionais (VERENGUER, 1992; MARIZ de OLIVEIRA, 1993).

Devido à diversidade nas áreas de atuação e a multiplicidade de conhecimentos que estruturam a Educação Física, provenientes de outros campos de saber, tais como a Filosofia, a Biologia, a História, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, a Física e a

¹⁴ Antes da separação dos dois cursos.

Fisiologia, a formação profissional nesta área é complexa. No entanto, esta complexidade, ao mesmo tempo em que dificulta o seu processo de qualificação, permite que seja uma área bastante privilegiada no sentido de estabelecer interlocuções e diálogos com os diferentes saberes que constituem o pensamento científico e social da humanidade (GUILARDI, 1998).

Com a criação do Bacharelado em algumas IES, houve reformulação nos currículos dos cursos de preparação profissional em Educação Física, havendo a diferenciação e a separação do Licenciado e do Bacharel, visando atender, do ponto de vista profissional, as necessidades do mercado e da sociedade, em outras palavras, professores ligados à Educação Física escolar e profissionais ligados a programas de atividade no atendimento de diferentes necessidades da população.

Com isto, a criação dos cursos de Bacharelado veio atender a um novo perfil de profissional que não está ligado à educação básica, mas a uma nova e crescente fatia do mercado constituído: por clubes, academias, empresas, condomínios, personal trainers, cuja atuação é direcionada não mais somente a executar habilidades, mas em saber como e porque executar.

Identifica-se na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, o uso do termo “Graduação”, utilizado pelo Conselho Nacional de Educação, em substituição ao termo “Bacharelado”, até então aplicado de forma ampla pelas IES para identificar os cursos de graduação que não se caracterizavam como licenciaturas.

Sobre essa questão, importa registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, em seu artigo 44º, ao definir os cursos e programas que compõem a educação superior, relaciona a graduação como um dos patamares de formação superior que inicia-se após o ensino médio ou equivalente, e que antecede a pós-graduação. Além disso, as diretrizes curriculares de outros cursos, definidas igualmente pelo CNE, a exemplo de Matemática, História, Letras, Química, Filosofia, continuaram recorrendo às nomenclaturas licenciatura e bacharelado para caracterizar a natureza da formação, em nível de graduação, dos seus acadêmicos.

Com a consolidação da profissão Educação Física na área da Saúde, fato que, entre outros aspectos, sinaliza para uma concepção moderna e plural de saúde, em que a preocupação com a prevenção de doenças avança sobre a perspectiva da cura e simples de diferentes males, verificou-se o reconhecimento social e o consequente enquadramento dessa profissão em uma outra área para além da licenciatura.

Ao ser incluída na área da Saúde, a Educação Física ampliou as suas possibilidades e campos de intervenção profissionais, agregando ao já consolidado campo da Educação uma

nova área de ação para os egressos de cursos superiores de Educação Física. Trata-se, assim, não da redução, mas da ampliação de espaços de inserção profissional, os quais devem ser ocupados com competência e qualidade para resguardo dos direitos da própria sociedade e do cumprimento das responsabilidades dos profissionais.

No curso de Bacharelado formam-se os futuros profissionais com o conhecimento das habilidades motoras para atuar junto a centros comunitários, academias, clubes, administração esportiva, parques públicos e condomínios, além de assessoria e consultoria aos órgãos governamentais e particulares em programas específicos da área.

Neste curso, o objetivo é preparar o acadêmico para aplicar os diferentes métodos da Educação Física e, ao mesmo tempo, fornecer uma formação básica em disciplinas como anatomia, fisiologia, aprendizagem motora, psicologia e desenvolvimento humano.

Considerando os pressupostos legais, destacadamente a Resolução nº 7¹⁵, de 31 de março de 2004, deve-se observar: o Curso de Bacharelado em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (Art. 4º).

Esta mesma resolução ainda ressalta que: a Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação (Bacharelado) em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (Art. 5º).

Considerando o exposto anterior, para o CNE (2004):

¹⁵ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

“O Bacharel em Educação Física exerce atividades de: planejamento, execução e avaliação de programas de Educação Física individuais e coletivos para uma clientela formada por crianças, jovens, adultos e idosos; junto a empreendimentos particulares e instituições públicas de ginástica, clubes, centros comunitários, hospitais, instituições carcerárias, spas, hotéis, navios, empresas, condomínios, emissoras de rádio e televisão, através de orientação sobre a prática de atividades motoras em geral. Atua em todos os segmentos da sociedade, com exceção do contexto escolar”.

O CNE (2004) ainda complementa esclarecendo que o Bacharel em Educação Física poderá atuar como Técnico em Esportes, como Administrador Esportivo, em Assessoria Técnica Esportiva; atividades voltadas a diferentes grupos sociais e ambientes diversos: clubes, hospitais, redes hoteleiras, ONGs, empresas, clínicas, acadêmicas; poderá, ainda, atuar na área de pesquisa científica ou em outras que envolvam a Educação Física e Esportes.

Partindo desse conjunto de competências, entende-se que o Bacharel em Educação Física é o responsável pelo trato com o mundo do movimento e o seu mais perfeito entendimento. Entretanto, considerando-se o processo histórico vivido pela área, este mundo do movimento acabou ficando restrito a formas institucionalizadas e padrões pré-concebidos de movimentos. O desporto tem sido o grande aprisionador das estruturas utilizadas pelos profissionais da área. A superação a este padrão fechado e limitado tem recebido força desde a década de oitenta, quando a própria Educação Física passou a ser questionada enquanto disciplina curricular e sua função dentro do processo educacional.

Quanto à formação profissional em Educação Física, é fundamental salientar que um dos problemas da sociedade brasileira é a anormalidade na formação de seus profissionais. Para tanto, os saberes que pretende-se produzir neste curso (Bacharelado) terão como objetivo desenvolver “o conhecimento *da ação pedagógica* em nível não escolar e o conhecimento *sobre a ação pedagógica* não escolar”¹⁶. Como a “docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos profissionais de Educação Física”, marcado e “identificado por uma prática pedagógica, científica e interdisciplinar”¹⁷ a formação do graduado em Educação Física deve contemplar os diferentes ambientes de circulação e atuação deste profissional de Educação Física.

Para isso, é necessário um processo contínuo de revisão de atitudes, procedimentos e conceitos, de forma a qualificar o profissional da área a reconhecer-se como “membro de uma comunidade docente e/ou investigadora que participa, coletivamente, dos planos de trabalho e

¹⁶ Vicente Molina Neto e Rosane Maria K. Molina, *Identidade e Perspectiva da Educação Física na América do Sul*; In: *A Educação Física no Brasil e na Argentina*. 2003.

¹⁷ *Idibid.*

da solução de problemas”¹⁸.

Já para o Licenciado em Educação Física:

a) O Professor Licenciado em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação, tratadas nesta Resolução (Art. 4º § 2º);

b) a definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, Licenciatura em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (Art. 6º § 3º);

c) as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (Art. 8º) (CNE, 2004).

Os saberes que pretende-se produzir no curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura possuem como objetivo desenvolver “o conhecimento sobre a ação pedagógica escolar”¹⁹. Como a “docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos profissionais de Educação Física”, marcado e “identificado por uma prática pedagógica, científica e interdisciplinar”²⁰ a formação do Licenciado em Educação Física deve contemplar os diferentes ambientes de circulação e atuação deste profissional.

Para isso, é necessário um processo contínuo de revisão de atitudes, procedimentos e conceitos, de forma a qualificar o profissional da área a reconhecer-se como “membro de uma comunidade docente e/ou investigadora que participa, coletivamente, dos planos de trabalho e da solução de problemas”²¹.

O egresso poderá atuar a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, intervindo no âmbito escolar, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Educação Física. Poderá atuar no planejamento, execução e avaliação da disciplina Educação Física no ensino formal, nas Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deverá elaborar

¹⁸ Ibid, p. 272.

¹⁹ Vicente Molina Neto e Rosane Maria K. Molina, Identidade e Perspectiva da Educação Física na América do Sul; In: A Educação Física no Brasil e na Argentina, p. 270.

²⁰ Idibid.

²¹ Ibid, p. 272.

programas de disciplina para todas as séries, níveis ou ciclos, dentro de uma perspectiva crítica e reflexão radical, bem como atuar em Instituições que desenvolvam programas educacionais. Esse profissional poderá atuar também na área da pesquisa científica no campo da Educação.

Atualmente, a Educação Física está em busca de sua regulamentação e de seu reconhecimento profissional junto à sociedade. Os profissionais da área estão rediscutindo conceitos e idéias para que a Educação Física supere sua crise de identidade e conquiste seu status profissional. A criação do Bacharelado em Educação Física está inserida neste processo de reformulação conceitual da área, pois a formação do Bacharel é direcionada a atender um público fora do contexto escolar.

Pesquisadores entendem que há a necessidade de formar profissionais comprometidos com o processo de escolarização (licenciados) e profissionais que atuem em outros segmentos que não estivessem relacionados à escola (bacharéis) (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO e SANCHES NETO, 2005; BORGES, 1998).

Até o momento, não existe um consenso a respeito de uma formação profissional ideal em Educação Física. No entanto, sabe-se que a formação profissional nos moldes tradicionais já não está mais em ascensão, devendo, portanto, ser repensada e reestruturada, para que possam ser formados profissionais capazes de compreender o ser humano em movimento nos diversos contextos em que ele se insere.

3.3 DISCIPLINAS VOLTADAS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreende-se que a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a IES é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciadas. As práticas docentes exigem preparo do profissional de Educação Física ao tratar de pessoas com deficiência; e o projeto de organização universitária deve implementar ações favorecendo a inclusão social e educacional, proporcionando a esses futuros profissionais a prática docente.

Este novo olhar refere-se ao desconhecido, e o diferente exige do educador, ações pautadas não somente em políticas públicas, como também, a valorização da diversidade em todos os espaços, fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas (FREITAS, 2005).

Segundo Vitaliano (2007), nos anos 70 houve iniciativa para construção de uma pedagogia universitária, por meio de cursos formais em nível de pós-graduação e apoio pedagógico mediante assessoramento e formação continuada. No entanto, naquela época, o enfoque pedagógico apresentava característica tecnicista enfatizando *como fazer* e evitando reflexões sobre *por que fazer*.

Conforme Vitaliano (2007), nos anos 80, quando vivenciávamos uma época mais democrática, iniciaram-se reflexões sobre o ensino superior brasileiro, suscitadas por associações, tais como: a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Federação das Universidades Brasileiras (FASUBRA), e outras. As associações científicas vigentes nesse período também contribuíram com esta reflexão. Destaca-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd).

Notadamente, nas décadas de 1980 e 1990, discerniu interlocutores da Educação Física (docentes universitários, pesquisadores e profissionais) envolvidos em uma discussão acerca de sua identidade acadêmica e profissional (PEDRINELLI e VERENGUER, 2005).

Desse modo, houve a proposta de inclusão de disciplina específica ou tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus (atual ensino médio e ensino superior) que atendem pessoas com deficiência.

Sendo assim, discorrer a respeito de pessoas com deficiência é uma discussão recente, pois somente a partir da década de 80 os cursos de Educação Física acrescentaram nas matrizes curriculares disciplinas e conteúdos relativos às pessoas com deficiência.

Desde a publicação da Resolução 03/87 que trata do Currículo Mínimo para os cursos de Educação Física, o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987) teve como objetivo reestruturar os cursos de Educação Física. No parecer 215/87 aparece como sugestão, um rol de disciplinas para compor o novo currículo, especificando-se no parágrafo IV do artigo VI, a necessidade de formar um profissional de Educação Física competente a trabalhar com pessoas com deficiência.

Corroborando, sabe-se que a área da Educação Física foi um dos primeiros cursos a conter nas matrizes curriculares, de forma a atender à recomendação da SEESP/MEC²², conteúdos direcionados às práticas esportivas e atividades físicas voltadas às pessoas com deficiência.

A partir desse momento, os cursos começaram a oferecer em suas matrizes curriculares pelo menos uma disciplina que abordasse a questão da pessoa com deficiência. Esta disciplina, inicialmente, poderia aparecer nas matrizes curriculares de maneira

²² Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação.

obrigatória ou optativa. Diante desta conjuntura, houve a necessidade da criação de uma outra disciplina, reconhecendo-se, segundo Coletivo de Autores (1992, p. 61), que “estruturar o programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando apontam-se os conhecimentos e os métodos para sua assimilação, evidenciando-se a natureza do pensamento teórico que pretende-se desenvolver”.

Partindo dessa reformulação, deparou-se que nas IES, sua maioria, não havia um profissional habilitado para ministrar esta disciplina, com conhecimentos suficientes para oferecer um corpo teórico e metodológico sustentável (GOMES, 2007).

A referida proposta foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação em dezembro de 1993, originando a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994²³, publicada no Diário Oficial da União – Seção 1 de 28 de dezembro de 1994, p. 20.767, em forma de RECOMENDAÇÃO, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com as pessoas com deficiência, o texto apresenta três importantes artigos, assim elaborados:

Art. 1º - Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º - Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º - Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 2767).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física (BRASIL, MEC/CNE, 2004a), em 2004 assegurou-se que as IES organizassem o currículo, estabelecendo os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborando ementas, fixando carga horária de cada disciplina e suas respectivas denominações, bem como contemplar peculiaridades regionais.

²³ A Portaria nº 1.793, além de ser publicada no Diário Oficial da União de 1994.12.28, foi publicada também na Revista Integração de Educação Especial do MEC, no ano 5, nº14, de 1994, constando dos Informes com o título “Portarias recomendam inclusão de disciplinas e conteúdos sobre Educação Especial no 3º grau”.

Desta forma, na Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, as questões referentes às pessoas com deficiência ficaram assim instituídas:

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

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada com vistas à aquisição e desenvolvimento das seguintes competências: 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 (p. 2).

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

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. (p.3).

Caber ressaltar que os parágrafos da Resolução nº 7/2004 são transcritos na íntegra do Parecer CNE/CES 0058/2004.

Considerando-se o § 4º, sentiu-se a necessidade de verificar, especificamente, como esta disciplina, que tem a incumbência de formar um profissional com competências e habilidades para atuar com pessoas com deficiência, vêm sendo articulada nos cursos de Educação Física. Diante disto, teve-se a necessidade de angariar informações pertinentes a esta disciplina, aqui denominada como Atividade Física Adaptada (AFA).

Atualmente, sabe-se que a formação do profissional que atua com pessoas com deficiência ou até mesmo os que atuam com essas inclusas na sociedade ou em ambientes educacionais, está sendo realizada em dois níveis de ensino: graduação e especialização (Lato e Stricto Sensu).

Entretanto, percebe-se que, não só a disciplina no curso de graduação, mas também profissionais já formados, começam a busca de conhecimento no que tange as pessoas com deficiência, pois procuram a estruturarem-se teórica, metodológica e cientificamente.

3.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ALGUNS ENTENDIMENTOS NECESSÁRIOS

Como já comentado anteriormente, a Educação Física tem vivido um momento de profundas reflexões sobre sua identidade acadêmica e profissional, e este estado de ânimo tem contagiado, também, quem se interessa pela área da AFA. Antes de tomarmos a iniciativa de explorar a área da AFA, se faz necessário conceituarmos o que é Educação Física para um melhor entendimento do que se trata a referente área.

Como a Educação Física sofreu muitas mudanças desde a década de 80, ultrapassando seus domínios tradicionais para locais não escolares (clubes, academias, entre outros) e estendem seus programas para pessoas de todas as idades, novas definições de Educação Física apareceram no cenário nacional e internacional.

Ao abordar a Educação Física em ambientes escolares, Betti e Zuliani (2002, p. 75) comentam que:

“a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, deve assumir a seguinte tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida”.

Ainda, no que concerne a Educação Básica, Betti (2005, p. 188) complementa apontando que:

“na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o saber sobre esse movimentar-se”.

Mariz de Oliveira (2006) contribui que a Educação Física viabiliza ao educando a aprendizagem referente a conhecimentos específicos sobre o movimento humano que permita-lhe, individual e intencionalmente, a utilização de potencialidades para movimentar-se, genérica ou especificamente, de forma habilidosa e, em correspondência, a capacitação

para, em relação ao meio em que vive, agir (interagir, adaptar-se, transformar, entre outros), na busca de benefícios para a qualidade de vida.

De acordo com Mauerberg-deCastro (2005, p. 28), “a Educação Física é uma ciência como qualquer outra similar à leitura, aritmética, estudos sociais, biologia, e difere de acordo com a postura filosófica do professor. Como área de conhecimento, a Educação Física inclui disciplinas e fundamentos centrados no fenômeno “corpo em movimento” e suas bases biológicas, psicológicas e sociais.

Desse modo, enquanto formação em Educação Física, pesquisador e atuante como professor universitário, e, logicamente, por meio da literatura já apresentada anteriormente, entende-se a área da Educação Física assim sintetizada:

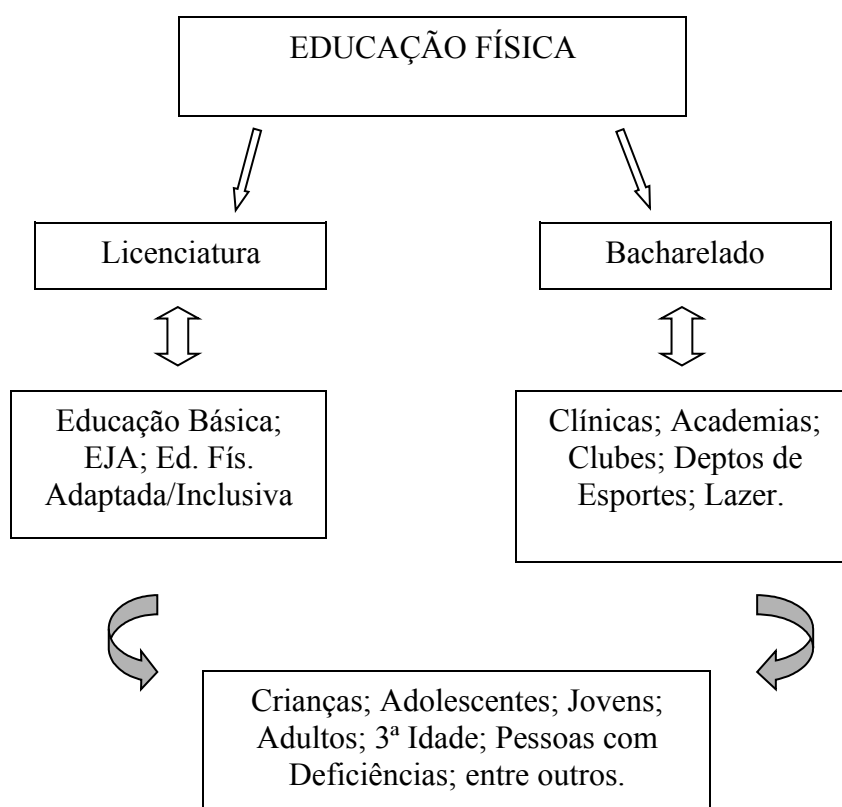


FIGURA 1 – Organograma Educação Física

Fonte: autor

Pode-se observar que, em qualquer esfera de trabalho onde o profissional de Educação Física exerça suas atividades, este não pode ser simplesmente considerado um profissional do entretenimento, ou um treinador. Não obstante, em todos os casos em que se manifestam aprendizado/conhecimento, como traduzido no organograma, o profissional é um agente político pedagógico que, em teoria, deveria apresentar bases filosóficas e científicas

suficientes para poder completar as ações concretas para compreender a dinâmica social ou educacional onde está inserido.

Neste sentido, para o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004, p. 15) a Educação Física:

“é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico- profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas”.

Assim, a Educação Física tem como objeto de estudo "o homem em movimento" e pode ser entendida como uma área que interage com o ser humano em sua totalidade.

Neste conjunto, a Educação Física é uma atividade humana. Manifesta-se no condensado social por meio de práticas sociais com interesses e enfoques filosóficos, científicos e pedagógicos diferenciados, que podem ser analisados epistemologicamente em decorrência das visões, explícita ou implicitamente, colocados sobre o homem, o mundo e a sociedade (PALAFOX et al., 1993).

Fundamentado nos dispositivos legais que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, definidos e instituídos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, a intervenção profissional do egresso de curso de licenciatura em Educação Física dar-se-á na docência do componente curricular na Educação Física, na Educação Básica. Em outras palavras, o licenciado exerce sua função na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo todos os alunos (crianças, jovens, adultos, terceira idade e pessoas com deficiência) (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Em contrapartida, o Bacharel em Educação Física trabalha de modo individual e/ou coletivamente com grupos de pessoas, em clubes, em academias, secretaria de esportes, personal trainer, recreacionista, entre outros. É possível, ainda, atuar sozinho ou participar de equipes multiprofissionais, com médicos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Com isto, entende-se que, quando nos reportamos acerca da Educação Física, referimo-nos a um extenso campo de ações. O interesse fundamental é o movimento humano. Mais especificamente, a Educação Física preocupa-se com o relacionamento entre o

movimento humano e outras áreas, isto é, o relacionamento do corpo, da mente, do social, do emocional, na medida em que eles vão se desenvolvendo. E ainda, conforme evidenciou-se na Figura 1, observa-se que ambas as habilitações exercem funções com as mesmas populações.

3.4.1 A pessoa com deficiência no contexto da Educação Física: breve histórico

Numa concisa visita ao passado é possível constatar a participação de pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas ocorreu em programas denominados de ginástica médica, na China, cerca de 3 mil anos a.C. (GORGATTI e COSTA, 2005).

Conforme Adams et al. (1985), na Grécia, Heródico (480 a.C.) foi o primeiro a registrar sobre ginástica médica, para corrigir fraquezas dos corpos de seus alunos. Hipócrates, “pai da medicina”, redigiu vários livros sobre exercícios. Foi um conhecedor da cinesiologia; em Roma, Mercurialis escreveu o primeiro livro moderno sobre o exercício terapêutico - De Arte Gymnástica; Galeno, filósofo e estudante de medicina, serviu como médico aos atletas romanos. Seu livro “A Higiene”, enfatiza os valores do exercício; Aurelianos defendia o uso de polias e pesos em terapias; sugeriu exercícios de preensão para pacientes artríticos.

São percursos de idéias que, diretamente ou indiretamente, trouxeram a Educação Física no contexto da pessoa com deficiência. Outros como:

- a) John Locke (1690) – inicia outro momento histórico, que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema “A experiência é o fundamento de todo o saber”;
- b) Rousseau (1754) – seguidor de Locke. Enfatiza a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência;
- c) Itard (1800) – ressalta a importância da individualidade na aprendizagem;
- d) Séguin (1864) – em seu método, aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas com deficiência mental na França e nos Estados Unidos;
- e) Montessori (1907) – influenciada pelas idéias de Rousseau e posteriormente por Itard e Séguin, desenvolve um método educativo, inicialmente destinado a pré-escola (Casa dei Bambine – método Montessoriano (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

As culturas européias influenciaram o desenvolvimento da AFA em vários momentos, com a “Ginástica Médica”, na qual se acreditava que o exercício era a melhor medicina (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

No século XVIII, foram desenvolvidas terapias recreativas e esportes para pessoas com deficiência na Europa (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Outro marco importante foi o fim da II Guerra Mundial, em que as pessoas mutiladas buscavam reabilitação, que acabou sendo possível e complementada pelo esporte adaptado (ADAMS et al., 1985).

Um dos marcos de desenvolvimento profissional e acadêmico ocorreu em 1984, quando foram estruturados alguns cursos de preparação profissional para atender uma demanda futura de inserção de uma disciplina voltada às pessoas com deficiência no ensino superior. Em 1986 ocorreu o I Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada, e nos anos pares subsequentes este seria o evento que reuniria os profissionais e estudantes da área. Em 1988 foi criado o primeiro curso de especialização em Uberlândia/MG, que ainda continua sendo um dos cursos de referência no país. A USP (Universidade de São Paulo) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) foram pioneiras na formação de mestres e doutores, e hoje dividem o mérito da produção de conhecimentos com tantas outras Instituições de Ensino Superior e laboratórios de pesquisa que se instalaram em várias capitais e cidades do Brasil (PEDRINELI, 2005).

Neste caminho, é notório o papel da Constituição Federal, a qual teve a preocupação em preconizar a igualdade de direitos entre as pessoas, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina o atendimento das pessoas com deficiência o sistema regular de ensino, e da Educação Especial para a efetivação dos trabalhos educativos junto às pessoas com deficiência, na área da Educação Física.

No Brasil, fortes contribuições são oriundas também das ONGs (Organizações não Governamentais) do esporte adaptado, inicialmente, e, posteriormente, por meio dos congressos Esporte para Todos (1982 – 1986); Projeto Integrado SEED/CENESP (1984 – 1988); Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente (1985 – 1990) e; o Plano Plurianual (1991 – 1995) das ações governamentais (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Isto tem sido fruto de uma corrida de governantes, no sentido de afinar-se com as orientações internacionais que apontavam para questões, como: a normalização e a integração das pessoas com deficiência, e, na sequência, a inclusão escolar, que força uma mudança profunda na formação de profissionais que a ela pertencem.

3.4.2 Quanto a terminologia

Ao longo dos tempos, percebe-se uma diversidade terminológica e conceitual no que tange definições e termos utilizados para designar disciplinas que tratam de pessoas com deficiência.

A Educação Física Adaptada, Educação Física para pessoas com deficiência, Educação Física Especial, entre outras nomenclaturas, terminologia utilizada para a disciplina que abarca informações sobre Educação Física envolvendo pessoas com deficiência, caracteriza-se por adequar metodologicamente um conjunto de atividades ou tarefas que abrangem diferentes estímulos, adaptando as capacidades e limitações da pessoa com deficiência. Sua proposta não difere dos objetivos de uma Educação Física para qualquer população; ela visa a ampliar as possibilidades de aplicação da Educação Física por meio de metodologias que respeitem a diversidade do grupo, as características e as necessidades da pessoa com deficiência (DUARTE e WERNER, 1995).

Historicamente, a origem da participação de pessoas com deficiências em práticas de atividades físicas ocorreu em programas denominados de Ginástica Médica, cerca de 3 mil a.C. Muitos outros programas foram desenvolvidos com os mais diversos nomes, como: Educação Física Corretiva ou Ginástica Corretiva, Educação Física Preventiva, Educação Física Ortopédica, Educação Física Reabilitativa e Educação Física Terapêutica (PEDRINELLI e VERENGUER (2005)).

Nas décadas de 1930 a 1950 consistia de aulas corretivas para alunos que hoje seriam considerados “normais”. WINNICK (2004, p. 09), descreveu de forma sucinta a Educação Física deste período:

“A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam basicamente de atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física. Em muitas escolas, os alunos eram dispensados da Educação Física; em outras, o professor normalmente trabalhava em várias sessões diárias de Educação Física normal. Os líderes da Educação Física corretiva continuavam tendo sólida formação em medicina ou fisioterapia. As pessoas que se preparavam para ser professores de Educação Física geralmente faziam um curso universitário de Educação Física corretiva”.

A medida que os programas de AFA assumiam uma identidade essencialmente educativa/pedagógica, outras denominações surgiram: Educação Física Desenvolvimentista,

Ginástica Escolar Especial, Educação Física Modificada, Educação Física Especial e Educação Física Adaptada (SEAMAN e DEPAUW, 1982).

Ainda, nesse avanço cronológico, segundo Pedrinelli (2002, p. 35), na década de 1950 optou-se ao termo Educação Física Adaptada - que foi escolhido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) para definir “um programa diversificado de atividades desenvolvimentista, jogos, e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência”.

As definições de autores como Rosadas (1984) e Araújo (1998), respectivamente, em Educação Física Especial e Adaptada, apontam basicamente que as diferenças recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas com deficiência ou grupos mistos) como também o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não).

Bagatini (1984) ilustra comentando que as atividades devem ser sugeridas de acordo com as etapas de desenvolvimento. Considera que o trabalho do professor de Educação Física poderá contribuir para maior adaptação pessoal e social dos excepcionais²⁴, quando organizar jogos e brincadeiras para dar oportunidade a essas crianças de libertarem seus sentimentos, ou em forma de terapia para adultos.

Para Mazzotta (1982, p. 57) “a Educação Física Adaptada salienta a importância da Educação Física para a área de Educação Especial²⁵. Concebe a educação motora como um meio para a construção do conhecimento levando as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) a refletirem sobre si, sobre o mundo e sobre o universo da cultura corporal; e ainda, relacionando-as à promoção, enquanto grupo social e individual”.

Convém aqui, uma breve explicação a respeito de pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com o mesmo autor, são aquelas que:

“... por limitações intrínsecas ou extrínsecas requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional, a fim de que possam atingir o seu potencial máximo. Tais limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, como também de condições ambientais desfavoráveis” (MAZZOTTA (2005, p. 27)).

Para Rosadas (1994) a Educação Física Adaptada é uma área do conhecimento em Educação Física e esportes que tem por objetivo privilegiar uma população caracterizada

²⁴ O termo excepcional era abarcado pela Educação Especial para o universo para o qual a Educação Especial se dirigia, como por exemplo: deficiente, prejudicado, retardado, diminuído. O termo excepcional era considerado aquele que, historicamente, substituiu denominações que espelhavam formas negativas de encarar os que fugiam da normalidade (BUENO, 1993).

²⁵ Modalidade de processo didático voltado às pessoas com deficiências, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino (LDB-9394/96).

como portadora de deficiência ou de necessidades especiais, e desenvolve-se através de atividades psicomotoras, esporte pedagógico, recreação e lazer especial, e técnicas de orientação e locomoção.

Bueno e Resa (1995) entendem que a Educação Física Adaptada não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização diferenciada que podem ser aplicados às pessoas com deficiência. Dizem, ainda, que é um processo de atuação docente em que este deve planejar e atuar de modo a atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e, é em função destas necessidades que o professor deve programar seu trabalho, a fim de contemplar o tipo de adaptação requerida.

Cidade e Freitas (1997) comentam que a Educação Física Adaptada busca identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades e adaptações para o movimento, facilitar sua independência e autonomia, bem como, o processo de sua inclusão sócio-escolar.

Corroborando com as idéias anteriores, Pedrinelli (1994) versa que a Educação Física Adaptada utilizar-se-á de atividades físicas/motoras, considerando-se os diversos contextos em que podem ser realizadas, estabelecendo uma relação meio-fim. Assim que, na escola se objetiva a escolarização, na academia o condicionamento físico ou a estética, no clube ou centros esportivos o resultado, nos hospitais ou clínicas a reabilitação, no espaço de lazer a personalidade, na empresa a produtividade, no acampamento de férias a convivência.

Considerando o exposto pelos autores supracitados, para melhor compreender esta área, como fruto desse ambiente de discussão e produção de conhecimento, em 1991, no Brasil, surgem as primeiras idéias sobre a criação de uma sociedade que auxiliasse a congregar os profissionais dessa área. Com isto, surge a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – SOBAMA, fundada em 1994. A idéia da criação da SOBAMA nasceu de vários profissionais que, atuando na área por vários anos, sentiram a necessidade de se aglutinarem em uma sociedade de caráter científico, facilitando, desta forma, o intercâmbio e a troca de experiência.

A partir de 1995, a SOBAMA assumiu a realização bianual dos congressos brasileiros na área da Atividade Motora Adaptada, e também investiu em lançar a sua primeira revista científica (Revista da SOBAMA, 2005).

Quanto ao termo, a SOBAMA considera que a palavra “atividade motora” enfatiza as necessidades de vivências relacionadas ao movimento corporal em todo tipo de ambiente. À Atividade Motora Adaptada corresponde um conjunto de atos intencionais que visam

melhorar e promover a capacidade para o movimento considerando-se as diferenças individuais e as diferenças em contextos inclusivos ou não (Revista da SOBAMA, 2005).

Referente a expressão “adaptada”, recorreu-se a Duarte e Santos (2003, p. 93) os quais concebem que “há maneiras incontáveis de adaptações, e no caso das pessoas com deficiência, não é diferente”. Embora uma doença ou deficiência possa ter o mesmo quadro e curso clínico, cada pessoa é uma pessoa, cada corpo um corpo, e a maneira de cada um se adaptar é exclusiva.

Os autores ainda acrescentam compreendendo que “adaptação para a pessoa com deficiência envolve, antes de tudo, independência e autonomia” (DUARTE e SANTOS, 2003, p. 94).

Rodrigues (2006a, p. 41), ainda nesta mesma linha de raciocínio, contribui com seus ensinamentos enunciando que “adaptar seria adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante”. Cada vez que se alteram a exigência e as condições de desempenho de uma atividade de forma que um dado executante possa realizá-la ou envolver-se num processo de aprendizagem, está sendo processada uma “adaptação”. “Tornar uma atividade mais exigente em termos perceptivos, tomada de decisão, desempenho motor ou elaboração cognitiva é também adaptar” (RODRIGUES, 2006a, p. 41).

Sherril (1998) e outros estudiosos ao posicionarem-se em relação às terminologias empregadas assumem que o vocábulo Educação Física Adaptada reflete um estágio histórico na evolução do corpo de conhecimentos teóricos e práticos que ocorreu entre 1950 e 1970. A partir desse período, o termo Atividade Física Adaptada foi então adotado por sua abrangência e cross-disciplinaridade.

Não obstante, a mesma autora expressa que o termo “atividade” é preferido ao termo “educação” na nomenclatura internacional; é o termo “guarda-chuva” que “cobre” os serviços que promovem a saúde, estilo de vida ativa, reabilitam funções deficientes e promovem a inclusão (SHERRILL, 1998, p. 70).

Sherrill (1998, p. 72) ainda inteira que a “Atividade Física Adaptada é um programa diversificado de atividades, jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas cuja organização está baseada em interesses, capacidades e limitações de indivíduos com deficiência”.

Neste conjunto, Marques, Castro e Silva (2001, p. 78) contribuem confirmando que “a Atividade Física Adaptada sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, e seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico)”.

Autores como Mauerberg-deCastro (2005, p. 28) também utilizam do termo Atividade Física Adaptada (AFA) e a definem como “um corpo de conhecimentos cross-disciplinar dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital”.

Para a referida autora, o objetivo da AFA é “integrar e aplicar fundamentos teórico-práticos das várias disciplinas da motricidade humana e áreas vizinhas da saúde e educação em diferentes programas educacionais e de reabilitação para indivíduos de todas as faixas etárias que não se ajustem total ou parcialmente às demandas das instituições sociais (família, escola, trabalho, comunidade em geral)” (MAUERBERG-deCASTRO, 2005, p. 28).

Os serviços de AFA são oferecidos tanto por generalistas (educadores físicos, recreacionistas, técnicos e professores em geral), como por especialistas (educadores físicos de atividade física adaptada, recreação terapêutica, educadores especiais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas) de modo a satisfazer as necessidades de pessoas com diferentes níveis de habilidade (MAUERBERG-deCASTRO, 2005).

Ainda, nesse mesmo pensar, Mauerberg-deCastro, 2005, p. 13) ressalta que “a Atividade Física Adaptada é a área associada aos serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e facilitam a inclusão”.

Entende-se que essas mudanças de nomenclaturas/termos refletem a constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à área da Educação Física voltada às pessoas com deficiência.

Partindo desse conjunto de idéias, entende-se que, inclusive, em nosso país, ao longo dos anos, que a denominação AFA está destacando-se de diversas maneiras, seja por meio de produção de conhecimento, como também do aprendizado em ambientes escolares, instituições especiais, entre outros; até mesmo em competições internacionais em vários esportes praticados.

Com isto, posicionamo-nos entendendo que a AFA é um corpo de conhecimentos inter-relacionados, que agrega, sistematiza informações sobre o desenvolvimento científico, reunindo diversos campos de atuações da Educação Física, envolvendo as pessoas com deficiência, com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas (*grifo meu*).

Acrescenta-se ainda que, quando este corpo de conhecimento aplicado na formação em Educação Física, constata-se importante para o crescimento da área a elaboração de uma matriz curricular no ensino superior cujas disciplinas ofereçam um conjunto de conhecimentos específicos sobre este campo, seja oriunda das pesquisas básicas ou aplicadas.

Considerando o exposto, tem-se o seguinte entendimento da AFA no que tange as atuações profissionais, conforme suas respectivas habilitações em Educação Física:

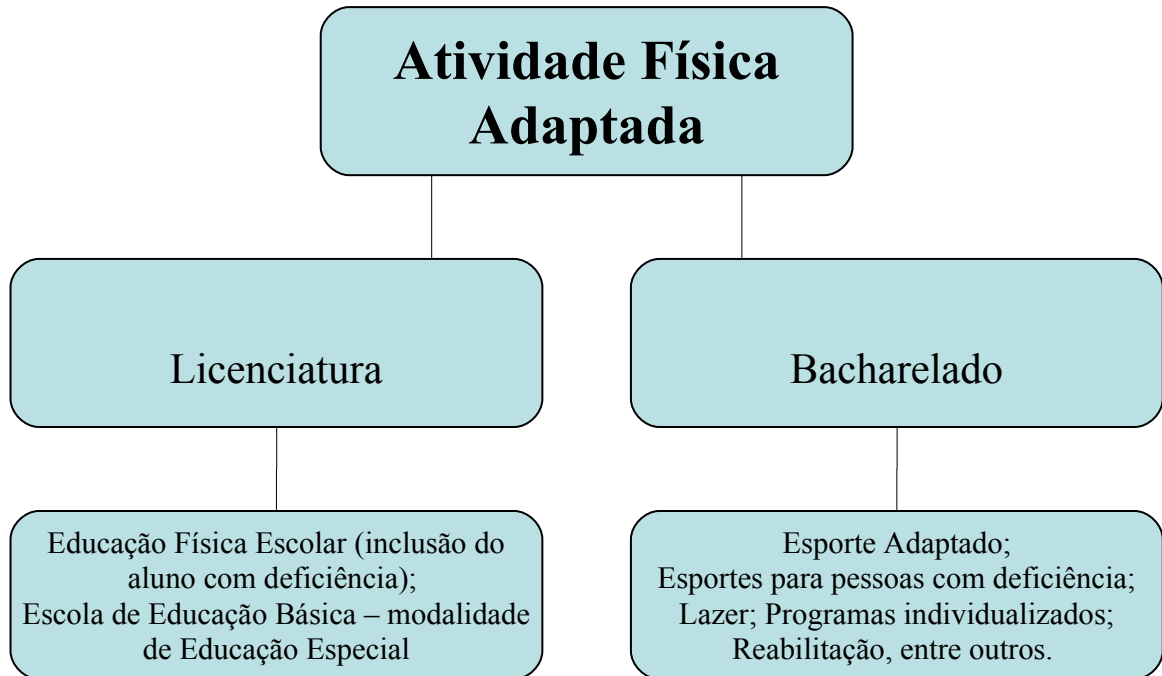


FIGURA 2 - Organograma representando a área da AFA nas duas habilitações em Educação Física
(Fonte: autor)

Por meio do organograma (Fig. 2), inteira-se que a AFA representa hoje um campo profissional, científico e uma área de formação. Nesse campo, os conhecimentos produzidos sobre AFA vêm auxiliando pessoas com deficiência a executarem tarefas individuais e a participarem em atividades coletivas visando a integração e a inclusão, sejam elas em cursos de Licenciatura ou Bacharelado.

As questões conceituais são abrangentes e por vezes polêmicas. Apesar desta evidência, internacionalmente o termo AFA tem maior representatividade, sendo amparado em todas as regiões geográficas mundiais, pela IFAPA - International Federation of Adapted Physical Education (Federação Internacional de Atividade Física Adaptada), onde seu conhecimento é bianualmente disseminado pela ISAPA - International Symposium of Adapted Physical Activity (Simpósio Internacional de Atividade Física Adaptada). A IFAPA é uma entidade profissional interdisciplinar composto de pessoas, instituições e agências que apóiam, promovem e difundem informação em referência a Atividade Física Adaptada, os Esportes Paraolímpicos ou de atletas com deficiência, e as ciências do esporte, do movimento e do exercício para pessoas com qualquer nível de capacidade (ISAPA, 2005).

Neste estudo, para que tenha-se padronização de termos, devido à diversidade terminológica e também conceitual, optou-se servir-se de Atividade Física Adaptada (AFA) como designação mais consensual (internacional e nacional), e que serve como ancora para alicerçar estudos no campo da Educação Física, no que concerne às pessoas com deficiência. Num só contexto, Atividade Motora Adaptada ou Atividade Física Adaptada trata-se apenas de uma questão semântica.

Conforme já elucidado, utilizou-se AFA por saber que em ambiente internacional e nacional congregam-se vários profissionais/pesquisadores nesta área que promovem congressos, simpósios, encontros e que mantém intercâmbio cultural, técnico e científico, promovendo a divulgação do conhecimento produzido na área.

Cabe ressaltar que, em âmbito nacional, pesquisadores universitários (FEF - UNICAMP) criaram uma única linha de pesquisa cuja área de concentração é Atividade Física Adaptada (DEAFA – Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada). Esta linha de pesquisa investiga aspectos relacionados à atividade física, esporte, imagem corporal e qualidade de vida de pessoas com deficiência. Nesta IES, durante o período de 1991 a fevereiro de 2010 foram defendidas 118 dissertações de mestrado e 43 teses de doutorado orientadas pelos docentes deste Departamento. Já realizou-se 12 eventos científicos e 09 eventos esportivos voltados à pessoas com deficiência, com grande repercussão. O quadro docente da FEF tem atualmente participação efetiva no Paradesporto em nível nacional e internacional integrado a área técnica do Comitê Paraolímpico Brasileiro e Associações de Desporto de Deficientes (GORLA, 2010).

3.4.3 Avanços na área da Atividade Física Adaptada

Os avanços na área da AFA iniciaram-se por meio do esporte para pessoas com deficiência. Para relatar tais acontecimentos, recorreu-se ao trabalho de Araújo (1998), entre outros autores.

A história do desporto para pessoas com deficiência começou na cidade de Aylesbury, Inglaterra. A pedido do governo britânico, o neurologista Ludwig Guttmann criou o Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville, destinado a

tratar homens e mulheres do exército inglês feridos na Segunda Guerra Mundial²⁶ (ARAÚJO, 1998).

A partir desse momento surgem duas correntes de pensamento. Uma delas, a já mencionada, com enfoque médico, o Doutor Guttmann utiliza o esporte como auxílio na reabilitação de seus pacientes buscando amenizar também os problemas psicológicos advindos principalmente do ócio no hospital. O trabalho de reabilitação buscou no esporte não só o valor terapêutico, mas o poder de suscitar novas possibilidades, o que resultou em maior interação dessas pessoas. Por meio do esporte “reabilitação” estava devolvendo à comunidade um deficiente, capaz de ser “eficiente” pelo menos no esporte (ARAÚJO, 1998).

Outra corrente, procedente dos Estados Unidos, utiliza o enfoque esportivo como forma de inserção social, com a conotação competitiva utilizada pelo desporto. Essas correntes, no decorrer da história, cruzam-se, formando objetivos comuns. Saindo do componente médico-terapêutico, estendem-se à incorporação da prática esportiva e do desporto de rendimento, procurando a integração do atleta e sua reabilitação social, como afirma Varela (1989).

Embora já se promovessem atividades esportivas para pessoas com deficiência, principalmente na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha, foi em 1948 que este conceito ganhou caráter oficial, com a realização dos Jogos de Stoke Mandeville. Os médicos de Aylesbury começaram a adotar, definitivamente, a prática sistemática do esporte como parte essencial da reabilitação médica e social dos pacientes (ALENCAR, 1997). Assim, desse modo, Guttmann foi o precursor da reabilitação das pessoas com deficiência por meio do esporte. Os métodos utilizados por ele começaram a se expandir pelo mundo.

Em 1952, um grupo de veteranos de guerra do Centro Militar de Reabilitação de Doorn (Países Baixos), competiu com os companheiros britânicos de Stoke Mandeville, ocorrendo assim os primeiros Jogos Internacionais de Stoke Mandeville (ARAÚJO, 1998).

O sonho olímpico de Guttmann viria a se concretizar em 1960, em Roma. Seu colega, Antonio Maglio, diretor do Centro de Lesionados Medulares de Ostia, na Itália, propôs que os Jogos Internacionais de Stoke Mandeville realizassem-se naquele ano na capital italiana, imediatamente após a XVI Olimpíada, e nas mesmas instalações, surgindo assim os Jogos Paraolímpicos, com a denominação de Olimpíadas dos Portadores de Deficiência (ARAÚJO, 1998).

²⁶ Antes da guerra, as pessoas com deficiências eram olhadas, infelizmente, como um estorvo para a sociedade, quando não, para suas próprias famílias. A guerra, com todos os seus horrores, ironicamente, trouxe à pessoa deficiente algo melhor do que ela possuía anteriormente. Os deficientes eram então olhados com respeito e eram, até mesmo, membros normais de uma sociedade (ADAMS et al., 1985, p. 38).

Conforme apontam Costa e Sousa (2004, p. 32):

“a Educação Física, apesar de parecer contraditória pelo paradigma higienista que sempre reinou em sua história, é uma das áreas do conhecimento que mais se desenvolveu nos últimos anos, em relação à especificidade de atendimento à pessoa com deficiência. Os autores ainda complementam dizendo que “foi percebendo a diferença e valorizando principalmente a potencialidade dos deficientes que estes avanços puderam ser materializados e, como exemplo, a concretização dos Jogos Paraolímpicos”.

O termo Paraolímpico começou a ser habitual em 1964, durante os Jogos de Tóquio. As modalidades que fazem parte dos jogos, seja de participação individual, ou coletiva, são desportos de larga tradição competitiva e coincidem com as modalidades olímpicas e com as adaptações necessárias para propiciar a prática pelas pessoas com deficiência: atletismo, basquete em cadeira de rodas, judo, natação, voleibol sentado, tênis, tênis de mesa, futebol de sete, futebol de cegos, esgrima, ciclismo, halterofilismo, arco e flecha, hipismo e tiro olímpico, entre outros. Já o goalball é de origem exclusivamente Paraolímpica (ARAÚJO, 1998).

A partir de Seul, segundo Araújo (1998), estes jogos vêm sendo realizados no mesmo local das Olimpíadas, não ocorrendo mais como movimento paralelo. Assim, os próximos candidatos às Olimpíadas têm de prever esse evento como uma extensão das Olimpíadas, para serem sede dos Jogos Olímpicos. A partir de 2000, por meio de um acordo entre o Comitê Olímpico Internacional e o Comitê Paraolímpico Internacional, a realização das Paraolimpíadas tornou-se um requisito obrigatório no caderno de encargos para os países que desejarem sediar os Jogos Olímpicos. Com isto, esses jogos devem, obrigatoriamente, realizarem-se na mesma cidade e nas mesmas instalações das Olimpíadas.

Atualmente, sabe-se que os Jogos Paraolímpicos são a expressão máxima do desporto de alta competição entre as pessoas com deficiência. É o segundo acontecimento esportivo mundial em termos de duração e número de participantes, e pode-se dizer que no momento representam o maior avanço na área da AFA.

Ainda, tratando-se de avanços internacionais, em 1977 criou-se o Simpósio Internacional de Atividade Física Adaptada (International Symposium of Adapted Physical Activity), conhecido como ISAPA. A preocupação desse evento é a promoção e a disseminação da pesquisa em Atividade Física Adaptada e na Ciência do Esporte e sua aplicação prática para o benefício de indivíduos ao longo da vida. O Simpósio Internacional de Atividade Física Adaptada é um veículo que levanta preocupações/questões e proporciona

um direcionamento para profissionais locais em sua interação com líderes mundiais da área e permite que a região dê contribuição internacional para a presente área.

Nota-se que a área da AFA teve desenvolvimento impulsionado nesses últimos 20 anos. Ao mesmo tempo, houve múltiplas iniciativas empreendidas pela Associação Europeia para a Investigação em Atividade Física Adaptada (EARAPA). Financiadas pela Comissão Europeia, estas iniciativas tornaram possíveis desenvolvimentos que manifestaram-se simultaneamente em todos os países europeus. Entre estes resultados, estão:

a) A criação do Mestrado Europeu em Atividade Física Adaptada (EMDAPA) organizado pela Universidade de Lovaina (Bélgica) desde 1991 e que agora evoluiu para um Mestrado “Erasmus Mundus” em Atividade Física Adaptada (EMMAPA), tornando possível a sua frequência por estudantes de todo o mundo;

b) a criação do Curso Europeu em Atividade Física Adaptada (em língua francesa) (DEUAPA);

c) os produtos da Rede Temática em Atividade Física Adaptada (THENAPA) envolvendo todos os países europeus na sua elaboração;

d) os relatórios dessa rede temática sobre “A Inclusão através da Atividade Física Adaptada”; “O treino vocacional em Atividade Física Adaptada” e especialmente o CD-ROM “ADAPT” sobre o “Currículo Europeu em Atividade Física Adaptada”, que foi traduzido em catorze idiomas, incluindo o português (RODRIGUES, 2006a).

Desse modo, o desenvolvimento da AFA encontra-se bem apoiado por esse conjunto de planejamentos e iniciativas não só na Europa, mas também em esfera mundial.

3.4.1.1 Alguns pontos referentes ao Brasil

A inserção dos excluídos sociais, entre eles as pessoas com deficiência, na escola e na sociedade, é uma das preocupações nacionais. O princípio da integração e mais especificamente o da inclusão, têm sido o eixo de discussões em congressos, seminários, eventos e publicações na área da educação especial, por estudiosos e pesquisadores, tanto em âmbito nacional como internacional.

No campo da Educação Física, as orientações e diretrizes internacionais e a efetivação de políticas públicas de inclusão e/ou integração parecem ter contribuído decisivamente para a visibilidade da pessoa com deficiência e das problemáticas a ela associadas. Após a intensificação dos discursos em prol de uma integração e, posteriormente, a inclusão de pessoas com deficiência, é que há uma demanda de produção e intervenção de

profissionais da área de Educação Física em vários campos de atuação: na escola, em clínicas de reabilitação e reeducação, nas Organizações não governamentais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs e similares, no esporte adaptado de alto rendimento, bem como nos cursos de formação de professores.

A questão da inclusão do aluno com deficiência na educação básica expressa um atrelamento da pesquisa na área da AFA às orientações e políticas públicas inclusivas.

Embora o movimento em defesa dos direitos da pessoa com deficiência esteja ocorrendo desde 1948, em decorrência da Declaração de Direitos Humanos, e tenha se intensificado nas décadas 1970/1980, é somente com a promulgação da LDB 9.394 em 1996 e a concreta presença da pessoa com deficiência na educação básica que a temática passa a ser considerada como pertinente pelos pesquisadores da área de Educação Física.

Antes disso, há, sem dúvida, influência considerável do desporto adaptado na evolução conceitual e no desenvolvimento das Atividades Físicas Adaptadas. O trabalho de Araújo (1998) - “Desporto Adaptado no Brasil: Origem, Institucionalização e Atualidade” - aborda os aspectos históricos e a evolução das Associações Desportivas, analisando ainda o Projeto Integrado SEED/CENESP 1984-1985 na área de Educação Física e Esporte. O Plano Plurianual 1991-1995 (Plano Geral de Esportes) mostra as ações de vários governos no incentivo ao esporte para a pessoa com deficiência, e finaliza apresentando as ações do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), que contempla em seu organograma uma divisão de capacitação técnica na área de esportes para pessoas portadoras de deficiências.

O início da prática do desporto adaptado no Brasil aconteceu pela reabilitação e deu-se em virtude de iniciativas de Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, residentes no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, após adquirirem a deficiência física em decorrência de acidentes. Robson e Del Grande foram procurar os serviços de reabilitação nos Estados Unidos, nos anos de 1950 (ARAÚJO, 1998).

As pessoas que utilizavam os serviços de reabilitação nos institutos dos Estados Unidos tinham incluído no programa de reabilitação uma atividade esportiva, podendo escolher entre basquete, natação, arco e flecha ou arremesso de disco e dardo. Del Grande optou por basquete em cadeira de rodas e destaca a integração social como resultado, graças à facilidade de estar viajando e jogando com outros elementos de institutos de reabilitação (ARAÚJO, 1998).

Ao retornar ao Brasil, Del Grande funda o Clube de Paraplégicos de São Paulo, e em 6 de dezembro de 1959 a entidade embarca para Buenos Aires e dá início aos primeiros

contatos, no campo esportivo e social, com pessoas com deficiências naquele país. Em 1960, o Clube dos Paraplégicos de São Paulo participa do 1º Campeonato mundial realizado em Roma (ARAÚJO, 1998).

Antes disso, faz-se necessário destacar os acontecimentos relativos à assistência a pessoas com deficiência. Castellani Filho (1994) cita a legislação desse período para mostrar o tratamento dado a essas pessoas quanto à Educação, à Educação Física e, conseqüentemente, à sua corporeidade.

Em 1938, o Ministério da Educação e Saúde pública o Decreto nº 21.241 (artigo 27, letra b) e a Portaria nº 13, de 16 de fevereiro. Ambos proibiam a matrícula, nos estabelecimentos de ensino secundário, de alunos cujo estado patológico os impedisse permanentemente de frequência às aulas de Educação Física. Anos depois, o médico e professor doutor Waldemar Areno – mais tarde presidente da Federação Brasileira de Medicina Esportiva - da Escola Nacional de Educação da Universidade do Brasil, criada em 1939, por meio do Decreto Lei nº 1.212, recomendava, em artigo publicado na revista “Educação Física”, a necessidade de serem tomadas medidas eugênicas que impedissem o “desenvolvimento de uma prole nefasta e inútil”, sugerindo, então, a esterilização – tanto masculina quanto feminina – das pessoas com deficiências, a qual lhes preservaria a continuidade das práticas sexuais e interromperia a disseminação do mal, ou seja, a geração de “seres inúteis à sociedade” (CASTELLANI FILHO, 1994).

O processo de redemocratização do Brasil nos anos de 1980, resultado de uma crise de hegemonia da sociedade brasileira, possibilitou a construção de um efervescente período de denúncias, revelações e descobertas sobre o papel que vinha sendo atribuído à Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1994).

Com isso, foi aberto um período de buscas para se construir a autonomia pedagógica da área, frente a um quadro histórico de vinculação ao projeto do bloco no poder (BRACHT, 1989).

Tal constatação foi um importante marco para delinear não só um grande inconformismo, mas, também, uma crise de legitimidade do paradigma que, por mais de um século, orientou a produção dirigida às práticas corporais, a definição de políticas e da legislação, bem como todo o trabalho realizado no âmbito escolar.

Cabe salientar que o quadro de referências que sustentou a produção teórica, as políticas e as práticas pedagógicas da Educação Física brasileira até a década de 1970 é denominado de paradigma da aptidão física e:

“Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo” (SOARES et. al., 1992, p. 36).

As críticas ao paradigma da aptidão física nos anos de 1980 constituíram um momento de inflexão na área. O delineamento primário da Educação Física enquanto área de conhecimento e a crise de legitimidade que se abateu sobre o regime ditatorial possibilitaram o engajamento de uma incipiente produção teórica para a constituição de um novo paradigma, processo que vislumbrou outras possibilidades de se tratar a questão da diferença.

Contudo, a imaturidade acadêmica da área nesse período gerou apenas indicações para uma nova forma de se tratar a questão da diferença na Educação Física.

Na década de 1990, a possibilidade de tratar a questão da diferença em uma perspectiva de mudança é ampliada pelas formulações produzidas por um grupo que se autodenominou de Coletivo de Autores. Importante marco para a educação escolar, a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, pelo Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), apresentou a pedagogia crítico-superadora, que se sustenta na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

No paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal, os conteúdos a serem trabalhados pela Educação Física devem ser tematizados a fim de “formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive para poder nela intervir na direção dos interesses de classe” (SOARES, et al., 1992, p. 36).

A tematização proposta nessa perspectiva abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal, tais como: jogo, esporte, dança, ginástica, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (SOARES, et al., 1992, p. 62-63).

Esse trecho evidencia que a pedagogia crítico-superadora se compromete com o descortinamento das diferentes formas de preconceito produzidas ou aprofundadas pelo capitalismo. Além de se comprometer com a reflexão crítica sobre os problemas sociais contemporâneos, essa pedagogia ainda valoriza a liberdade de expressão de movimentos e defende a reflexão sobre valores, como “solidariedade substituindo individualismo,

cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação” (SOARES, et al., 1992, p.40), ações que se contrapõem àquelas vinculadas ao paradigma da aptidão física.

Outra preocupação demonstrada pelo Coletivo de Autores que abre a possibilidade de se pensar a questão das diferenças em um novo patamar, diz respeito à necessidade de se romper com a predominância do sentimento de competição e rivalidade na escola:

“Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, [que] defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário” (SOARES, et al., 1992, p. 71).

Em síntese, pode-se conceber que, no pensamento pedagógico, nas políticas e nas práticas pedagógicas da Educação Física, predominava, até a década de 1970, o chamado paradigma da aptidão física, que subordinava a Educação Física e a questão da diferença aos ditames do bloco no poder. Ao longo da década de 1980, face à crise de hegemonia na sociedade brasileira, o paradigma da aptidão física entrou em crise a partir das crescentes interpretações críticas sobre a relação da Educação Física com a sociedade. Os enunciados surgidos na década de 1980 delinearão o surgimento de novas tendências da Educação Física, a exemplo da pedagogia crítico-superadora, que abriu a possibilidade de se pensar a temática da diferença em uma perspectiva de mudança.

Ainda, relativamente ao esporte adaptado no Brasil, percebe-se que este começou a ser praticado há aproximadamente 40 anos, e isso aconteceu por iniciativa das próprias pessoas com deficiência, conforme já comentado anteriormente, e com os princípios que o consagram: influência do trabalho de reabilitação e organização das pessoas com deficiências.

Entende-se, portanto, que a atividade corporal, bem como o esporte para pessoas com deficiência, institucionalizados ou inseridos na educação, caminharam juntamente com a estruturação do ensino especial, ou pelo menos, foram previstos em suas propostas. Isso mostra uma organização que antecede as ações das associações que respondem pelo esporte adaptado no âmbito nacional atual.

Araújo (1998) faz suas considerações a partir do final da década de 50, mais precisamente em 1958, quando se funda o Clube de Paraplégicos de São Paulo, um marco no esporte para a pessoa com deficiência no Brasil. Algumas Associações de Esportes destinadas às pessoas com deficiências devem ser citadas, já que o contexto de esporte era a principal tônica na área de Educação Física. São elas: Associação Nacional de Desporto para

Deficientes - ANDE (fundada em 1975); Associação de Desporto para Cegos - CBDC (fundada em 1984); Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas – ABRADECAR (fundada em 1984); Confederação Brasileira de Desporto para Surdos - CBDS (fundada em 1987); Associação Brasileira de Desporto para Amputados - ABDA (fundada em 1990); Associação Olimpíadas Especiais - Brasil (fundada em 1990); Associação de Desporto para Deficientes Mentais - ABDEM (fundada em 1990 e reconhecida em 1995) e criação do Comitê Paraolímpico Brasileiro em 1994 (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Na década de 1980, a Educação Física no Brasil, enquanto área de conhecimento, iniciou o trabalho de reestruturação conceitual e do campo de atuação. A área necessitava de adequações às novas demandas e exigências sociais, no que diz respeito às atividades relacionadas à Educação, Desporto, Lazer, Qualidade de Vida e Saúde. Conforme já comentando em parágrafos anteriores, a Educação Física deixava de ser um conteúdo curricular de aprendizagem de esportes no ensino formal para ganhar novas dimensões.

Inúmeros fóruns com este foco de preocupação reuniram um número significativo de profissionais da área, como no Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981), Curitiba (1982) e São Paulo (1984). O produto final desses fóruns foi materializado por meio do anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação. Esse propunha a superação do currículo mínimo para uma maior autonomia e flexibilidade confiada a cada IES, a fim de que pudessem elaborar seu próprio currículo, ajustando-o às peculiaridades regionais e políticas, além do interesse da comunidade escolar, tanto no plano docente, quanto no discente (Parecer nº 215/87²⁷).

O ano Internacional da Pessoa Portadora²⁸ de Deficiência – 1981 - favoreceu um amplo crescimento da literatura nesse campo e estimulou ações interdisciplinares, assim como ações de governo na tentativa de organizar um trabalho que desse conta de abarcar todas as pessoas, independentemente de sua condição de deficiência (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Como a Educação Física encontrava-se em debate, a discussão contemplava também as pessoas com deficiência. Começaram a ser ventiladas algumas questões de forma mais objetiva a partir dos vários congressos que envolveram professores da área, grupos de pessoas com deficiência, atletas do desporto adaptado, entre outros segmentos. Contudo, o processo de institucionalização, segundo Araújo (1998), inicia-se com os congressos organizados pelos governos de 1982 a 1995.

²⁷ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

²⁸ Termo utilizado na época.

A partir da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtien – 1990- e da Declaração de Salamanca, na Espanha – 1994 – é que o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. Surge, então, o princípio da inclusão escolar, assegurada por meio das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/MEC/SEESP, 2001a), que busca garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para os alunos com deficiência.

Com a Declaração de Salamanca, a partir dos anos 90, o conceito de integração escolar cede espaço ao de inclusão, que promoveu todo um movimento de reestruturação nos mais diferentes setores da vida em sociedade (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Ressalta-se que, com os avanços acerca das pessoas com deficiência por meio de reuniões, congressos nacionais e internacionais favoreceram de forma expressiva o desenvolvimento da área da AFA, conforme concebem Araújo, Silva e Seabra (2008):

1º - os Congressos Brasileiros dos Esportes para Todos, de 1982 a 1986, que eram relacionados ao movimento do Esporte para Todos. Esse movimento foi de grande importância, pois possibilitou aos profissionais de Educação Física desenvolver e expor seus trabalhos realizados com a pessoa com deficiência nos congressos;

2º - Projeto Integrado SEED/CENESP, de 1984 a 1988, que engloba estudos das condições em que as pessoas com deficiências eram atendidas, no campo da Educação Física e Esporte. Esse projeto representou a aparição do governo no movimento *Esporte para Deficientes*, no Brasil, que ocorreu após a realização do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, na cidade de Belo Horizonte, MG, em julho de 1984. A investigação que seguiu envolvendo instituições acadêmicas, órgãos governamentais e a educação especial constatou a ingerência do governo nas faltas apontadas pela sociedade. Nesse período, surge a Resolução 03/87;

3º - o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, de 1985 a 1990, é um plano de ação no sentido da integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no governo Sarney, e a criação da coordenadoria para a Integração da Pessoa Deficiente – CORDE. Este plano teve por objetivo definir caminhos que contribuíssem para a efetivação da integração social das pessoas com deficiências, pessoas com problemas de conduta e superdotados. Devido ao que foi apurada, a comissão sugere a transformação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em Secretaria de Educação Especial (SESP), junto ao Ministério de Educação, Esporte e Cultura (MEC). Também houve a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) para estabelecer mecanismos de integração entre todos os órgãos governamentais, visando conduzir as ações na direção da integração desta população. É importante salientar que essa coordenadoria buscou relacionar-se com associações nacionais de dirigentes do desporto para pessoas com deficiências, na tentativa de fixar uma política de atendimento a essa população;

4º - o Plano Plurianual, de 1991 a 1995, fez parte do Plano Geral e de Esporte do Governo Collor para este período e previa a criação da Secretaria do Desporto da Presidência da República, órgão instituído e ligado diretamente ao gabinete da Presidência, como forma de garantir o êxito esperado neste campo. Criada por Decreto (nº 8.028), esta Secretaria

estabeleceu em seu organograma um Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência, o qual deveria atender às reivindicações dessa população, estabelecendo suas ações por meio de quatro áreas: capacitação de recursos humanos, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento e fomento esportivo, documentação e informação.

Após o Governo Collor - 1992, o desporto em geral passa a ter outra configuração. Houve a volta da Secretaria de Desporto para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), transformando-se em Departamento, e o Departamento do Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência, em Coordenadoria, dentro daquela (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Ainda, nesse período, foi estabelecida uma avaliação das ações realizadas até então, por meio do Evento Técnico de Avaliação Desportiva das Pessoas com Deficiência, entre 1983 e 1992. Para esse evento, reuniram-se representantes de Faculdades de Educação Física, entre outros. Estes avaliaram as ações anteriores e estabeleceram metas para os dois anos seguintes (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

É nesse momento que se fortalecem as discussões com relação a formação dos professores e, em consequência, elabora-se a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca de Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus²⁹ (ARAÚJO, SILVA e SEABRA, 2008).

Em 1995 foi fundado o Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB) com sede na cidade de Niterói/RJ. Mesmo com pouco tempo de existência, o CPB começou a colocar em prática uma de suas principais funções: a organização de eventos paraolímpicos nacionais para o desenvolvimento do esporte no país. Ainda em 1995, o CPB organizou os I Jogos Brasileiros Paradesportivos em Goiânia. A segunda edição da competição foi realizada no Rio de Janeiro, no ano seguinte. Outro motivo para a organização dos Jogos Paradesportivos tão cedo foi a proximidade da Paraolimpíada de Atlanta, em 1996.

A partir de 1995, a SOBAMA assumiu a realização bianual dos congressos brasileiros de Atividade Motora Adaptada e investiu na idéia de publicar uma revista científica, a Revista da SOBAMA. Atualmente, esta entidade mantém na internet o site www.sobama.org.br para proporcionar informações atualizadas a todos os interessados.

Somente nos últimos dez anos órgãos federais passaram a se preocupar com as pessoas com deficiência no que diz respeito ao esporte, lazer, reabilitação e educação. Nesse período, ocorreu uma série de ações, por meio de decretos, portarias e realizações voltadas para as pessoas com deficiência. Na área da AFA, este período é compreendido como o processo de institucionalização do esporte adaptado brasileiro.

²⁹ Nível de formação utilizado na época.

Com a participação crescente da pessoa com deficiência em atividades esportivas, foram criadas entidades de pessoas com deficiência. Atualmente, as associações que compõem o Comitê Paraolímpico Brasileiro são: Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC); Confederação Brasileira de Desporto para Surdos (CBDS); Associação Brasileira de Desporto para Amputados (ABDA); Associação Brasileira de Desporto em Cadeiras de Rodas (ABRADECAR); Associação Nacional de Desporto para Deficientes (ANDE); Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais (ABDEM), Associação Brasileira de Vôlei Paraolímpico (ABVP) e Confederação Brasileira de Basquetebol sobre rodas (CBBC), que programam, realizam e fomentam a iniciação e o desporto de alto rendimento para as respectivas áreas da deficiência (Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2010).

Essas entidades têm como objetivo incentivar o esporte para pessoas com deficiência e organizar o desporto em nível de competições regionais, nacionais e internacionais, viabilizando, com o Comitê Paraolímpico Brasileiro, a participação das equipes nas Paraolimpíadas.

Ainda, a despeito aos avanços da área da AFA, outro aspecto a ser evidenciado é o desenvolvimento tecnológico na construção de próteses, cadeiras de rodas e materiais específicos para uso em jogos e atividades para esses fins (COSTA e SOUSA, 2004).

Quanto a inclusão, como outro segmento de avanço na área, veio, de certa forma, questionar as práticas sociais existentes, entre elas as práticas realizadas pela Educação Física, principalmente na perspectiva escolar, que neste novo paradigma inclusivista, além de não se referir apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os excluídos, tem que trabalhar no mesmo espaço e tempo com as crianças que possuem as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida.

No que concerne aos avanços na área da AFA, Cidade e Freitas (1997, p. 12) revelavam preocupação referindo-se que “os conhecimentos deveriam deixar os muros da universidade e se moverem para as escolas públicas, onde estão os maiores problemas, tanto profissionais como sociais”. As autoras constataram a falta de informação sobre a deficiência dentro das escolas, as dificuldades dos professores em participarem de cursos nesta área e ainda a pouca disponibilidade de eventos que propiciassem a formação dos profissionais voltados para essa temática.

Neste propósito, houve iniciativas para que tais preocupações pudessem ser supridas, assim descritas:

- a) Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas - organizado pelo SESC São Carlos/SP;
- b) Congresso Brasileiro de Educação Especial - organizado pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar;
- c) Congresso Multidisciplinar em Educação Especial - organizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- d) Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada - organizado pela SOBAMA; e,
- e) Jornada de Educação Especial – organizada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília/SP.

Todos estes eventos contribuem para a divulgação da AFA no Brasil, propiciando maior acesso ao conhecimento e favorecendo a ampliação de serviços prestados à comunidade.

Um outro ponto, não menos importante nesse processo de construção, foi a disseminação desse conhecimento. Dissertações, teses, livros e artigos publicados desde o final da década de 1980 evidenciam o crescente interesse e amadurecimento da área. A AFA, por causa da vitalidade e do compromisso dos docentes universitários e dos profissionais a ela ligados, tem desencadeado um novo cenário, no qual o conhecimento é fonte inspiradora.

As intervenções das IES ou autarquias foram e são decisivas, pois passaram a atuar no segmento de ensino, pesquisa e extensão, mais precisamente nas duas últimas décadas, com publicações científicas facilmente percebidas a partir de 1980.

A USP e a UNICAMP foram pioneiras na formação de mestres e doutores nesta área, e hoje dividem o mérito da produção de conhecimentos com tantas outras IES e laboratórios de pesquisas que se instalaram em várias capitais e cidades do Brasil.

A Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP tornou-se referência ao criar, em 1994, um Departamento de Atividade Física Adaptada, com o programa de pós graduação (Stricto Sensu) em Atividade Física Adaptada. A FEF mantém regularmente projetos de extensão, pesquisa e ensino, além dos intercâmbios com as instituições dirigentes do esporte adaptado nacional e instituições de ensino no exterior.

Também evidencia-se o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP – UFSCar – que contribui com a formação de especialistas oriundos da área da Educação Física.

Ainda, prosseguindo com explicações referentes aos eventos os quais a AFA esta inserida ou abarcando exclusivamente , não pode-se deixar de comentar que no ano de 2007 o Brasil foi sede do ISAPA - XVI Simpósio Internacional de Atividade Física Adaptada (16th International Symposium of Adapted Physical Activity). Durante cinco dias um público nacional e internacional dividiu suas experiências com colegas de todo o mundo. O ISAPA congregou colegas, parceiros de trabalho, amigos com e sem deficiência. Juntos, realizaram as metas do ISAPA, discutindo o que o esporte e a atividade física devem oferecer para todas as pessoas.

Convidados como a presidente da Federação Internacional de Atividade Física Adaptada (International Federation of Adapted Physical Activity - IFAPA), e o presidente do Conselho Internacional de Ciências do Esporte e Educação Física (International Council for Sports Science and Physical Education - ICSSPE) foram os conferencistas do evento.

Ainda, recentemente, em 2010, o Comitê Paraolímpico criou a Academia Paraolímpica Brasileira (APB). Um marco histórico para o Esporte Paraolímpico Brasileiro. A APB é baseada em três pilares: relação institucional com o meio acadêmico; publicações; e formação de recursos humanos. É formada por professores especialistas na área da AFA, pertencentes à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Um dos objetivos da APB é a sistematização de conhecimento, incrementar o nível do Esporte Paraolímpico, produzir novos saberes e aproveitar os já existentes no mais alto nível. A APB pretende formar árbitros, classificadores, técnicos, para melhorar o serviço aos atletas com deficiência (Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2010).

Outro evento o qual será realizado (19 e 20 de novembro/2010) trata-se do I Congresso Paraolímpico Brasileiro, promovido pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro por meio de sua APB, em parceria com as seguintes IES: UNICAMP, UNIESP e UFU. Será um evento de natureza científica e prática comprometido com a excelência da pesquisa e do trabalho prático nos Esportes Paraolímpicos, cuja finalidade é criar um espaço para reflexão e troca de experiências entre pesquisadores e profissionais sobre o Esporte Paraolímpico, nas suas dimensões e aplicações no campo de treinamento, classificação funcional e prática de atividades físicas para pessoas com deficiência.

E por último, evento também ainda não ocorrido, porém, já agendado internacionalmente: o Brasil será sede das Paraolimpíadas de 2016, que acontecerá entre os dias 07 a 18 de setembro. Antes disso, ainda acontecem outras participações de atletas com deficiência em eventos esportivos nacionais e internacionais.

Neste sentido, fica evidente que a produção do conhecimento na área da AFA e a formação do profissional em Educação Física são o carro chefe de muitas conquistas para pessoas que têm alguma limitação motora, física ou sensorial, sejam elas adquiridas ou congênitas, que forçam a observar que essas pessoas não podem ser impedidas de usar o seu potencial.

4 MÉTODO

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto, a fundamentação metodológica deste estudo ancorou-se na pesquisa descritiva, que Thomas e Nelson (2002, p. 280) consideram um estudo de status e amplamente utilizada. O seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio de observação, análise e descrição objetivas e completas. O método mais comum da pesquisa descritiva é o estudo exploratório, que inclui questionário e entrevista.

A presente pesquisa também foi caracterizada como estudo de caso, pois consistiu em um exame detalhado e rigoroso de um único caso, sendo aqui as disciplinas voltadas às pessoas com deficiência pertencentes às matrizes curriculares dos cursos de Educação Física do Brasil. O estudo de caso não é confinado ao estudo de um indivíduo, mas pode ser utilizado em pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações (THOMAS e NELSON, 2002).

Um dos três tipos de estudo de caso, segundo Thomas e Nelson (2002), é o estudo interpretativo, o qual fez parte do presente estudo. O estudo de caso interpretativo também emprega a descrição, mas o maior foco é interpretar os dados para tentar classificar e conceitualizar a informação e talvez teorizar acerca dos fenômenos.

Embora o estudo de caso consista num estudo intensivo de uma única unidade, pode ser que o valor fundamental deste tipo de estudo seja uma visão aprofundada e conhecimento de natureza geral e práticas melhoradas (THOMAS e NELSON, 2002).

4.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa compreendeu quatro fases distintas para o processo de coleta e análise dos dados, conforme sugerem Marconi e Lakatos (2007):

- a) identificação e localização: neste caso, os cursos de Educação Física das IES do Brasil, destacando as disciplinas voltadas à AFA;
- b) compilação: refere-se à reunião sistematizada do material pesquisado;
- c) fichamento: consistiu na transcrição dos dados em categorias; e
- d) análise dos dados.

Conforme elucidado anteriormente sobre as fases referente a coleta da dados, explanar-se-á cada etapa detalhadamente:

a) *Identificação e Localização*: constitui-se da procura das IES que forneceriam os dados a serem pesquisados. A busca inicial das IES deu-se pelos endereços eletrônicos do INEP³⁰ por ser este que realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino e; por meio da Lista CEV³¹ (Centro Esportivo Virtual) que abrange dados referentes à relação de todos os cursos de Educação Física do Brasil.

O questionário deveria chegar a quem pudesse conceder o retorno dos devidos dados, entendendo-se serem os coordenadores dos Cursos de Educação Física as pessoas com as atribuições necessárias.

Desta forma, para este estudo, os coordenadores foram os informantes, ou seja, aqueles que têm as respostas para suprir as informações. Conforme Thomas e Nelson (2002, p. 281) “a maior parte dos pesquisadores que utilizam de questionários tem em mente uma população específica para ser amostrada”.

Cabe aqui ressaltar que, mesmo este estudo sendo caracterizado como estudo de caso, utilizou-se como meio de coleta a gênese documental. Conforme já comentado anteriormente, os coordenadores informaram questões relacionadas a dados os quais encontram-se nos documentos dos cursos de Educação Física de cada IES, neste caso, o Projeto Político Pedagógico de cada curso de Educação Física.

Thomas e Nelson (2002) destacam que a coleta de dados para estudos de caso é muito flexível em relação à quantidade e ao tipo de dados que são reunidos, como também quanto aos procedimentos utilizados na coleta de dados. Assim, os passos na metodologia não são precisos ou uniformes em todos os estudos de caso.

Para que o instrumento de coleta chegasse até as coordenações dos cursos de Educação Física de uma forma segura, rápida e flexível, foram investigados sítios eletrônicos que poderiam fornecer os endereços eletrônicos das IES. Os sítios eletrônicos que proporcionaram estes dados foram o CEV, disponível em <www.cev.org.br/educacao>; e o

³⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral para gerar seus dados e estudos educacionais.

³¹ Comunidade acadêmica de pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer da Internet. Encontro para troca de informações sobre conceitos, livros, congressos e artigos entre pesquisadores, professores e estudantes da área de Educação Física, Esportes e Lazer.

sítio eletrônico do INEP, disponível em <www.educacaofisica.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>.

The screenshot shows the website interface for 'centrosportivo virtual' (cev.org.br). The main navigation menu includes 'comunidades', 'quem é quem', 'biblioteca', 'eventos', and 'educação'. The 'Educação' section is active, displaying a search bar and a login form. Below the search bar, there are filters for 'Nome', 'País', 'Estado', and 'Cidade'. A table titled 'Últimas Escolas Atualizadas' lists the following schools:

Escola	País	Cidade
Universidade de Brasília - UNB	Brasil	Brasília - DF
Universidade Federal do Mato Grosso	Brasil	Cuiabá - MT
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Brasil	Macapá - AP
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Brasil	Londrina - PR
Faculdade Salesiana de Vitória - UNISALES	Brasil	Vitória - ES
Universidade Federal do Pará - UFPA	Brasil	Castanhal - PA
Faculdade Maurício de Nassau - F.M.N.	Brasil	Recife - PE
Faculdades São Luis - FSL	Brasil	São Luis - MA
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Brasil	São Cristóvão - SE

Additional elements on the page include a search bar at the top right, a login section with 'Entrar' and 'Cadastre-se' buttons, social media icons, and advertisements for CONFEF and 'Dia do Desafio 26/05 2010'.

FIGURA 3 – Imagem do sítio eletrônico www.cev.org.br/educacao
Fonte: Imagem capturada do próprio sítio eletrônico

Por meio da Figura 4, a seguir, apresenta-se um caso adverso ocorrido durante a realização da análise dos dados do presente estudo: ao tentar navegar pelos sítios eletrônicos que serviram de base à coleta de dados por meio do endereço eletrônico do INEP (www.educacaofisica.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp), para eventuais dúvidas que surgiram no decorrer das análises, verificou-se que o mesmo não encontrava-se mais disponível e deduziu-se que a página fora extinta.

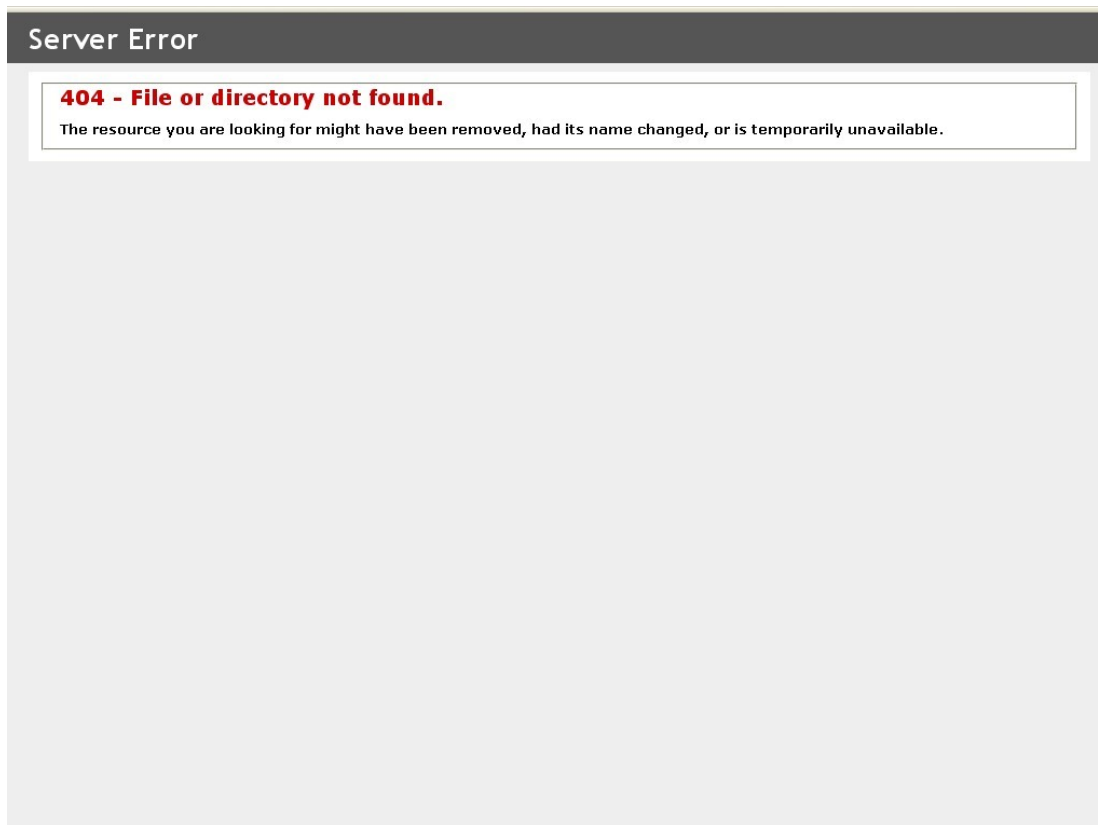


FIGURA 4 – Imagem da página do sítio eletrônico do INEP, após a coleta de dados.

Fonte: imagem capturada do próprio sítio eletrônico

Em substituição, encontrou-se o sítio eletrônico intitulado e-MEC, com parâmetros, ferramentas e navegabilidade bastante superiores, e com dados mais diversificados e completos a respeito do objeto de investigação.

O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, são feitos pelo e-MEC. Esse sistema foi acessado por meio do site <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Para efeito deste estudo, no entanto, foram considerados apenas os dados obtidos junto ao INEP, em virtude de a análise dos dados já estarem, no momento, praticamente encerrada. Os novos dados disposto no site poderão, futuramente, constituir outra base de análise.

Na figura 5 encontra-se a imagem do sítio eletrônico e-MEC, onde, atualmente, encontram-se os dados disponíveis sob outra forma de busca.



FIGURA 5 – Imagem da página do e-MEC (2010)



FIGURA 6 – Imagem da página do e-MEC (2010)
Sequência para a busca dos Cursos e das IES

Em posse dos endereços eletrônicos das IES navegou-se nas páginas de cada IES para localizar o endereço de e-mail dos coordenadores dos Cursos de Educação Física. Quando não encontrado tal endereço de e-mail, retornava-se ao site do INEP e coletava-se o endereço de correio eletrônico do responsável legal daquela IES, onde solicitava-se que o instrumento de pesquisa fosse dirigido a coordenação do Curso de Educação Física.

Encaminhou-se, via correio eletrônico, juntamente com o questionário (apêndice 2), uma carta explicativa (apêndice 1) elucidando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter as informações. O procedimento de envio dos questionários realizou-se durante os meses de abril e maio de 2009. Foram escolhidos os coordenadores dos cursos de Educação Física para que respondessem ao questionário devido às seguintes atribuições que a eles competem:

- a) distribuir as aulas e demais atividades aos docentes do Curso;
- b) representar o Curso junto às autoridades e órgão das IES;
- c) coordenar a elaboração e sistematização das ementas e programas de ensino das disciplinas do Curso para apreciação e aprovação do Conselho Acadêmico; e,
- d) analisar e sugerir a complementação de bibliografias de disciplinas.

Compreende-se que atuar como coordenador de curso é ser mais que um simples mediador entre acadêmicos e professores; é reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar; atender às exigências legais do MEC; gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso; operar novas tecnologias; avaliar o trabalho dos docentes; comprometer-se com a missão, crença e valores da instituição; estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade; gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos acadêmicos e com o crescimento da IES em que trabalha.

b) Compilação: ocorreu por meio da separação do material conforme a identificação das IES; para isto, foi feita a leitura de todos os questionários respondidos com a finalidade de organizar o material recebido;

c) Fichamento: fez-se à medida que os questionários foram sendo recebidos. Realizou-se a decomposição dos elementos pertencentes ao questionário, para classificação, generalização e análise do mesmo. Para tanto, utilizou-se de planilhas, as quais serviram para

ordenar o material selecionado, construindo uma organização lógica dos dados que desse conta dos objetivos do presente estudo;

d) Análise dos dados: estará explicitado no sub capítulo “Análise dos Dados”.

Para a obtenção dos dados, enviou-se, por meio de correio eletrônico, convite e carta-apresentação da presente pesquisa a 321 IES do Brasil, direcionados aos coordenadores do Curso de Educação Física. Os informantes efetivos da pesquisa compuseram-se de 160 cursos de Educação Física, compreendendo 114 Instituições de Ensino Superior (IES) de 21 Estados do Brasil, sendo IES de categoria administrativa pública e privada.

No Quadro 1, a seguir, estão dispostos os dados referentes à localização (Estado), a quantidade de IES por Estado, a categoria administrativa (Pública e Privada) e a Habilitação (Licenciatura e Bacharelado).

QUADRO 1 – Participantes da Pesquisa

<i>ESTADO</i>		<i>IES</i>	<i>Categoria Administrativa</i>		<i>CURSOS</i>	
			<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Lic</i>	<i>Bach</i>
1	Amapá	1	-	1	1	-
2	Amazonas	2	1 Est.	1	2	1
3	Bahia	6	1 Est.	5	4	2
4	Ceará	4	-	4	4	4
5	Espírito Santo	3	1 Fed.	2	2	2
6	Goiás	1	1 Est.	-	1	1
7	Maranhão	2	1 Fed	1	2	-
8	Mato Grosso	2	1 Est.	1	2	-
9	Mato Grosso do Sul	4	1 Fed	3	4	2
10	Minas Gerais	19	3 Fed 1 Est.	15	16	10
11	Paraná	15	4 Est.	11	13	8
12	Pernambuco	5	1 Fed 1 Mun.	3	2	4
13	Piauí	2	1 Fed	1	1	1
14	Rio Grande do Norte	2	1 Est.	1	2	1
15	Rio Grande do Sul	9	2 Fed	7	9	5
16	Rio de Janeiro	4	2 Fed	2	4	3
17	Roraima	1	1 Est.	-	1	-
18	São Paulo	22	2 Mun. 4 Est.	16	21	10
19	Sergipe	3	1 Fed	2	3	2
20	Santa Catarina	6	2 Mun. 1 Fed	3	6	3
21	Tocantins	1	1 Mun.	-	1	-
TOTAL		114	35	79	101	59

Na Figura 7, apresenta-se os Estados com as IES participantes da pesquisa:

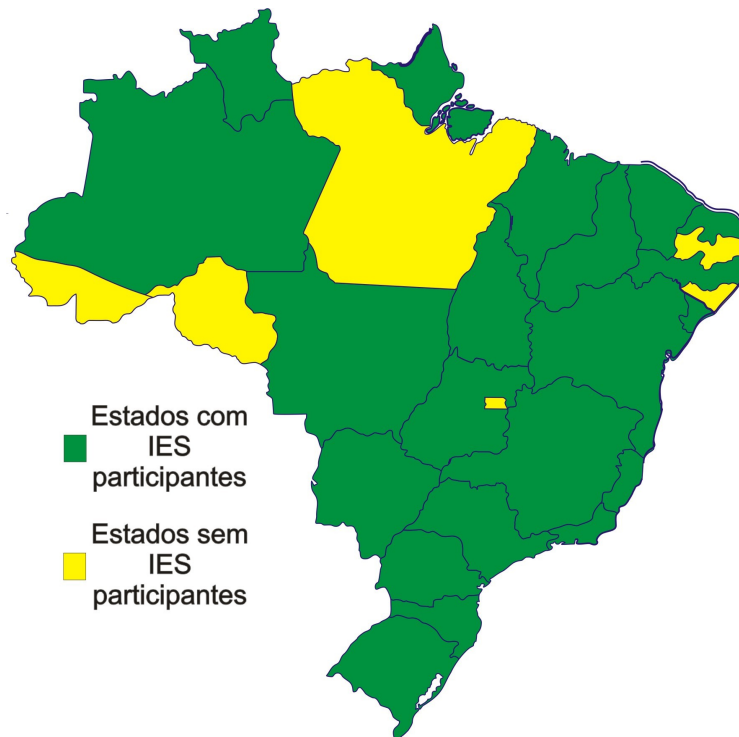


FIGURA 7 – Estados com IES participantes na pesquisa
(Fonte: autor)

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, houve consideração, além da organização curricular, de outros elementos que propiciaram visualizar a configuração de uma determinada formação, tais como: bibliografia básica das disciplinas relacionadas à AFA; realização de projetos de extensão referentes à AFA; titulação dos professores que ministram as aulas nas disciplinas concernentes à AFA, entre outros.

Buscou-se elaborar um instrumento de pesquisa que desse condições de averiguar dados que, por sua vez, fornecessem meios de se conceber o presente estudo a partir dos objetivos projetados.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, que, segundo Marconi e Lakatos (2007), é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

4.3.1 Elaboração do Questionário

A elaboração do questionário deu-se em um formato que permitisse interagir com centenas de IES, com perguntas e itens que identificassem e proporcionassem condição de análise das disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência ministradas nos cursos de Educação Física do Ensino Superior no Brasil.

Estruturado o questionário, passou-se, então, ao Teste Piloto, para a verificação da organização geral e técnica do questionário. Thomas e Nelson (2002, p. 283) afirmam que os objetivos do Teste Piloto “consiste em obter críticas preciosas sobre o formato, conteúdo, expressão e importância dos itens do questionário, bem como opinar se algumas questões deveriam ser adicionadas ou deletadas”. O Teste Piloto do questionário consistiu em distribuir alguns exemplares para uma pequena população escolhida, semelhante aos que iriam respondê-lo definitivamente.

Verificaram-se as adequações necessárias para o questionário ser reformulado. Após esta etapa, o instrumento de pesquisa foi enviado a 3 (três) professores com titulação de Doutor de IES pública e privada na área de Educação Física, com o intuito de avaliar o instrumento. O retorno dos juízes indicou que o mesmo continha condições de fidedignidade, validade e operatividade para aplicação da coleta dos dados.

O formato final do questionário apresentou 17 itens, sendo que destes, os 3 primeiros eram sobre as informações básicas da IES: nome da instituição, município e Estado.

Outras 6 questões deveriam ser respondidas de maneira objetiva por meio das opções de respostas a serem assinaladas. O item que verificava a realização de Projetos de Extensão, ao ser assinalado com a opção afirmativa, conduzia à assinalação de outros dois itens.

O item relativo à verificação da titulação do docente da disciplina relacionada à AFA consistia em assinalar a titulação e escrever sua nomenclatura.

O item referente à nomenclatura da disciplina relacionada à AFA contemplava a transcrição integral da nomenclatura, mencionando-se que ela seria a da matriz atual no momento do preenchimento do questionário. O item referente à carga horária também foi de transcrição, nesse caso, da quantidade.

Em dois itens, referentes à Ementa e Bibliografia da disciplina relacionada à AFA, coube aos coordenadores respondê-los de maneira que fornecessem essas informações ao pesquisador, havendo a possibilidade de se transferir as informações do editor digital de origem (possivelmente editor de texto) ao editor de texto em que se encontrava o questionário de pesquisa, ou então, fornecer a Bibliografia e Ementa no próprio arquivo usual da IES.

4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados em um estudo de caso é uma tarefa custosa em razão da natureza dos dados e da quantidade massiva de informação a ser analisada, a qual deve ser classificada, categorizada e interpretada (THOMAS e NELSON, 2002).

Para o tratamento dos dados oriundos dos questionários, estruturou-se o seguinte procedimento:

- construção de uma planilha: serviu para realizar a primeira tentativa de sistematização dos dados. Concentrou-se nos questionários respondidos pelos coordenadores dos cursos de Educação Física das IES participantes do estudo, os quais compõem o seu universo, com catalogação dos dados;

- tabulação dos dados em quadros expositivos e temáticos, tendo uma versão com os dados dispostos em estrutura geral e outras versões com os dados agrupados e contextualizados;

- verificação dos dados de maneira contextualizada e generalista: considerando-se a própria estrutura da pesquisa e também o cenário nacional da Educação Física e das Atividades Físicas Adaptadas;

- análise progressiva e inter-relação desses dados com aqueles provenientes da literatura da área, ementas e orientações legais nacionais.

Utilizou-se de procedimentos estatísticos para possibilitar a fidedignidade dos dados e a conseqüente análise crítica. Desta forma, os dados passaram a compor um segundo momento de análise em áreas temáticas mais abrangentes e que mais tarde foram discutidos.

Os procedimentos da análise e catalogação dos dados foram feitos com uso de microcomputadores, planilhas eletrônicas do pacote de aplicativos Microsoft Office XP^R, utilizando-se também o Software Corel Draw 12^R.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente estudo desenvolveu-se por meio da participação de 114 IES de 21 estados brasileiros (ver Quadro 1 – Participantes da Pesquisa, p. 78). Dos 321 contatos efetivados via endereço eletrônico, tiveram-se as seguintes situações:

a) 114 IES responderam positivamente ao questionário apontando um total de 160 cursos (licenciatura e bacharelado);

b) dos 161 cursos restantes houve as seguintes ocorrências: ausência de qualquer tipo de resposta; ou a resposta enunciava que o curso aguardava autorização para funcionamento perante o MEC³², embora já constasse na website oficial do INEP.

Ressalta-se que, embora tenha havido quantidade razoável de aderência de IES e cursos de Educação Física ao estudo, salientando a relevância da amostra, constatou-se posteriormente, pelo sítio eletrônico do e-MEC, em substituição a página do INEP, que 474 IES estão credenciados atualmente com o curso de Educação Física no sistema presencial. Não obstante, isto não significa a totalidade de cursos em funcionamento: muitas vezes, ao cruzar esses dados com os dados do INEP, verificou-se que permanecem registrados cursos ainda não autorizados, ou seja, ainda não em funcionamento efetivo.

Por tanto, reafirma-se a intenção deste estudo em trabalhar tão somente com os dados obtidos na página do INEP, conforme já enunciado anteriormente.

Os dados coletados junto às IES participantes, referem-se a:

- a) Estados de origem e quantidade de IES que participaram da pesquisa;
- b) habilitação na qual os cursos estão inseridos;
- c) nomenclatura adotada pelas IES para as disciplinas referente à AFA;
- d) carga horária das disciplinas relacionadas à AFA;
- e) regime de oferta das disciplinas relacionadas à AFA;
- f) período/seriação das respectivas disciplinas na matriz curricular;
- g) ementas das disciplinas relacionadas à AFA;
- h) bibliografia utilizada por disciplinas relacionadas à AFA;
- i) titulação dos professores que ministram as disciplinas relacionadas à AFA;
- j) a prática de estágio curricular supervisionado nas disciplinas relacionadas à AFA;

³² BRASIL. Instituições de Educação Superior do Brasil. 2010. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de Junho de 2010.

- k) a Prática como Componente Curricular (PCC) nas disciplinas relacionadas à AFA; e,
- l) Projetos de Extensão desenvolvidos nos cursos de Educação Física relacionados à AFA.

Buscando-se clareza na apresentação e discussão dos dados, considerando que esses proporcionaram riqueza de olhares sobre as diretrizes curriculares e disciplinas na área da AFA, priorizou-se a apresentação e discussão dos dados pelo uso de figuras, gráficos e quadros, com dados focados distribuídos em tópicos.

5.1 DADOS GERAIS DAS IES E CURSOS

A apresentação deste tópico deu-se por valores absolutos, os quais serviram de base para estimar a proveniência de informações qualitativas, que apresentam-se nos demais tópicos. Entretanto, fez-se necessário lançar um olhar crítico sobre algumas nuances percebidas no que tange ao ensino público e privado.

Das IES pesquisadas, 35 são de categorias administrativas públicas e 79 são privadas, com 160 cursos de Educação Física participantes, como pode ser observado no Gráfico 1.

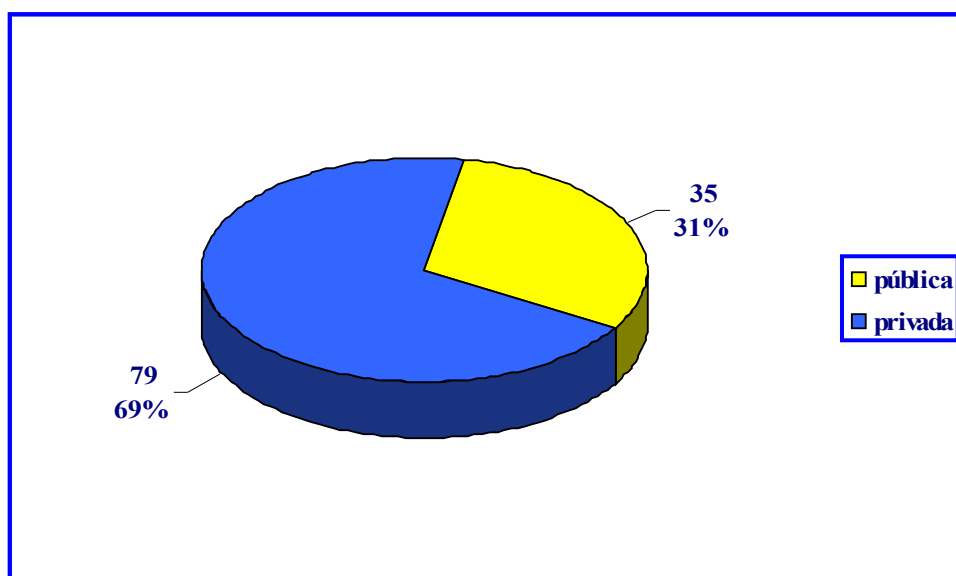


GRÁFICO 1 – Categoria Administrativa das IES Pesquisadas

Quanto a distribuição geográfica das IES pesquisadas, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, são os quatro Estados com maior quantidade de IES participantes na pesquisa. Juntas, representam mais que a metade da quantidade total.

Foram acuradas as categorias administrativas das IES por ocorrência de incidência: Pública Municipal, Pública Estadual, Pública Federal, Privada Filantrópica e Privada. As categorias *privada* e *privada filantrópica* são as de maior incidência entre as IES pesquisadas.

O Gráfico 2 revela as demais ocorrências:

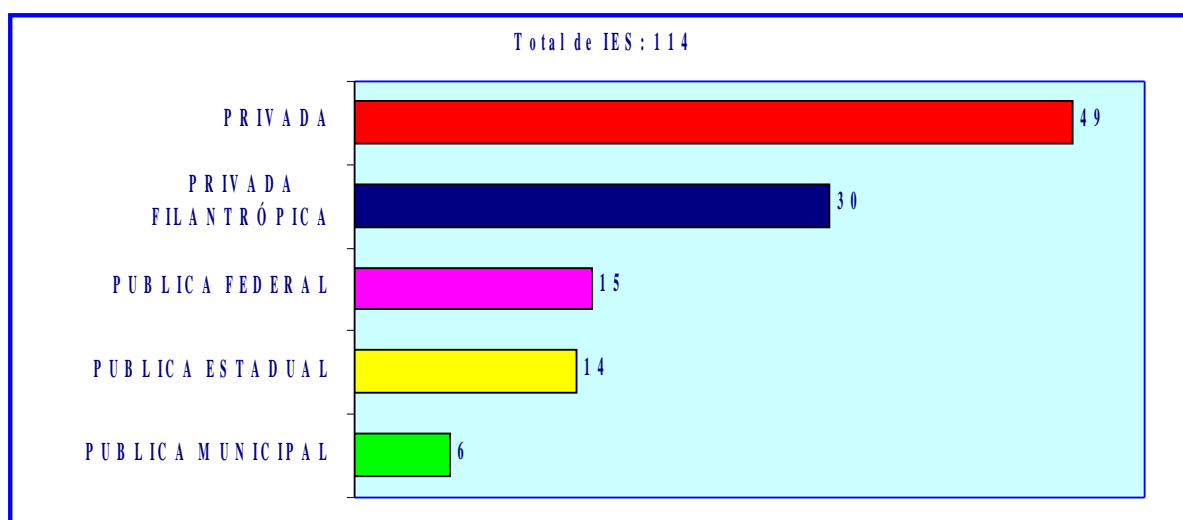


GRÁFICO 2 - Categoria Administrativa das IES

Cabe ressaltar que tais categorias administrativas³³ foram classificadas pelo próprio MEC, pois trata-se de uma organização acadêmica para cadastrar as IES.

Na sequência, explana-se a quantidade de cursos de Educação Física com habilitação em Licenciatura e Bacharelado que participaram do estudo.

³³ Ministério da Educação - Sistema e-MEC (2010).

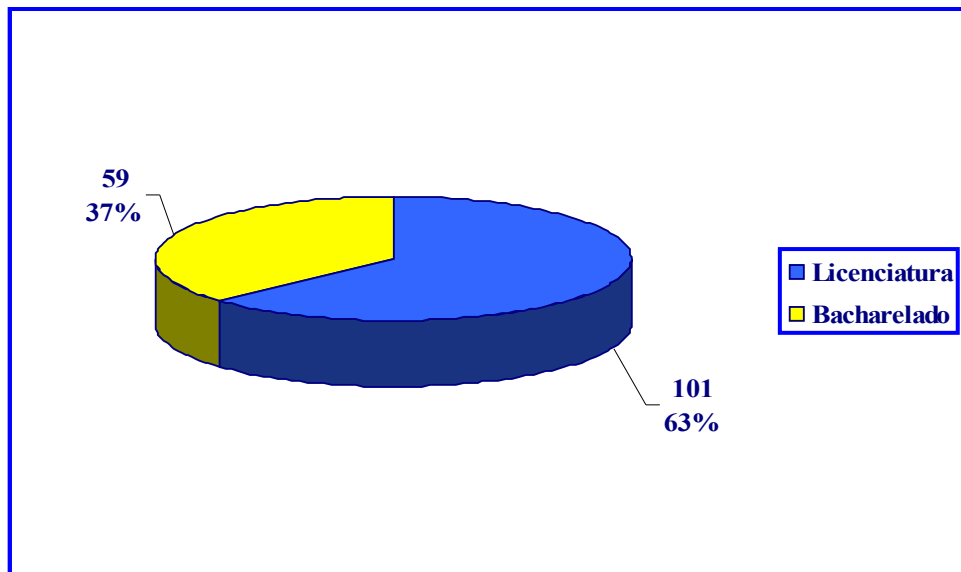


GRÁFICO 3 - Habilitações dos Cursos de Educação Física Pesquisados

Por meio destes dados, tem-se a constatação de que no Brasil ainda prevalece maior incidência de cursos de Licenciatura, visando a formação docente.

Dos 21 Estados que possuem IES participantes do estudo, nota-se que em 11 Estados a quantidade de cursos de Educação Física com habilitação em Licenciatura é igual ao dobro ou superior ao de Bacharelado, conforme exibido no Gráfico 4.

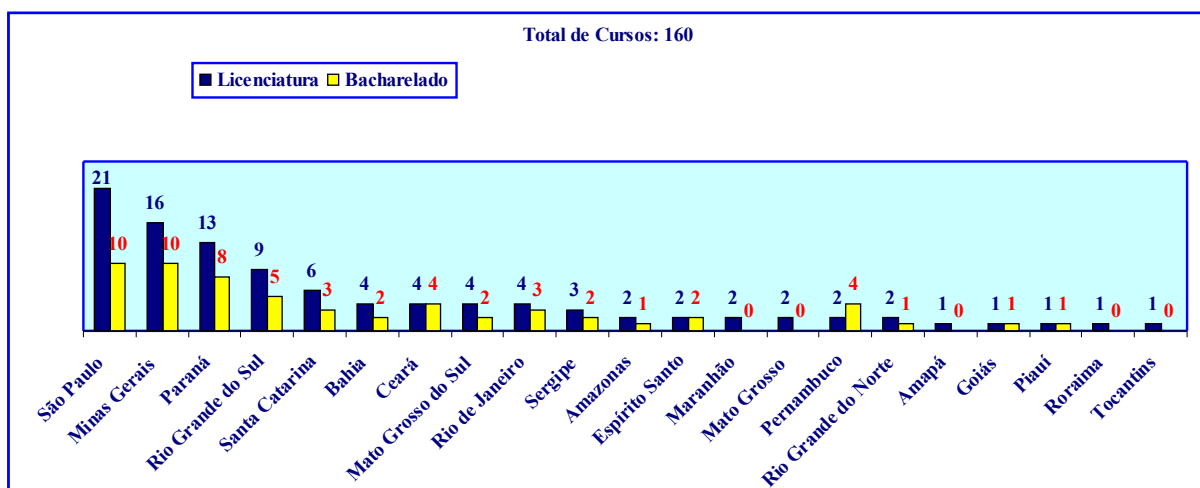


GRÁFICO 4 - Dados referente à habilitação por Estados

Apenas o Estado de Pernambuco apresentou maior quantidade de cursos com habilitação em bacharelado (4 cursos de bacharelado e 2 de licenciatura).

Agregado aos dados relativos às características gerais das IES e cursos pesquisados, estas informações permitiram expandir as análises sobre as disciplinas relacionadas à AFA nos cursos de Educação Física.

Embora as IES pertencentes a cinco Estados e o Distrito Federal não tenham aderido ao estudo, a coleta de dados foi significativa pela abrangência geográfica, pela agilidade que os meios de informação e comunicação proporcionam, e pela quantidade de IES envolvidas; isso possibilitou averiguar os conhecimentos contidos nas disciplinas em questão e lançar uma luz sobre assuntos relevantes na literatura especializada.

Com os tópicos que seguem, verifica-se a área de formação de profissionais em Educação Física na instituição ideológica que se pressupõe ser a de maior relevância na área do saber: a Universidade. Inclui-se nessa verificação a esfera político-pedagógica institucional e respectivos conceitos e ideologias, esses que se concentram basicamente na fonte das informações catalogadas (bibliografia) e no próprio professor.

5.2 NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS OFERTADAS NA ÁREA DA ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA

Por ser uma área a qual, mesmo que timidamente, vem contemplando a Educação Física, a terminologia e a conceituação relativa à AFA têm apresentado uma série de discussões entre vários autores, ainda persistindo certa contradição em torno do objeto de estudo e da abrangência da atuação profissional.

Os dados obtidos apresentam abundância de nomenclaturas, estando estas apresentadas em agrupamento. No primeiro agrupamento estão as nomenclaturas com maior incidência, somando 86 ocorrências no total, constando no mínimo 8 vezes. No agrupamento intermediário estão as nomenclaturas que tiveram incidências entre 2 e 7 vezes, sendo que estas juntas somaram 33 ocorrências. No terceiro agrupamento encontram-se as nomenclaturas com apenas uma incidência, sendo que estas totalizaram 23 ocorrências.

No Gráfico 5 estão dispostas, em referência ao bacharelado e à licenciatura, as cinco nomenclaturas de disciplinas referentes à AFA.

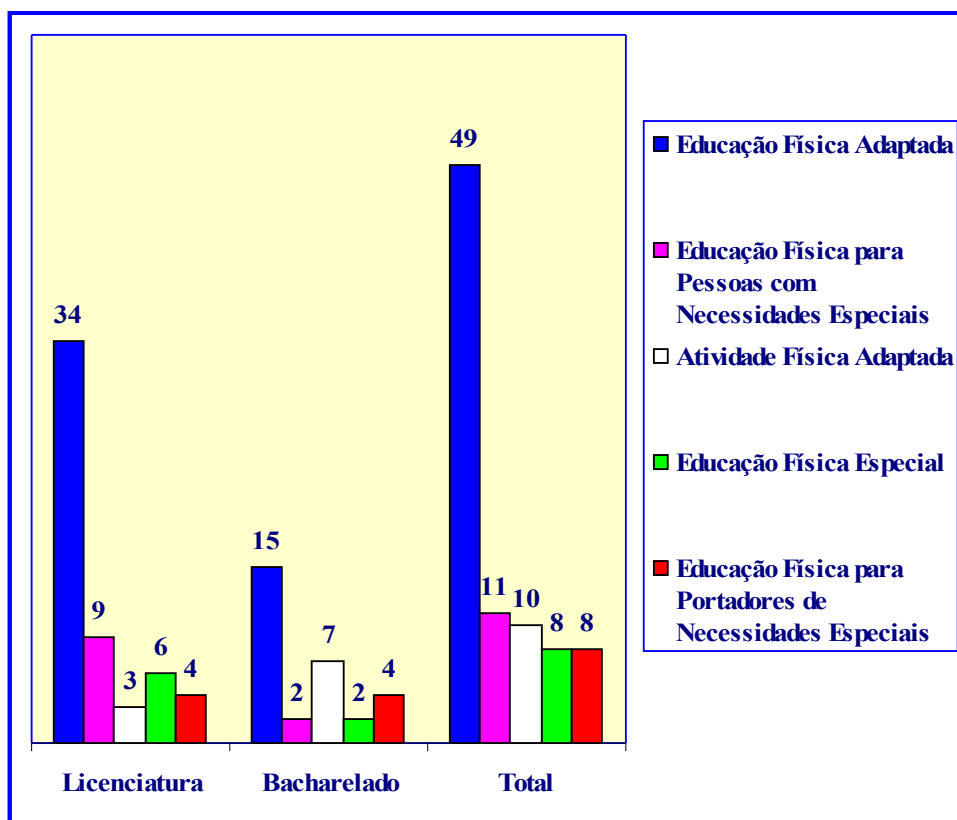


GRÁFICO 5 - Nomenclaturas das disciplinas referentes à AFA com maiores incidências

Verifica-se que a terminologia mais empregada pelos cursos de Educação Física para a área da AFA é *Educação Física Adaptada*, com 49 cursos com esta nomenclatura (34 licenciaturas, 15 bacharelados).

Na continuidade, apresenta-se *Educação Física para pessoas com Necessidades Especiais*, com 11 cursos com esta nomenclatura (09 licenciaturas, 02 bacharelados). Em terceira posição, o termo *Atividade Física Adaptada* com 10 cursos com esta nomenclatura (03 licenciaturas, 07 bacharelados). *Educação Física Especial* e *Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais* foram os outros termos pertencentes a este quadro de incidências.

Considerando o exposto, por meio do Gráfico 5 observa-se que *Educação Física Adaptada* é o termo mais utilizado em ambos os cursos (licenciatura e bacharelado).

No que concerne a estes termos, cabe, entretanto, questionar: quais são as características ou conceitos de *Educação Física Adaptada*, *Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais* e *Atividade Física Adaptada*? Convém lembrar que essas representam superioridade tanto na licenciatura como no bacharelado.

Para responder os questionamentos apontados, buscou-se subsídios em estudiosos que atuam na área da AFA.

Pedrinelli (1994) contribui com seus ensinamentos explanando que o termo Educação Física Adaptada surgiu 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. A partir de 1982 a terminologia passa a ser “Educação Física para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais” e são consideradas todas as atividades desenvolvimentistas, jogos esportes e atividades rítmicas apropriadas e possíveis, cuja programação é adequada aos interesses, capacidades e limitações dos estudantes.

A literatura aponta certo consenso entre os termos *Educação Física* e *Atividade Física*. *Educação Física* utiliza-se quando as atividades estão inseridas num contexto escolar. *Atividade Física* adota-se quando as atividades são realizadas com objetivos que não os escolares. A *Atividade Física Adaptada* deve ser adequada às características das pessoas com deficiência e suas necessidades (PEDRINELLI, 1994).

As nomenclaturas contidas no agrupamento intermediário estão esclarecidas junto à quantidade de incidência no Quadro 2.

QUADRO 2 - Nomenclaturas de disciplinas referentes à AFA entre 2 e 7 ocorrências

NOMENCLATURA	LICENCIATURA	BACHARELADO	TOTAL
<i>Atividade Motora Adaptada</i>	03	03	06
<i>Educação Física e Esportes Adaptados</i>	02	03	05
<i>Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados</i>	01	02	03
<i>Desporto Adaptado</i>	-	03	03
<i>Teoria e Prática da Educação Física Adaptada</i>	01	01	02
<i>Metodologia da Educação Física Adaptada</i>	01	01	02
<i>Educação Física Escolar Adaptada</i>	02	-	02
<i>Metodologia das Atividades Físicas para Portadores de Necessidades Especiais</i>	01	01	02
<i>Educação Física para grupos especiais</i>	01	01	02
<i>Atividade Física para Terceira Idade e para Grupos Especiais</i>	01	01	02
<i>Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais</i>	01	01	02
<i>Esporte Adaptado</i>	-	02	02

Dentre as nomenclaturas com maior prevalência no agrupamento intermediário, percebe-se *Atividade Motora Adaptada*. A SOBAMA (2005) considera que a Atividade Motora Adaptada corresponde a um conjunto de atos intencionais que visam melhorar e promover a capacidade para o movimento considerando-se as diferenças individuais e as incapacidades em contextos inclusivos ou não.

Verificou-se, ao se relacionar as nomenclaturas, que em alguns casos essas possuem termos que fazem referência a direcionamentos de cunho metodológico e/ou pedagógico, como: *Metodologia; Teoria e Metodologia; Teoria e prática*. Embora esses termos estejam presentes no agrupamento intermediário, observa-se algo que ainda não se prendeu se é emergente ou não; se esses termos expressam etimologicamente as bases da disciplina, ou então, se esses estão dispostos como uma espécie de ‘vício’ de nomenclatura. Se for o que se chama de ‘vício’ de nomenclatura, acreditar-se ser de pouca relevância enquanto foco de atenção; posto que, se for algo que realmente busque conciliar conceitos pedagógicos e didáticos e de ensino-aprendizagem, então passa a ser algo proeminente a ser verificado, pois como concebe Sasaki (2006, p. 04), “... valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras”.

As demais nomenclaturas que fizeram-se presentes com apenas uma menção são as seguintes:

QUADRO 3 – Nomenclaturas relativas à AFA - com 1 incidência

<i>Nomenclatura</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Bacharelado</i>	<i>Total</i>
Atividade Física e as Pessoas Portadoras de Deficiências	-	01	01
Atividade Físico Desportiva para Portadores de Necessidades Especiais	01	-	01
Atividades Físicas para grupos especiais	01	-	01
Atividades Físicas Para Pessoas com Necessidades Especiais	01	-	01
Dimensões Teórico-Metodológicas da Educação Física e do Esporte Adaptado	-	01	01
Educação Física e Necessidades Educação Especiais	-	01	01
Educação Física Adaptada e Esportes Paraolímpicos	-	01	01
Educação Física e Atendimento as Necessidades Educacionais Especiais	01	-	01
Educação Física e Esportes Especiais		01	01
Educação Física e Necessidades Educativas Especiais		01	01
Educação Física e Pessoas com Necessidades Especiais	01	-	01
Educação Física Escolar Especial	01	-	01

Educação Física Especial e Adaptada	01	-	01
Educação Física Especial e Libras	01	-	01
Educação Física para pessoas com Deficiência	-	01	01
Educação Física para Populações Especiais	01	-	01
Educação Física: pessoas com deficiência	01	-	01
Educação Inclusiva e Libras	01	-	01
Esporte para portadores de necessidades especiais	-	01	01
Ginástica Adaptada	01	-	01
Metodologia da Atividade Física e Esportiva para Portadores de Necessidades Especiais	01	-	01
Prática de Ensino para Portadores de Necessidades Especiais	01	-	01
Teoria e Prática de Atividades Físico-Esportivas para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais	01	-	01

Foram 23 nomenclaturas que apresentaram apenas uma incidência. De modo geral, observa-se uma gama de nomenclaturas utilizadas para a área da AFA. Chama-nos a atenção entre essas a menção *Ginástica Adaptada* e *Educação Física e Libras*, como também, *Educação Inclusiva e Libras*. Quanto à disciplina *Ginástica Adaptada*, sabendo-se que é de praxe nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física constar disciplinas voltadas à área da Ginástica, teve-se a curiosidade de inquirir com maior foco o que diz respeito a ementa de tal disciplina.

A mesma consta o seguinte:

“Introdução aos novos conceitos de ginástica adaptada em discussão hoje no Brasil. Apresentação da definição e evolução conceitual da ginástica adaptada. Terminologia e classificação dos diferentes tipos de deficiências e ou Limitações. Intervenção e o ensino escolar colocado pela legislação educacional brasileira. Orientação para o desenvolvimento de atividades, aos indivíduos com limitações para a Educação Física, através de jogos e esportes adaptados”.

A curiosidade deu-se por ser uma nomenclatura parcialmente incomum ao cenário da AFA. Além do mais, observa-se que há uma mescla de conhecimentos referentes a conteúdos do campo da Ginástica, da Educação Física Escolar, como também do Esporte Adaptado.

Quanto às demais nomenclaturas mencionadas anteriormente, *Educação Física e Libras*; *Educação Inclusiva e Libras*, tem-se certa preocupação com esses dois cursos quanto ao que exige o Ministério da Educação, que, no exame de processos de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, começa a estabelecer diligências no sentido

de fazer cumprir os prazos legais da legislação específica. Enfim, desde 2006, a Libras deveria estar incluída como objeto de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Fonoaudiologia, em cursos de Licenciaturas e outros cursos.

O MEC obrigou todo o Sistema Educacional Brasileiro a incluí-la em seus Projetos Político Pedagógicos:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, MEC. 2005).

A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que também regulamentou o art. 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000:

O Decreto determinou:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, MEC. 2005).

Quanto às outras nomenclaturas incidentes, mostrou-nos o quanto são abrangentes e por vezes polêmicas. Entende-se que as variações de nomenclaturas refletem a constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à área da AFA.

5.2.1 Considerações conceituais surgidas quanto às Nomenclaturas

Após a explanação da quantificação das nomenclaturas e algumas observações de cunho etimológico e conceitual, observa-se, com maior relevância, a ocorrência de divergências sobre os termos *Física* e *Motora*, que, segundo o entendimento de Rodrigues (1995, p. 32) “são termos que apresentam concepções diferentes sobre o movimento”. Essas concepções, de certa forma, dão a dimensão da atuação profissional.

No Brasil, igualmente, encontra-se essa divergência. No entanto, o termo *Atividade Motora Adaptada* é utilizado amplamente, visto que a Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) tem como concepção reunir profissionais que atuam no âmbito da Atividade Física.

Para Duarte e Werner (1995, p. 9) *Educação Física Adaptada* “é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educacionais especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças individuais”.

Segundo os autores, o objetivo da Educação Física Adaptada é oferecer atendimento especializado aos educandos com deficiência, respeitando-se as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua integração na sociedade (DUARTE e WERNER, 1995, p. 9).

As questões conceituais são abrangentes e por vezes polêmicas. No entanto, há um consenso entre os autores no que diz respeito à Educação Física Adaptada no contexto da Educação. Aqui, não importam as categorias de deficiências (necessários aos esportes adaptados), mas sim considerar a extensão e a qualidade das necessidades educacionais de cada um.

Ao se considerar o esporte adaptado, observa-se que há a compreensão da diferença entre atividade física e/ou educação física entre os autores, podendo-se utilizar a conceituação de Winnick (1995, p. 34) de que são “experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos”. Nesse sentido, até mesmo a utilidade do termo *adaptada* tem sido questionada, embora ainda não tenha surgido nenhuma alternativa amplamente acolhida.

Atualmente, surge entre os estudiosos da área, a concepção de que toda atividade física é sempre adaptada: adapta-se para a criança, para o idoso, para a gestante, para a pessoa com deficiência, para o obeso, enfim, para qualquer pessoa e deve-se respeitar as limitações e potencialidades de cada uma. Nesse sentido, a Atividade Física é sempre adaptada e é um direito de todos. Não se pode dizer o mesmo do esporte de alto rendimento (DUARTE e LIMA, 2003).

Estas reflexões remetem ao estudo de Rodrigues (2006a, p. 41), o qual comenta que “a adaptação de atividades motoras abarca toda a gama de desempenhos e deveria estar permanente nas preocupações de qualquer professor de Educação Física, seja professor ou treinador”.

O mesmo autor ainda reforça considerando que adaptação de atividades motoras como “o processo de identificação e intervenção sobre variáveis de atividade (executante, tarefa e envolvimento) de forma a tornarem-na mais complexa ou mais simples para a ajustarem ao nível do desempenho de desenvolvimento do aprendiz e aos objetivos desejados” (RODRIGUES, 2006a, p. 41).

Particularmente, importante é o processo de identificação das necessidades especiais, ou seja, qual é a população a ser atendida. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos, de apoio, e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente a pessoa com deficiência necessita. Para atender a esses casos, a formação inicial de profissionais de Educação Física necessita de ajustes relacionados à realização de suas práticas.

Um novo plano de estudos deve conter delineamentos específicos que favoreçam a formação dos futuros profissionais, contemplando, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo deste cidadão (DENARI, 2006).

5.3 CARGA HORÁRIA E REGIME LETIVO DAS DISCIPLINAS

Os dados provenientes da carga horária dos cursos e regime letivo estão relacionados a seguir de maneira concisa, sendo que se fez, nas considerações sobre cargas horárias e regime das disciplinas, alguns apontamentos relevantes que estão relacionados.

Sobre o regime letivo das disciplinas dos cursos de Educação Física pesquisados, 19 são em regime letivo anual e 141 são em regime letivo semestral. As habilitações, regime letivo e incidências podem ser conferidos no Gráfico 6.

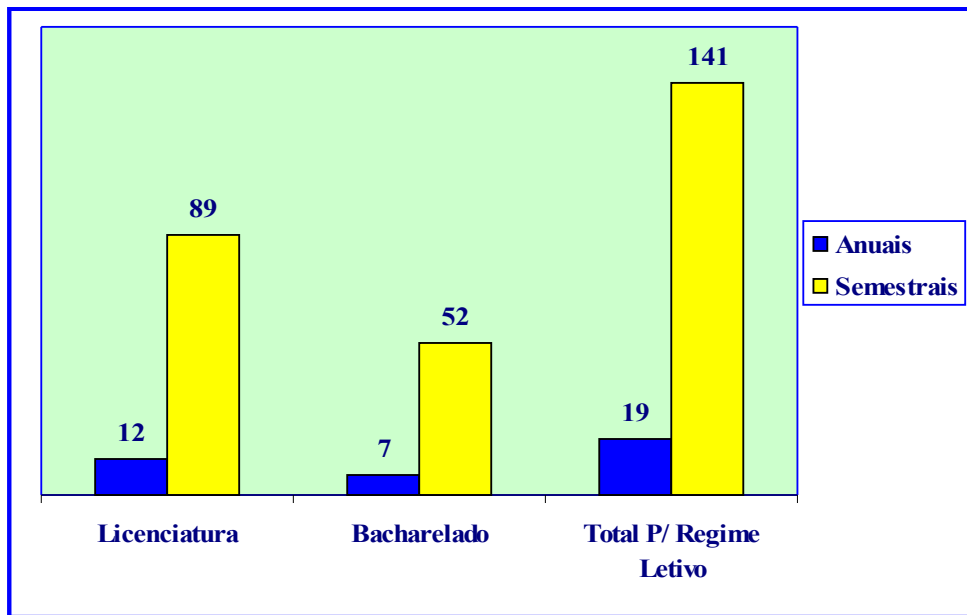


GRÁFICO 6 – Regime letivo e habilitações dos Cursos

Ao averiguar a carga horária das disciplinas relacionadas à AFA dos cursos de Educação Física das IES pesquisadas, verificou-se 27 diferentes resultados entre os cursos. As cargas horárias com maiores incidências e/ou relevância de discussão foram as que receberam foco. O Gráfico 7 apresenta as tabulações das cargas horárias predominantes nas habilitações de licenciatura e bacharelado.

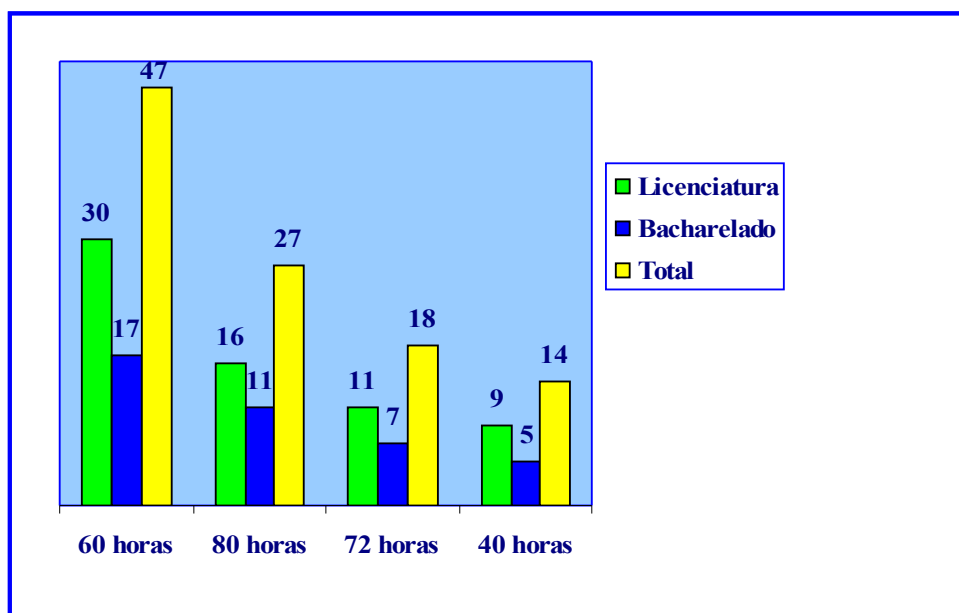


GRÁFICO 7 – Carga horária predominante nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado

Nota-se, no Gráfico 7, que a carga horária com maior incidência entre os cursos é a de 60 horas, havendo maior quantidade na licenciatura. As demais cargas horárias com

maiores incidências são 80, 72 e 40 horas. Em todos os casos, há maior quantidade de licenciaturas, em relação ao bacharelado com a mesma carga horária.

A maior carga horária dentre as ocorrências catalogadas e que supostamente proporcionaria maiores condições de ensino-aprendizagem seria a de 80 horas, sendo que esta possui o segundo maior índice de ocorrências. Embora entre as de maior ocorrência seja essa a de maior volume temporal, não é a que apresenta maior quantidade de horas ao serem consideradas as ocorrências das demais disciplinas, além das primeiras com maiores ocorrências.

Na sequência, no Quadro 4 encontram-se os dados integrais referentes à carga horária da disciplina, regime e habilitação:

QUADRO 4 - Carga horária, regime e habilitação

<i>Carga Horária</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Bacharelado</i>	<i>Total</i>
60 horas	30	17	47
80 horas	16	11	27
72 horas	11	7	18
40 horas	9	5	14
36 horas	6	2	8
54 horas	4	2	6
68 horas	2	4	6
66 horas	4	1	5
30 horas	4	-	4
70 horas	2	1	3
88 horas	2	1	3
51 horas	1	1	2
75 horas	-	2	2
84 horas	1	1	2
90 horas	1	1	2
100 horas	1	1	2
102 horas	2	-	2
38 horas	1	-	1
50 horas	1	-	1
64 horas	1	-	1
67 horas	-	1	1
76 horas	-	1	1
120 horas	1	-	1

5.3.1 Considerações referentes às cargas horárias e o regime letivo

Como já enfatizado, observações e questionamentos surgiram ao se identificar e analisar as disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência ministradas nos cursos de Educação Física do Ensino Superior em nível nacional.

As cargas horárias com maiores índices de ocorrência geram dúvidas sobre possíveis privilégios de alguns cursos em detrimento de outros. Observa-se que os regimes anuais são em menor quantidade ao serem comparados aos regimes semestrais da mesma carga horária. Entretanto, eles existem e provavelmente há centenas de acadêmicos que se formam e ingressam na profissão com esse prejuízo ou benefício.

Verifica-se grande discrepância entre as cargas horárias destinadas às disciplinas da área da AFA. Isto induz ao entendimento de que, por um lado, torna-se nítida a falta de consenso não somente quanto à nomenclatura, mas também quanto à carga horária proposta. Por outro lado, pode-se inferir que, mesmo a despeito de toda a legislação em vigor que versa sobre a inclusão em nosso país, as diferentes cargas horárias não refletem a devida seriedade que deveria contemplar o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física. Por fim, parece ainda estar distante a real importância desta formação. Considerando a expansão mundialmente conhecida da AFA, como já comentado em outras ocasiões, seria recomendável uma uniformização resultante da reflexão sobre estes dados.

Gomes (2007, p. 179), após estudo que verificou qual seria a carga horária ideal para esta disciplina, cita que “Normalmente o currículo contempla apenas uma disciplina. Se este for o caso, os dados mostram que esta deve ter no mínimo 102 horas, lembrando-se que esta carga horária será suficiente ou não, dependendo dos conteúdos que irá abordar”.

Relacionando-se regime letivo e cargas horárias, verificou-se que 12 cursos de Licenciatura estão em regime anual, sendo que o maior índice entre as IES pesquisadas é no Estado do Paraná. Dos 12 cursos, há prevalência nas Universidades Públicas. Entre os cursos de Bacharelado, são 7 os que estão em regime letivo anual, com maior prevalência também no Estado do Paraná, porém, havendo equilíbrio entre a proporção de Universidades Públicas e Privadas.

Dentre os cursos com habilitação na Licenciatura com disciplina em regime letivo semestral, 79 cursos de IES privadas oferecem o curso na habilitação Licenciatura. Nas IES públicas federais são 14 cursos de licenciaturas, 14 nas IES públicas estaduais.

Em que contribuiria ou, ao contrário, seria inconveniente uma mesma carga horária desenvolver-se em cursos com regime anual e também semestral?

A discrepância é demasiada quando verifica-se que a carga horária maior catalogada é de 120 horas em regime anual no curso de Licenciatura. Antagonicamente, catalogou-se também dois cursos que tem disciplina com carga horária de 60 horas, também em regime anual, sendo 1 curso de Licenciatura e 1 de Bacharelado. Conforme exposto no Quadro 4, esses dados atraem a atenção por serem de grande discrepância, ainda que em menores ocorrências.

Diante disso, quais os fatores que geram tal discrepância? Sob conceitos superficiais, poderiam surgir suposições diversas, como as de haver maior ou menor demanda de pessoas com deficiência em determinadas regiões do Brasil, sendo essa uma realidade regional de cada IES, já que uma das IES das que foram citadas aqui é da região sul do Brasil e outra no nordeste. Outra hipótese é haver uma ou outra região do Brasil com maior difusão de conceitos relacionados às Atividades Física Adaptada, ou ainda, a adoção de uma determinada orientação teórica, como a ausência ou participação de profissionais especialistas na área da AFA que venham contribuir com o Projeto Político Pedagógico do curso de cada IES.

Todavia, embora não cabível no presente estudo é salutar compreender o fenômeno como num todo, pois tal discrepância na carga horária e regime das disciplinas podem estar indicando uma maior carência de se compreender a importância e a necessidade desta disciplina enquanto componente curricular nos cursos de Educação Física, seja Licenciatura ou Bacharelado, exigindo assim, objetividade e foco que vai além de meramente constar na matriz curricular.

Considerando que em determinados momentos o ato de *pensar* a respeito pode ter o efeito positivo, ao invés de se disseminar respostas concebidas em outros contextos, as considerações, questionamentos e observações sobre regimes letivos e cargas horárias permanecem sob a égide da *retórica*, evitando julgamentos pré-concebidos, sem, entretanto, omitirem-se as condições que exijam mudanças.

5.4 DISCIPLINAS OPTATIVAS E OBRIGATÓRIAS

Quando referimo-nos a disciplina, entende-se esta como um conjunto homogêneo e delimitado de conhecimentos ou técnicas correspondentes a um programa de estudos e atividades que se desenvolvem em determinado número de horas-aula distribuídas ao longo do período letivo. As disciplinas dividem-se em obrigatórias e optativas (INEP, 2010).

A integralização curricular, forma como é organizada a estrutura curricular, é feita pelo sistema seriado de disciplinas, que se integralizam anualmente ou semestralmente,

podendo ser oferecidas também com periodicidade diversa, segundo os critérios definidos em norma aprovada pelo Conselho Acadêmico.

Devido à necessidade de um currículo flexível, dinâmico e diversificado, o curso de Educação Física contempla um conjunto de atividades que englobam os âmbitos técnico, científico, cultural e de caráter prático, destinados a oportunizar novos conhecimentos e possibilidades de intervenção no âmbito escolar e não escolar.

Pensando nisto, o curso oferece, dentro de sua matriz curricular, disciplinas optativas que oportunizam ao acadêmico escolher o tema que mais lhe interessa dentro de um leque de opções. As disciplinas optativas, além de possibilitarem a livre escolha, também são direcionadas a temas atuais relacionados à práxis pedagógica, tanto em ambientes escolares, quanto em não escolares.

O INEP (2010) define que uma disciplina é obrigatória “quando é integrante do currículo pleno de um estabelecimento de ensino que, por lei ou norma regimental, é de frequência e avaliação obrigatórias para o aluno”. Ainda, segundo o INEP (2010), uma disciplina optativa é aquela que, “entre as de inclusão facultativa pelo estabelecimento de ensino em seu currículo pleno, é de livre escolha para o aluno”. Isso não quer dizer que ela seja menos importante. Portanto, deve-se estar atento quando da realização desta escolha, porque ela se torna disciplina obrigatória e, como tal, exige nota e frequência. No caso de desistência, o trancamento é necessário independentemente de ser a disciplina obrigatória ou optativa. Entretanto, em caso de trancamento de uma disciplina optativa, há de se esperar que a mesma disciplina seja oferecida novamente, o que não acontece sempre.

As Disciplinas Obrigatórias são integrantes do currículo pleno de um estabelecimento de ensino que, por lei ou norma regimental, são de frequência e avaliação obrigatórias para o acadêmico. A condição de obrigatória não condiz necessariamente com a sua importância frente às optativas. Entretanto, faz-se importante ao se considerar a própria estrutura curricular e a maneira como essa está organizada.

As disciplinas optativas terão a função de complementar a formação oferecida atendendo aos momentos históricos e necessidades profissionais exigidas quando de sua implementação.

Ainda, segundo o INEP (2010), uma disciplina optativa é aquela que, “entre as de inclusão facultativa pelo estabelecimento de ensino em seu currículo pleno, é de livre escolha para o aluno”.

Quanto aos dados obtidos, verificou-se que todas as IES participantes do estudo proporcionam disciplinas na área da AFA oferecendo-as de modo obrigatório. Ou seja, estão organizadas nas matrizes curriculares como Formação Específica.

5.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS JUNTO DAS EMENTAS

Partiu-se do pressuposto de que, por meio do referencial bibliográfico contido junto das ementas, é possível delinear uma análise de grande valia, já que é por meio dele que se empregam e discutem conceitos e diretrizes para o ensino e aprendizagem e prática pedagógica, assim como a tendência de conteúdos e como eles serão direcionados aos ensinamentos.

No Quadro 5 estão relacionadas as obras que compõe o Referencial Bibliográfico das disciplinas em referência à AFA ou áreas afins dos cursos que participaram da pesquisa, por ordem de incidência. Cabe ressaltar que no Quadro 5 constam somente as que tiveram maior incidência.

QUADRO 5 - Referencial Bibliográfico das disciplinas relacionadas à AFA

<i>Classificação</i>	<i>Referência</i>	<i>Lic</i>	<i>Ba c</i>	<i>TOTAL</i>
1º	WINNICK, J. Educação Física e esportes adaptados. São Paulo: Manole, (edições: 2003 – 2006).	27	17	44
1º	GORGATTI, M. COSTA, R. F. da. Atividade física adaptada – qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, (edições: 2004 – 2008).	25	19	44
2º	ADAMS, R. C. et al. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. 3. ed. São Paulo: Manole, (ed.: 85-95).	22	17	39
3º	MAUERBERG-deCASTRO, E. Atividade física adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.	18	07	25
4º	ROSADAS, S. C. Educação Física Especial para Deficientes; Rio de Janeiro: Editora Atheneu (edições: 1986 – 2000).	17	08	25
5º	FONSECA, V. Educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	11	07	18
6ª	CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência. Curitiba: UFPR, 2002.	08	09	17
7º	STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.	11	05	16
8º	BRASIL. Lazer, atividade física e esportiva para portadores de deficiência. Brasília: SESI/Ministério do Esporte e Turismo, 2001.	09	06	15

8º	MOSQUERA, C. Educação Física para Deficientes Visuais; Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2000.	08	07	15
9º	SOLER, R. Brincando e aprendendo na Educação Física Especial. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.	08	07	15
10º	MAZZOTTA, M. J. J. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. Cortez editora, São Paulo, 1996.	06	04	10
10º	RODRIGUES, D. (org). Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Phorte, 2006.	06	04	10
11º	ARAÚJO, P. F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade. Publicações INDESP. Ministério da Educação e do Desporto, Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1998.	03	02	05
11º	JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados. 2005.	03	02	05
TOTAL		182	121	303

De acordo com o Quadro 5, constata-se que, das obras apresentadas para as disciplinas relacionadas à AFA, 182 são utilizadas na Licenciatura e 121 no Bacharelado, num total de 303 obras.

Com base nesses resultados, pôde-se verificar que as obras mais utilizadas, tanto para Licenciatura quanto para Bacharelado, estão ligadas aos esportes, exercícios e atividade física, sendo as obras “Educação Física e esportes adaptados” de WINNICK e “Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais” de GORGATTI e COSTA, as que apresentam maior incidência. A obra de WINNICK oferece uma introdução completa para aqueles que estão se preparando para trabalhar com pessoas com algum tipo de deficiência, em uma série de ambientes e situações. Acrescenta abordagens às tendências significativas da Educação Física e Esportes Adaptados, com ênfase na inclusão. GORGATTI e COSTA consideram que a prática de atividade física, quando bem orientada, pode ser muito proveitosa para pessoas com deficiência. Na obra são discutidos os conceitos principais na área da AFA, assim como características importantes de diversas condições especiais e suas implicações na elaboração de programas de exercícios.

As obras abordando a Educação Especial só aparecem após a 4ª posição, e na 7ª pode-se perceber pela primeira vez o termo inclusão, com a obra “Inclusão: um guia para educadores” (STAINBACK). O foco desse livro é de esclarecer aos interessados, especialmente às famílias e aos educadores, sobre aspectos fundamentais da inclusão escolar.

Os temas que abordam o histórico da deficiência ocupam a última posição no quadro, indicando menor incidência sobre o assunto. A obra “A educação do deficiente no Brasil: dos

primórdios ao início do século XXI” (JANNUZZI) foi baseada principalmente em documentos governamentais, tais como leis, decretos, portarias, etc. A obra visa retratar o desenvolvimento de Educação Especial no Brasil desde os tempos coloniais até o momento em que foi publicada.

O que constatou-se é a grande incidência de aportes legais e documentais utilizadas nas ementas. Observa-se que existe certa preocupação em estar atento aos decretos, portarias e leis relacionados às pessoas com deficiência, e logicamente, também em relação à área da Educação Física.

Os documentos utilizados são provenientes de órgãos federais. Dentre estes, fazem parte: Ministério do Esporte e Turismo - Lazer: atividade física e esporte para portadores de deficiência; Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial/ Política nacional de educação especial; Ministério da Justiça / CORDE: normas e Recomendações Internacionais Sobre Deficiências. Ministério do Trabalho: Classificação Brasileira de Ocupações; Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais; Ministério da Educação: Caderno Texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada; Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/ Acessibilidade; LEI 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Ministério da Saúde: Secretaria Nacional de Programas Especiais. Assistência ao planejamento familiar; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais; Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física; MEC/ SEED: Atividade física para deficiente; Secretaria de educação especial: subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial área de deficiência - Centro de Estudos Vida & Consciência; Ministério do Esporte e Turismo: Futebol para amputados; Secretaria de Educação Especial: A educação dos Surdos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: Corde/ Avaliação da Pessoa Portadora de Deficiência; Política Nacional de Educação Especial; Secretaria da Educação Física e Desportos/ Educação Física para o excepcional.

De um lado, há que salientar a importância atribuída ao conjunto de aportes legais existentes no Brasil. De outro lado, esse mesmo aporte legal muitas vezes acaba por desempenhar um papel controverso quanto à inclusão, prevalecendo a filosofia e o discurso em detrimento a sua real execução.

Logo, estão apresentados os autores com maior incidência nas Referências Bibliográficas referentes às disciplinas na área da AFA.

QUADRO 6 – Incidência de autores (1ª Classificação)

Classificação	Autor WINNICK, J.			
	Obras	Lic	Bac	Total por obra
1º	1) WINNICK, J. Educação Física e esportes adaptados. São Paulo: Manole, 2004.	26	16	42
	2) WINNICK, J.; SHORT, F. X. Testes de aptidão física para jovens com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2001.	02	04	6
	TOTAL	28	20	48

No Quadro 6, observa-se WINNICK na primeira colocação entre as maiores incidências de autores, com a obra “Educação Física e Esportes Adaptados”. A obra oferece uma introdução completa para aqueles que estão se preparando para trabalhar com pessoas com deficiência em vários ambientes e situações. É um recurso fundamental, de extrema abrangência e de fácil leitura, com o intuito de preparar pessoas e equipes para fornecer boas experiências em educação física e esportes para jovens com deficiências.

QUADRO 7 – Incidência de Autores (2ª Classificação)

Classificação	Autor ROSADAS, S. C.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
2º	1) ROSADAS, S. C. Educação Física Especial para Deficientes; Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 1998;	17	08	25
	2) ROSADAS, S. C. Atividade física adaptada e jogos esportivos para deficientes: eu posso. Vocês duvidam? SP: Atheneu, 1989;	11	06	17
	3) ROSADAS, S. C. Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental. Vitória, ES: CEFD/UFES, 1994.	04	02	06
	TOTAL	32	16	48

ROSADAS ocupa a 2ª posição no quadro, constando nas Ementas de 32 cursos de licenciatura e 16 de bacharelado. As obras voltam-se para as atividades adaptadas, jogos esportivos para pessoas com alguma deficiência, Educação Física e prática pedagógica para pessoas com deficiências intelectuais.

Os autores MAUERBERG-deCASTRO; ADAMS; e GORGATTI também abordam em suas obras temas como atividades físicas, exercícios e esportes adaptados e estão voltados tanto para licenciatura como para o bacharelado, mas com maior incidência ainda na licenciatura, estando dispostas as informações gerais no Quadro 8.

QUADRO 8 – Incidência de autores (3ª, 4ª e 5ª Classificações)

Classificação	Autor			
		GORGATI, M.		
3º	Obras	Lic	Bac	Total por obra
	GORGATTI, M. Atividade física adaptada – qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005.	24	18	42
4º	Autor			
	ADAMS, R. C. et al.			
4º	Obras	Lic	Bac	Total por obra
	ADAMS, R. C. et al. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.	22	17	39
5º	Autor			
	MAUERBERG-deCASTRO, E.			
5º	Obras	Lic	Bac	Total por obra
	MAUERBERG-deCASTRO, E. Atividade física adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmed, 2005.	18	07	25

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S., apresentam 24 obras ao todo. As obras discutem assuntos como Introdução à Educação Física para pessoas com deficiência, noções sobre esportes e inclusão e considerações para a prática pedagógica.

QUADRO 9 - Incidência de autores (6ª Classificação)

Classificação	Autor CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S.			
	Obras	Lic	Bac	Total por obra
6º	1) CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência. Curitiba: UFPR, 2002.	08	09	17
	2) CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Noções sobre Educação Física e Esportes para pessoas portadoras de deficiências: Uma abordagem para professores de 1.º e 2.º graus. Uberlândia: gráfica Breda, 1997.	02	03	05
	3) CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Revista Integração, Edição especial. Brasília, ano 14. 2002.	01	01	02
	TOTAL	11	13	24

Autores como MOSQUERA, MAZZOTTA, STAINBACK, SOLER e FONSECA também constam na relação de obras relacionadas às dificuldades de aprendizagem, educação física inclusiva na escola, educação escolar, educação física para pessoas com deficiência visual, entre outros. No Quadro 10 há maiores notificações sobre autores e respectivas obras.

QUADRO 10 - Incidência de autores (7ª, 8ª, 9ª e 10ª Classificações)

Classificação	Autor FONSECA, V.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
7º	1) FONSECA, V. Educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	10	06	16
	2) FONSECA, V. Psicomotricidade, Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre. RS. Ed. Artes Médicas, 2004.	01	-	01
	3) FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. RS: Artes Médicas, 1995.	02	01	03
	TOTAL	13	07	20
	Autor SOLER, R.			
8º	Obras	Lic	Bach	Total por obra
	1) SOLER, R. Brincando e aprendendo na Educação Física Especial. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.	08	07	15
	2) SOLER, R. Educação física inclusiva na escola: Em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.	04	-	04
	TOTAL	12	07	19
9º	Autor STAINBACK, S.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
	STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	11	05	16
10º	Autor MAZZOTTA, M. J. S.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
	MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. Cortez editora. São Paulo, 1996.	06	04	10

	MAZZOTTA, M. J. S. Educação escolar – comum ou especial? São Paulo: Cortez, 1996.	02	01	03
	MAZZOTA, M. J. S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: ed. Pioneira, Série Cadernos de Educação, 1982.	01	01	02
	TOTAL	09	06	15
11°	Autor MOSQUERA, C.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
	MOSQUERA, C. Educação Física para Deficientes Visuais. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2000.	08	07	15

Com esses dados é possível afirmar que para Licenciatura há um maior número de obras (215) em relação ao Bacharelado (137), totalizando 352 obras.

5.5.1 Incidência de autores na área da Educação Especial

É de relevância também destacarmos autores na área da Educação Especial por entendermos que a AFA e a Educação Especial andam juntas no que tange aos aspectos históricos e atuais no cenário das pessoas com deficiência.

Desta forma, ao comentar-se sobre pessoas com deficiência em uma perspectiva histórica, constata-se a evolução ocorrida através dos tempos em relação às pessoas com deficiência também por meio da Educação Especial.

Atualmente, tem-se outro enfoque da Educação Física, fundamentada nos princípios da Educação Especial, que muito transformou-se a partir do século XX, sendo capaz de reconfigurar os valores vigentes estagnados, de forma que atendam a diversidade dos homens, que solidifiquem o partilhar e cooperar nas relações sociais, sem ostentar a caridade, mas o respeito às particularidades. Precisamos de uma educação que possibilite à sociedade a convivência, respeitando os limites, desenvolvendo um cidadão mais sociável numa sociedade tão exclusiva, com a certeza de minimizar a discriminação, em busca dos direitos humanos, onde a responsabilidade é de todos.

Enfim, diante do exposto, percebe-se como a Educação Física foi inserida na Educação Especial e pode-se concluir uma evolução em relação às leis determinadas e

sancionadas: a inclusão da disciplina nos cursos de graduação e, conseqüentemente, a capacitação profissional; cursos de extensão e de pós-graduação; a luta profissional em prol do tema; a conscientização da importância da AFA no desenvolvimento geral dos praticantes, bem como sua inclusão na sociedade.

Sendo assim, justifica-se a importância de relacionar obras da Educação Especial junto a área da AFA.

A quantidade de obras que sobressai são as de FONSECA (Vitor da Fonseca), apresentadas no Quadro 11. O autor em questão é professor catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, docente no Departamento de Educação Especial e Reabilitação, e mestre em Dificuldades de Aprendizagem pela Universidade de Northwestern, Evanston, Chicago (EUA). Psicopedagogo e psicomotricista, é responsável clínico há trinta anos em vários centros de observação e reeducação psicoeducacional privados.

Fonseca é autor de várias obras e artigos no âmbito da psicomotricidade, da antropologia, das perturbações do desenvolvimento, das dificuldades de aprendizagem, da estimulação precoce, da educação especial, da psicopedagogia, da neuropsicologia, e da educação cognitiva, publicados em Portugal e no exterior.

QUADRO 11 - Incidência de autores da Educação Especial

Classificação	Autor FONSECA, V.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
1º	1) FONSECA, V. da. Educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	11	07	18
	2) FONSECA, V. da. Psicomotricidade, Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre. RS. Ed. Artes Médicas, 2004.	01	-	01
	3) FONSECA, V. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. RS: Artes Médicas, 1995.	01	-	01
	TOTAL	13	07	20

Na seqüência, MAZZOTTA (Marcos José da Silveira Mazzotta) aparece com 15 menções. Professor doutor e pesquisador da área de Educação Especial. Em 3ª colocação temos os autores STAINBACK e STAINBACK, pesquisadores na área de inclusão, com 14

obras, Por fim, a autora JANNUZZI, com 04 obras. Os dados referentes às obras de MAZZOTTA estão no Quadro 12.

QUADRO 12 - Incidência de autores da Educação Especial (2ª Classificação)

Classificação	Autor MAZZOTTA, M. J. J.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
2º	MAZZOTTA, M. J. J. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. Cortez editora. São Paulo, 1996.	06	04	10
	MAZZOTTA, M. J. S. Educação escolar – comum ou especial? São Paulo: Cortez, 1996.	02	01	03
	MAZZOTA, M. J. S. Fundamentos da educação especial. São Paulo: ed. Pioneira, Série Cadernos de Educação, 1982.	01	01	02
	TOTAL	09	06	15

Em seguida, surgem STAINBACK e STAINBACK - norte americanos, cuja obra é clássica e de leitura obrigatória para as áreas envolvidas (AFA, Educação Especial, entre outras).

QUADRO 13 - Incidência de autores da Educação Especial (3ª Classificação)

Classificação	Autor STAINBACK, S.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
3º	STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	10	04	14

Por fim, porém de igual relevância, aparece JANNUZZI.

QUADRO 14 - Incidência de autores da Educação Especial (4ª Classificação)

Classificação	Autor JANNUZZI, G. M.			
	Obras	Lic	Bach	Total por obra
4º	JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2005.	03	02	05
	JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1985.	03	02	05
	TOTAL	06	04	10

Referente à incidência de autores da Educação Especial nos cursos de Educação Física, pode-se observar, por meio dos quadros, que a maioria está voltada à habilitação em licenciatura, somando 38 obras, enquanto que no bacharelado totalizam 21, como pode ser visualizado nos Quadros 11, 12, 13 e 14.

Aproveitamo-nos desses dados para expor outros nomes de autores da área da AFA como também da Educação Especial os quais também são de suma importância para a formação em Educação Física. Pensando em contribuir com a disciplina desta área, apontam-se algumas sugestões de obras que os cursos de Educação Física poderiam, futuramente, incluir em suas referências, atualizando o Projeto Político Pedagógico.

QUADRO 15 – Autores relevantes para a formação na área da AFA

OBRA	AUTOR	LIC/BACH
Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional. São Paulo. Phorte, 2008.	ARAÚJO, P. F; SILVA, R. F; SEABRA JR, L.	Licenciatura Bacharelado
Handebol em Cadeira de Rodas: regras e treinamento. Phorte, São Paulo, 2010.	GORLA, J. I.; et al.	Bacharelado
Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília/DF. CAPES – PROESP, 2008.	Organizadoras: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I.	Licenciatura Bacharelado
Avaliação motora em educação física adaptada: teste KTK para deficientes mentais. São Paulo: Phorte, 2007.	GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F.	Licenciatura Bacharelado
Educação Física Adaptada: o passo a passo da avaliação. São Paulo: Phorte, 2008.	GORLA, J. I. (Org)	Licenciatura Bacharelado
Esporte, reabilitação e educação física inclusiva na qualidade de vida de pessoas com deficiência. Londrina. Eduep, 2009.	BUSTO. R. M.; et al.	Licenciatura Bacharelado
Descobrendo a Surdocegueira: educação e comunicação. Edusfcar / CAPES: São Carlos, 2005.	CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. e COSTA, M. P. R.	Licenciatura
Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.	DENARI, F. E. (org).	Licenciatura Bacharelado

5.6 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Ao buscar identificar e analisar a disciplina na área da AFA nos cursos de Educação Física, o Estágio Supervisionado enquanto componente na formação de futuros profissionais foi também apurado junto aos coordenadores dos cursos de Educação Física das IES participantes da presente pesquisa.

Segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), art. 1º da regulamentação do órgão, estágio extracurricular é "aquele que envolve o acadêmico de Educação Física, a partir do quinto semestre (terceiro ano) do Curso de Graduação, regularmente matriculado e com efetiva frequência, visando a melhoria de sua qualificação e competência pré-profissional, não possuindo caráter de obrigatoriedade que define o estágio curricular".

Na concepção de Marques, Ilha e Krug (2009), um dos mais importantes componentes curriculares de indiscutível relevância para a formação dos acadêmicos é a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Garcia (1999, p. 39) diz que o “Estágio Curricular Supervisionado representa a oportunidade privilegiada para aprender a ensinar na medida em que se integrem as diferentes dimensões que envolvem a atuação docente, ou seja, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo.”

Para Barros (2003, p. 28):

“O estágio curricular supervisionado constitui um processo de transição que procura ligar as lógicas da educação profissional da educação profissional e do trabalho profissional, e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e, também, a adaptação ao campo de trabalho sob a supervisão docente e de um profissional devidamente credenciado na área”.

Verifica-se que na estrutura curricular de uma IES de nível superior do Brasil, a modalidade Licenciatura oferece Estágios Supervisionados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já os Estágios Supervisionados da modalidade bacharelado abrangem as academias, esporte e saúde, e lazer.

O Quadro 16 apresenta as ocorrências do Estágio Supervisionado referente à AFA.

QUADRO 16 – Estágio Supervisionado referente a AFA

Licenciatura		Bacharelado		TOTAL
Cursos pesquisados	101	Cursos pesquisados	59	160
Cursos que oferecem Estágio	31	Cursos que oferecem Estágio	15	46
Cursos que não oferecem Estágio	70	Cursos que não oferecem Estágio	44	114

Dos 160 cursos pesquisados, 46 (28,75%) oferecem Estágio Supervisionado na área da AFA, sendo que 67,39% são para a modalidade de Licenciatura e 32,60% para a modalidade Bacharelado.

Vale recordar que para a habilitação em Licenciatura, as Atividades Físicas Adaptadas são ministradas em ambiente escolar, ou seja, estão relacionadas com o conteúdo trabalhado pelo professor. Já para o Bacharelado, as atividades físicas estão relacionadas com as que são realizadas nos ambientes fora da escola, ou seja, academias, clubes, hotéis, treinamentos, etc.

Em relação aos cursos que não oferecem estágio, de um total de 160 dos cursos pesquisados, os resultados exibem que 61,40% não oferecem Estágio Supervisionado na área da AFA para a modalidade de Licenciatura e 38,59% não oferecem para a modalidade Bacharelado.

Pode-se discernir também que os cursos mais pesquisados corresponderam à modalidade licenciatura, com 63,12% do total, enquanto as que corresponderam à modalidade bacharelado apresentaram um total de 36,87%.

Entende-se que é de suma importância que as IES oportunizem aos acadêmicos realizarem estágio supervisionado na área da AFA, pois este é um momento da formação em que o graduando pode vivenciar experiências, conhecendo melhor sua área de atuação.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 14) “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”.

Os autores estendem-se comentando que “o estágio possibilita ao graduando desenvolver a postura de pesquisador, despertar a observação, ter uma boa reflexão crítica, facilidade de reorganizar as ações para poder reorientar a prática quando necessário” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 14).

5.7 TITULAÇÃO DOS PROFESSORES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA

Ao versar, em tópicos anteriores, sobre Projetos de Extensão nas IES pesquisadas, mencionou-se aspirações pessoais, entendendo-se que há diferenciais próprios dos que possuem, na sua prática docente ideologias que alavancam o seu contexto educacional. A verificação de tais diferenciais seria palpável em um estudo com objetivo voltado para tal fim. Entretanto, a titulação dos professores que ministram disciplinas relacionadas à Atividade Física Adaptada podem fornecer dados que gerem informações pertinentes aos objetivos do presente estudo e também dar condições de indicar vieses a serem evitados em futuros estudos.

Na tarefa de identificação e análise das disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência ministradas nos Cursos de Educação Física do Ensino Superior em nível nacional, estima-se que as informações apresentadas concernentes à titulação dos professores, podem dar condições de ter-se, ainda que superficialmente, noção do perfil ou perfis dos docentes que preparam os futuros profissionais para atuação junto à área.

Na condição de pesquisador e profissional envolvido com a prática da AFA, pode-se afirmar que os dados que seguem respondem também a questionamentos, pois são informações que dão condições de estimar quantos são os profissionais que buscaram e adquiriram formação acadêmica na área da AFA e que, provavelmente, estão transmitindo conhecimentos mais densos que as informações sistematizadas. Essa margem de informações e práticas essenciais que espera-se obter no curso superior pode ter suas margens ampliadas por meio das aspirações, ideais e vivências na formação, quando enraizada, do docente.

No que se trata da Titulação dos Professores que lecionam as disciplinas referentes à AFA, de 160 cursos participantes, apenas 135 responderam esse item do questionário. Os dados estão revelados no Quadro 17.

QUADRO 17 – Titulação de docentes com Pós-Graduação Lato Sensu e incidência dos cursos

TITULAÇÃO	Licenciatura	Bacharelado	Total
Educação Especial	07	04	11
Educação Física Escolar	06	04	10
Educação Física Especial	04	02	06
Educação Física	02	02	04
Docência na Educação Superior	02	01	03
Treinamento Desportivo	02	01	03
Fisiologia do Exercício	02	-	02
Psicomotricidade	02	-	02
Pesquisa em Educação	01	01	02
Didática	01	01	02
Atividade Motora Adaptada	01	01	02
Administração Escolar	01	01	02
Avaliação e Prescrição de Exercícios	01	-	01
Educação Inclusiva	01	-	01
Educação Física Adaptada	01	-	01
Ciência da Saúde	-	01	01
Pesquisa em Educação Física	01	-	01
Atividade Física Adaptada	01	-	01
Educação Psicomotora	01	-	01
Administrador Educacional	01	-	01
TOTAL	38	19	57

Entre os que apresentam maior titulação tem-se a Pós-Graduação Lato Sensu. Observa-se 20 titulações distintas, estando na Tabela 8 as titulações e incidências na Licenciatura e Bacharelado.

Chama-nos a atenção algumas evidências. Mais pelo aspecto inusitado do que propriamente pela pertinência possível ou não entre as áreas de formação e atuação, tais como: docência na educação superior (2 L); treinamento desportivo idem; fisiologia do exercício (2 L), Pesquisa em Educação (01 L e 01 B).

Faz-se necessário rememorar que estas formações destinam-se a profissionais que ministram disciplinas voltadas à AFA, que por sua vez, designam-se ao preparo de profissionais para atuação direta junto às pessoas com deficiência. Então questiona-se: estas formações, ainda que em Lato Sensu, tem condição de preencher os requisitos previstos para esta atuação? Será que qualificação em Treinamento Desportivo daria suporte suficiente para atuar na disciplina constando num curso de Licenciatura?

Entre as titulações Stricto Sensu, há 18 incidências distintas entre as titulações do professores que lecionam disciplinas relacionadas à AFA nos cursos pesquisados. As titulações e incidências podem ser visualizadas no Quadro 18.

QUADRO 18 – Docentes com Titulação Stricto Sensu (Mestrado)

TITULAÇÃO	Licenciatura	Bacharelado	Total
Educação Física	09	07	16
Educação	11	03	14
Ciência do Movimento Humano	04	03	07
Educação Física Adaptada	03	02	05
Educação Especial	02	02	04
Atividade Física e Adaptação	02	01	03
Ciências da Saúde	02	01	03
Ciência da Motricidade	01	01	02
Motricidade Humana	01	01	02
Engenharia Biomédica	01	01	02
Fisioterapia	01	01	02
Ciências Fisiológicas	01	-	01
Ciências Biológicas	-	01	01
Psicologia do Esporte	01	-	01
Ciências Políticas de Inclusão	01	-	01
Biotecnologia	01	-	01
Ciência do Treinamento Desportivo		01	01
Artes Cênicas	-	01	01
TOTAL	40	25	65

5.7.1 Docentes que lecionam disciplinas relacionadas à AFA: titulação Stricto Sensu (Doutorado)

A titulação Stricto Sensu (Doutorado) é avaliada como a titulação em excelência, considerando-se a titulação possível de ser obtida em território nacional. Há 7 titulações distintas entre os professores que lecionam disciplinas nos Cursos de Educação Física participantes da presente pesquisa, estando essas apontadas com as respectivas incidências no Quadro 19.

QUADRO 19 – Docentes com Titulação Stricto Sensu (Doutorado)

TITULAÇÃO	Licenciatura	Bacharelado	Total
Educação Física: Atividade Física, Saúde e Adaptação	06	03	09
Educação Especial	03	-	03
Educação	01	01	02
Ciência do Movimento Humano	01	01	02
Comportamento Motor	01	01	02
Educação Física	-	01	01
Motricidade Humana	01	01	02
TOTAL	13	08	21

5.7.2 Considerações acerca dos docentes de disciplinas relacionadas à AFA com Mestrado e Doutorado

Inicialmente, ao coletar os dados referentes aos docentes das disciplinas relacionadas à AFA nos cursos de Educação Física participantes da pesquisa, registrou-se 21 doutores, 35 mestres e 57 especialistas (Lato Sensu). Entende-se que a titulação mínima para atuar no ensino superior deveria ser a de Mestre. Entretanto, verifica-se que as IES que oferecem pós-graduação Stricto Sensu ainda pode ser um fator limitador de uma maior titulação de Mestres e Doutores na área da AFA; porém, corrobora-se que tais limitações não devem servir de contra-indicação para se expandir a titulação dos docentes para as disciplinas relacionadas à AFA. O Gráfico 8 permite visualizar a distribuição das titulações dos docentes.

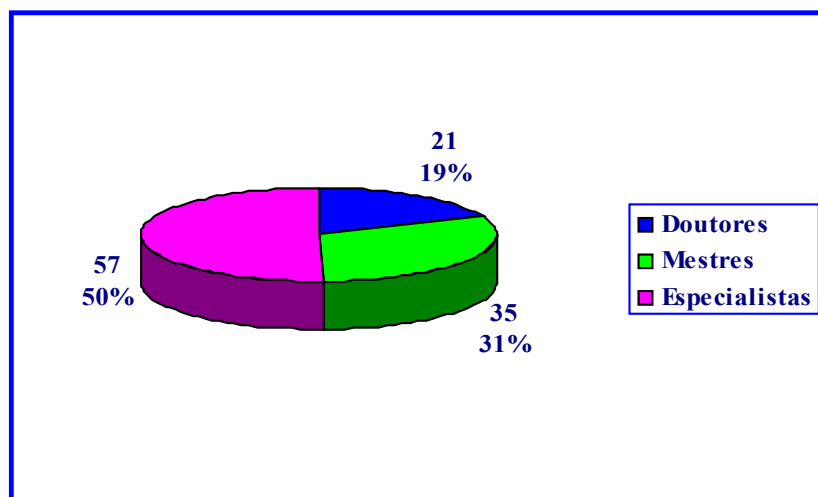


GRÁFICO 8 – Registro geral das Titulações dos docentes

Atuando nas disciplinas pertinentes à AFA, nos cursos de Educação Física, os docentes especialistas (Lato Sensu) são a grande maioria, somando mais da metade do total. Verificou-se que há uma tendência linear inversa sobre quantidade de docentes e suas titulações, ou seja, conforme aumenta a titulação, reduz-se o percentual de docentes com tal titulação.

Nota-se uma tendência que se faz realidade em muitas IES, que é a baixa proporção de Doutores em relação a Mestres e, de Mestres e Doutores em relação a Especialistas. Nas IES públicas isto acontece em menor proporção devido a critérios estabelecidos para admissão do profissional.

As duas situações mencionadas nos parágrafos antecedente, relacionadas à menor proporção de Doutores e menor proporção de titulações relacionadas a AFA, são situações que podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria Educação Nacional e desenvolvimento da AFA, o que não justifica passividade diante delas. Entretanto, há situações que são comprometedoras por não serem parte do processo de estruturação da Educação Física no âmbito institucional, tampouco educacional no Ensino Superior ou Educação Básica. Diante disso, não se categorizou as seguintes titulações: Fisioterapia, que consta na licenciatura e bacharelado, e Biotecnologia, que consta no bacharelado.

Ao confrontar esses dois casos, professores com graduação em Fisioterapia e Biotecnologia ministrando aula na área da AFA, principalmente no curso de Licenciatura, manifesta-se a seguinte questão: como justificar áreas tão distintas atuando em uma área tão específica como a AFA?

Prefere-se supor que a atuação de tais docentes seja apenas temporária, em substituição ao professor titulado na área, ou então que tais docentes sejam admitidos para

garantir, de alguma forma, o credenciamento de um curso. Mas não seria este um caminho equivocados? De certo modo, esta formação inadequada e insuficiente refletirá negativamente na atuação profissional.

Salienta-se também que faz-se urgente, de um lado, a cristalização de uma identidade própria para a área da AFA; de outro lado, pensar na possibilidade de incrementar propostas de pós-graduação *Stricto Sensu* voltadas às áreas de Educação Especial e AFA.

Atualmente, sabe-se da existência de único programa de pós-graduação em Educação Especial no Brasil e que este não alcança atender a demanda exigida por este imenso território, tendo em vista que o Brasil é signatário do movimento de inclusão sócio-escolar.

Mais uma vez, reitera-se a necessidade de investimento nesta formação.

5.8 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)

As Práticas como Componente Curricular (PCC) estão contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das IES, sejam na categoria administrativa Estadual, Federal ou Privada. É uma prática enriquecedora pela qual se estima formar o elo entre a teoria e a prática. Com obrigatoriedade prevista em lei, tem como objetivo para o acadêmico: vivenciar o ambiente profissional no qual está designado a trabalhar ao término de sua graduação, favorecer a descoberta, ser um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais, de forma que o acadêmico possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática.

Algumas IES seguem as orientações presentes no Parecer nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no que se refere à organização da matriz curricular. As IES devem buscar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os profissionais em formação e os profissionais formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação específica; os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; além da teoria com a prática desde o início da formação. Estas orientações devem ser tomadas como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de educação. Dentre essas atividades, inserem-se aquelas que possibilitem a compreensão sistemática dos processos educacionais, que

ocorrem no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, do trabalho docente, das atividades discentes, da gestão escolar, etc; (INEP, 2010).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2002, a PCC foi definida como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, apresentando como princípio metodológico geral que "todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize". Isto significa que o professor (a), além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz. Esta Resolução aponta que a Prática deve acontecer desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo o curso, não ficando reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros profissionais coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Alguns Projetos Político-Pedagógicos definem as PCC's como a oportunidade para o acadêmico ter contato com as mais diversas práticas de ensino e pesquisa. A produção de material didático, as oficinas de pesquisa, os núcleos de estudos, bem como a parte prática dos conteúdos pedagógicos, logo nos primeiros anos. A carga horária pode variar de Instituição para Instituição e é obrigatória para a aprovação em determinadas disciplinas.

A seguir, no Gráfico 9, tem-se dados referentes as PCC's nas IES pesquisadas.

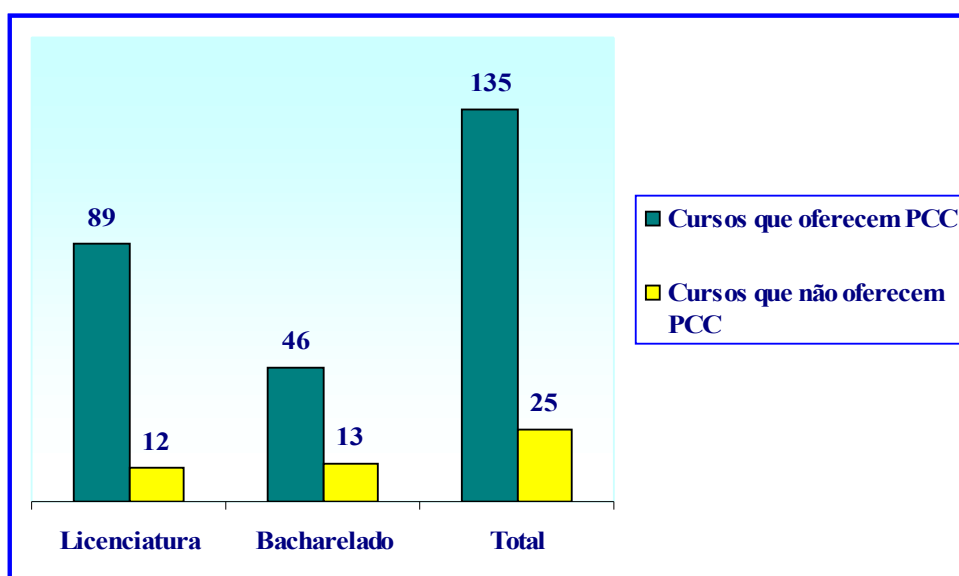


GRÁFICO 9 - Cursos que oferecem e não oferecem PCC nas IES Pesquisadas

Como repara-se no Gráfico 9, é possível analisar que dentre as IES pesquisadas, 25 não oferecem PCC na disciplina na área da AFA e as outros 135 cursos oferecem PCC. Outro dado a ser analisado é com relação à comparação entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado. Em Licenciatura, encontrou-se 101 IES, sendo que destas, 12 não oferecem PCC. Já no Bacharelado, de 59 resultados encontrados, 13 não oferecem esta prática. É notório que há diferença em relação às duas áreas, logo que, no Bacharelado houve a participação em menor número de IES. Nota-se ocorrência maior nas IES que não oferecem PCC em relação à Licenciatura. Há, portanto, uma incidência significativamente maior de IES que não oferecem PCC em cursos de Bacharelado do que nos de Licenciatura.

Okuma (1996, p. 79) aponta uma outra visão a respeito das vivências práticas num curso de formação profissional em Educação Física. A autora nos apresenta que “tão importante quanto a aquisição de conhecimento, são as vivências práticas, à medida que tais vivências forneçam subsídios necessários para que o graduando aprenda a lidar com pessoas com deficiência e possa conduzir sua ação profissional num nível de excelência”.

Entende-se que o bom profissional de Educação Física não é aquele que pratica e sabe executar determinada tarefa motora, mas aquele que compreende as necessidades do aluno e respeita as suas limitações, porque seu conhecimento permite perceber seu nível de aprendizagem e suas capacidades e, além disso, é capaz de despertar nas pessoas a consciência de que a atividade física é efetiva para proporcionar um nível de excelência em sua qualidade de vida.

Ressalta-se que na área da AFA, principalmente no campo desportivo, há necessidade de categorizar o grupo, dada a natureza de tais atividades. Mesmo assim, a elaboração de programas de intervenção ou adaptações necessárias a serem efetuadas de materiais curriculares e metodológicos devem obedecer rigorosamente às individualidades.

Ao ponderar-se sobre o contexto, é importante ainda mencionar sobre a significância de desenvolver técnicas, recursos e procedimentos que possibilitarão ensinar diferentes tarefas para diferentes pessoas com dificuldade e/ou impedimento, informando que esses conhecimentos são necessários e úteis para o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos em atendimento à proposta, sem esquecer que todos os profissionais necessitam serem formados no paradigma da diversidade e da inclusão.

Duarte e Lima (2003, p. 97) consideram que, por meio desta prática “os acadêmicos estarão se aproximando do cotidiano, que se reformula em uma dinâmica constante e que se constitui e determina a história”. Ainda complementam dizendo que essas interlocuções dão oportunidade de ver, conhecer e reconhecer saberes.

As experiências nesse ensinar e aprender passam então a ser percebidas e não apenas conhecidas. Mais do que prover conhecimento teórico e prático, é importante auxiliar os acadêmicos (futuros profissionais) desde o início do curso, a refletir sobre o exercício docente para a construção de diferentes teorias.

A proposta é de estabelecer uma formação acadêmica que direcione o olhar para a diversidade humana na construção de relações e questões educacionais que buscam melhor vinculação entre teoria e prática.

5.9 PERÍODO NA MATRIZ CURRICULAR NO QUAL É OFERTADA A DISCIPLINA

O período em que são ofertadas as disciplinas relacionadas à AFA é algo relevante a se verificar, já que seus conteúdos podem ser desenvolvidos num determinado momento.

O Gráfico 10 expõe os dados referente aos períodos em que a disciplina voltada às pessoas com deficiência é oferecida nas IES que possuem curso em regime letivo semestral.

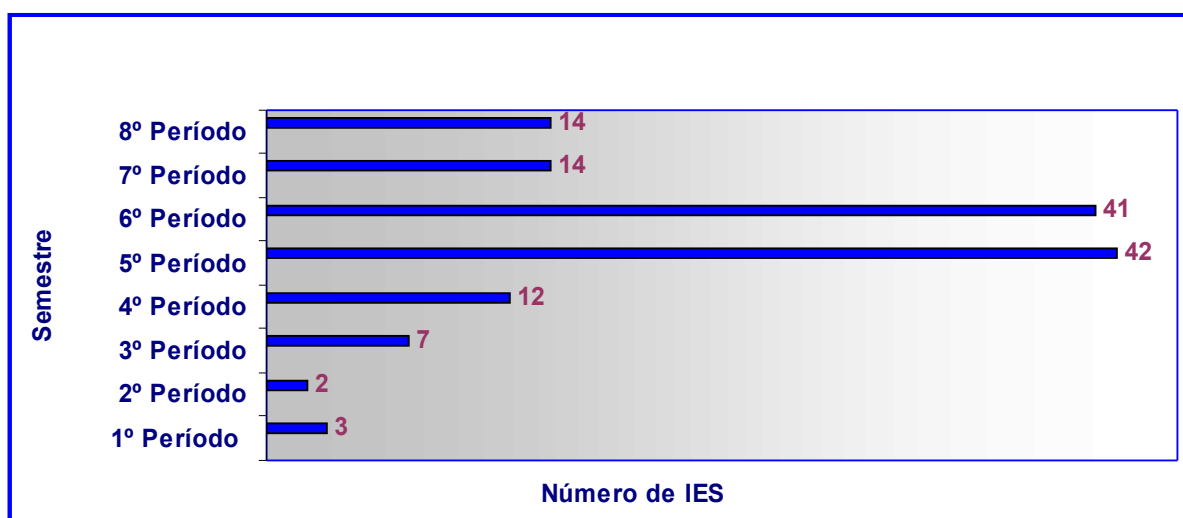


GRÁFICO 10 – Período letivo de oferta da disciplina relacionada a AFA

Pode-se perceber que poucas IES oferecem o curso nos primeiros semestres, apenas 3 (2%) delas. Um número menor encontra-se nas IES que oferecem o curso no segundo período 2 (1%). São 7 (5%) as IES que apresentam no terceiro período; 12 (9%) IES no quarto período; 42 (31%) IES oferecem no quinto período, maior percentual. No sexto período 41 (30%) IES; no sétimo período 14 (11%).

No Gráfico 11 estão presentes os dados das IES que oferecem a disciplina em regime letivo anual. Pode-se notar que nenhuma IES oferece a disciplina em seu primeiro ano do

curso. Já no segundo ano são 2 (12%) IES; 12 (70%) IES oferecem no terceiro ano; e, 2 (12%) proporcionam a disciplina no quarto ano. Apenas 1 (6%) IES com a disciplina no quinto ano (último ano do curso).

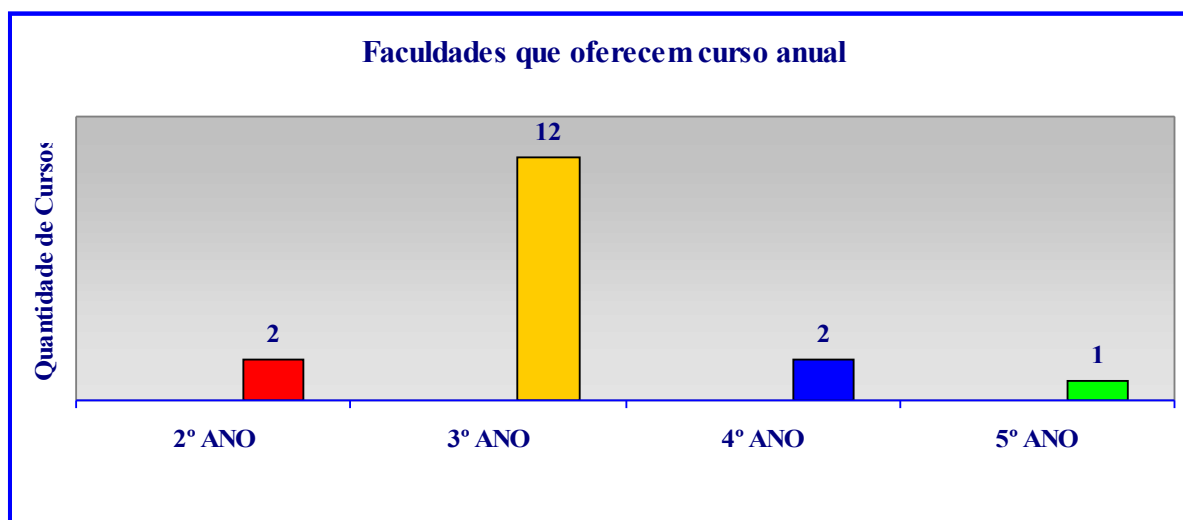


GRÁFICO 11 – Quantidade de cursos com disciplinas na área da AFA em Regime Anual

No terceiro ano repara-se um maior percentual devido, provavelmente, às três funções básicas da IES, que são o ensino, a pesquisa e os trabalhos de extensão (SILVA, 2004).

Partindo dos dados revelados, entende-se que o ano letivo mais adequado para o desenvolvimento da PCC não deve ser precoce e, se possível, evitar pareamento com as ocupações comuns do final do curso, como por exemplo, o trabalho de conclusão de curso, relatórios de estágios e até mesmo organização da formatura dos acadêmicos, principalmente por se entender que a área da AFA ainda é recente para os acadêmicos, diferentemente de outras disciplinas.

Ao pensar essa questão, Gomes (2007) desenvolveu um estudo que proporcionou informações significantes:

“Acreditamos que a oferta na primeira série seja um pouco precoce, visto que os acadêmicos estariam recebendo concomitantemente conhecimentos gerais acerca de educação física, como, por exemplo, anatomia, e conhecimentos específicos de uma sub-área da educação física. Imaginamos que os alunos teriam poucos subsídios para uma discussão aprofundada acerca dos assuntos que a disciplina contempla. Na 4ª série, ou último ano do curso, consideramos como inviável. Isto pode ser constatado no posicionamento dos acadêmicos e no comentário de 1 professor da disciplina, que diz não ser a série ideal, pois no último ano os alunos têm obrigações que exigem deles uma demanda muito grande de tempo, a maioria realiza o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o estágio curricular. Ainda como justificativa dos acadêmicos, alegam que durante o estágio curricular tiveram,

em suas turmas, alunos PNEs e ainda não tinham recebido formação suficiente para poderem desenvolver, de maneira satisfatória, seu estágio, apresentando muitas dificuldades na elaboração dos planos de aulas e no controle da aprendizagem.” (GOMES, 2007, p. 178).

5.10 EMENTAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS À AFA

Após a resolução 03/87, inicia-se reflexões referentes a conteúdos que possam capacitar melhor os profissionais para atuarem junto às pessoas com deficiência. Sendo assim, conforme alterações sociais-políticas-educacionais sofridas no decorrer dos anos tem-se a preocupação em estruturar ementas que venham suprir tal necessidade.

É importante reconhecer que as ementas e programas de ensino são resultantes das concepções das pessoas que os elaboram (além de resultarem das leis e da literatura). Concepções que trazem toda a história de vida desses profissionais.

5.10.1 Estrutura Geral das Ementas

No estudo realizado, observou-se que 46 IES oferecem o curso de Educação Física com as duas habilitações: licenciatura e bacharelado. Destas 46, 12 possuem ementas distintas nas habilitações, enquanto que as outras 34 servem-se das mesmas ementas em ambas as habilitações. Constatou-se em informações já presentes na revisão de literatura que pode ser um equívoco utilizar-se a mesma ementa em ambas habilitações, já que cada curso contempla princípios e desenvolvimentos distintos, justamente para uma melhor e adequada qualificação do perfil profissional na área da Educação Física.

Salientam-se alguns casos adversos relacionados aos dados até aqui apresentados, assim ressaltando-se: cinco IES utilizam-se da mesma ementa; quatro IES apresentaram duas disciplinas com nomenclaturas diferentes (uma de cada habilitação) que utilizam a mesma ementa. Embora já comentado anteriormente, é importante frisar novamente que Licenciatura e Bacharelado em Educação Física são cursos distintos. Neste teor, subentende-se que alguma discrepância pode haver ao se utilizar ementa unificada para ambas as habilitações; entretanto, não se entendeu cabível fazer julgamento sem procedimentos metodológicos que contemplem essa verificação.

Assim, é relevante lançar olhares sobre tal conjuntura, não somente sobre as IES participantes deste estudo, mas num âmbito mais abrangente, já que casos como esses se devem a fatores diversos e que precisam ser considerados.

Prosseguindo, três IES oferecem na sua matriz curricular duas disciplinas voltadas à área da AFA (módulo I e II), cada qual com a sua ementa. Contudo, quatro IES apresentam 2 disciplinas na área da AFA (módulo I e II), com a mesma ementa para ambas as disciplinas.

No próximo tópico contemplam-se outros dados referentes às ementas das disciplinas em questão.

5.10.2 Termos com maiores incidências nas Ementas

Por meio das análises das ementas, verificou-se os termos mais usuais contidas na descrição das mesmas. Tais termos estão relacionados ao grupo de dados que permitiu identificar e analisar as disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência ministradas nos Cursos de Educação Física das IES participantes deste estudo.

Após identificar os termos usuais nas ementas, agrupou-se as incidências dos termos por habilitação (Licenciatura e Bacharelado), estando esses no Quadro 20:

QUADRO 20 – Termos comuns nas Ementas

TERMOS UTILIZADOS EM COMUM NAS EMENTAS	LICENCIATURA	BACHARELADO
Pessoa com necessidade educacional especial / Aluno com necessidade especial/ Pessoa portadora de necessidade especial	42	31
Inclusão / Abordagem inclusiva	33	14
Atividade física	27	22
Educação física adaptada	23	13
Pessoa com deficiência / Pessoa que apresenta deficiência	16	9
Esporte adaptado / Desporto adaptado	13	11
Pessoa portadora de deficiência / Portador com deficiência	13	8

Apurou-se 3 (três) termos de maior incidência, sendo 42 na Licenciatura e 31 no Bacharelado: *Pessoa com Necessidade Educacional Especial; Aluno com Necessidade Especial; Pessoa Portadora de Necessidade Especial*. Em dois termos há a relação à *Pessoa* e em um deles ao *Aluno*, não sendo possível conferir se isso provém de conceitos próprios inculcados nos termos, o que implicaria aspectos pedagógicos e didáticos, ou provém de ‘vício’ de nomeação.

O segundo termo com maior incidência foi *Inclusão / Abordagem Inclusiva*.

A inclusão é uma palavra dos tempos modernos que, cada vez mais vem conquistando forma e espaço, efetivando-se, gradativamente, em consequência de momentos políticos, sociais e educacionais. Nasce dentro de um ideal neoliberalista, refletindo-se também na organização das políticas públicas educacionais, o que de certa forma interfere na forma e oferta de serviços de ensino (SEABRA et al, 2004).

Sendo assim, pode-se considerar a inclusão como uma inovação da atualidade. Sabe-se que a inclusão da pessoa com deficiência sempre foi polêmica, mas recentemente ganhou um novo rumo em nosso país. De acordo com as políticas do governo federal, elas não devem mais ficar segregadas nas instituições especiais e necessitam estudar desde cedo em unidades comuns.

Programas do MEC fornecem recursos e formação para facilitar a inclusão de alunos em vários Programas de Educação Inclusiva. Enfim, há certa preocupação na formação de profissionais, sejam eles ainda acadêmicos ou até mesmo em Programa de Formação Continuada.

Além desses investimentos governamentais, ocorrem muitos debates, congressos, simpósios, encontros, onde profissionais de diversas áreas de atuação estão procurando melhor qualificação, sejam eles da área da Educação, Educação Especial, Fonoaudiologia e também, é claro, da Educação Física.

Acredita-se que a inclusão orientou a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais de pessoas com deficiência nos últimos 50 anos.

No entanto, muitos profissionais reagem com receio frente à inclusão. De um lado o amparo legal restringe-se à execução das leis, deixando um vazio frente à formação dos professores de IES face ao paradigma da inclusão. De um outro lado, a sociedade altamente competitiva e cada vez mais tecnológica exige conhecimentos e práticas inovadoras. Estes, por sua vez, também não estão contemplados na educação básica e independentem, em grande

parte, da formação do professor. Estão, per si, na dependência de técnicos que não necessariamente detêm conhecimentos de cunho pedagógico para prestar tais orientações.

O despreparo dos profissionais não pode se configurar como o único alçôz da inclusão. Para tanto, cada vez mais tem-se a intenção de proporcionar movimentos (debates, encontros, entre outros) para poder suprir tal necessidade, pois sabe-se que principalmente os professores, na sua grande maioria, sentem-se despreparados para atuar com esta clientela ou com os novos conceitos exigidos quando atendem pessoas com deficiência.

Alguns estudos (AGUIAR e DUARTE, 2005; CIDADE e FREITAS, 2002; GORGATTI e COSTA, 2005; FERREIRA e FERREIRA, 2004) revelam o despreparo das escolas, principalmente quanto às barreiras arquitetônicas e a não capacitação da maioria dos professores para uma inclusão efetiva, que são os maiores problemas encontrados no contexto da AFA.

Quando discorre-se acerca de atividades físicas e/ou esportes adaptados nas escolas; ausência de orientações teóricas e práticas na formação acadêmica; a escassez de material bibliográfico; o desconhecimento sobre pessoas com deficiência; didáticas adaptadas; dificuldade de intercâmbio; barreiras arquitetônicas; a não-participação em cursos de aperfeiçoamento ou, até mesmo, o fato de nunca terem tido contato com uma pessoa com deficiência na vida pessoal, podem ser consideradas como justificativas às dificuldades em receber, nas aulas de Educação Física, alunos com deficiência.

A insegurança gerada pelos fatores mencionados pode resultar em sensações de impotência, medo e angústia, quando alguns professores são informados por colegas ou pela direção da escola que irão trabalhar com um aluno com deficiência.

Ao pensar esse tema, Oliveira (2005) explicita a aprendizagem e a interação social, defendida por Vygotsky, onde jovens/adolescentes com deficiência apresentam-se atualmente como um dos principais desafios a serem enfrentados pela escola e pelos professores. É o cerne do debate que diferencia a educação especial enquanto modalidade educacional ou conjunto de recursos.

Neste mesmo pensar, Sasaki (1997), imaginou para um futuro breve que todas as pessoas acreditassem no paradigma da inclusão como o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos, e que todos por ela lutassem para que, juntos na diversidade humana, todos pudessem cumprir seus deveres de cidadania e gozar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento.

Acredita-se que exista certa preocupação com o tema em questão devido ao fato de que a sociedade deve ser modificada para que ocorra realmente a inclusão social e escolar. Ela

precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. É um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, tanto pequenas como grandes, voltadas para diversas áreas. Esta sociedade deve fortalecer as atitudes de aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana e ressaltar a importância do pertencer, do conviver, do cooperar e contribuir com todos (AMARAL, 1994).

Entende-se que a inclusão é uma proposta, um ideal e, para que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia.

Por isso, é de extrema relevância a realização de mais pesquisas, estudos, publicações, ações e práticas voltadas para essa área que é tão importante quanto as outras.

Segundo Mauerberg-deCastro (2005), quando se tem experiência prévia com assuntos em torno da diversidade, deficiência e inclusão, principalmente durante sua formação, apresenta-se um perfil mais favorável ao modelo inclusivo.

Atividade Física é o termo em terceira colocação por índice de ocorrências, sendo 33 nas ementas de Licenciatura e 14 nas ementas do Bacharelado.

O termo *Educação Física Adaptada* consta em 23 ementas de licenciaturas e 13 de bacharelado.

No quinto índice, estão os termos *Pessoa com Deficiência Física/Pessoa que apresenta Deficiência*, sendo 16 na Licenciatura e 9 no Bacharelado.

Esporte Adaptado/Desporto Adaptado mostram-se na sexta posição na ordem de incidência, com 13 ocorrências nas ementas de Licenciatura e 11 nas ementas de Bacharelado.

Os termos *Pessoa Portadora de Deficiência e Portador com Deficiência* possuem 13 ocorrências na Licenciatura e 8 no Bacharelado.

Posterior apresentação desses dados e de algumas nomenclaturas utilizadas nas disciplinas referentes à AFA, tem-se os seguintes questionamentos: como denominar as pessoas com deficiência? Qual é o termo correto? Portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais? Pessoa com deficiência? Responder a esta questão não é tão simples. É extremamente complexo tentar evitar formas que possam pressupor preconceito jocoso.

Concebe-se que em tempo nenhum houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujos significados sejam compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência (SASSAKI, 2006).

Conforme revela-nos Mazzotta (2005) e Sasaki (2006), mesmo que superficialmente cumpre-se uma trajetória dos termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência no Brasil. Depara-se com os seguintes termos:

a) Inválidos;

b) incapacitados (até + ou – 1960) = indivíduos sem capacidade de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham;

c) excepcionais (década de 50) = excepcionais de diversas categorias e tipos (deficientes mentais, cegos, visão subnormal, surdos, deficientes físicos, problemas de conduta, superdotados ou talentosos), que, tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação, apresentam condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiário dos sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada. Este termo foi desaparecendo, a partir de 1986, dos textos e atos oficiais federais, passando-se a utilizar termo *portadores*;

d) pessoas deficientes (1981 até + - 1987) = por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”;

e) pessoas portadoras de deficiência (1988 à + - 1993)) = termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”. Em primeiro lugar, não se entende como uma pessoa possa *portar necessidades*, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. O termo foi adotado nas Constituições Federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, Coordenadorias e Associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.

f) educando com necessidades especiais (1986 a 1993) = em substituição aos excepcionais. Termo utilizado com a criação da Secretaria de Educação Especial – SEESP³⁴ (1986) – órgão central de direção superior do Ministério da Educação;

g) pessoas com deficiência – (1994): a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência. Quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva;

h) pessoa com deficiência (atualmente): a primeira década do século XXI e do Terceiro Milênio está sendo marcada por eventos mundiais, liderados por organizações de

³⁴ A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial.

peças com deficiência. *Pessoa com deficiência* é o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontro”) das organizações afins, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadores de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.

Não pretende-se permanecer numa discussão terminológica. É oportuno ressaltar que a significação e os efeitos das palavras dependem do contexto em que elas se encontram. Nos vários planos de educação especial, algumas palavras-chaves foram utilizadas, com relação à clientela (deficientes, excepcionais, educandos com necessidades especiais, educandos especiais, portadores de deficiências), às justificativas (tendências, diretrizes, princípios, objetivos) e às ações (integração, normalização, prevenção, etc.), de tal modo que sua compreensão se torna difícil (MAZZOTTA, 2005).

Até o atual momento, ainda o MEC, este com algumas oscilações, utiliza os termos “portador de necessidades especiais” e “portador de deficiência” como sinônimos.

Servir-se ou não de termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica quando se deseja discorrer ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo a terminologia pela qual desejam ser chamadas. Mundialmente, já deliberaram: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 13/12/06 e a ser promulgada posteriormente por meio de lei nacional em todos os Países-Membros (SASSAKI, 2006).

A tendência é no sentido de cessar dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não *porta* sua deficiência. Ela *tem* uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não se diz e nem se escreve que certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena.

Uma pessoa só porta algo deliberada ou casualmente. Por exemplo, uma pessoa pode portar um guarda-chuva se houver necessidade e deixá-lo em algum lugar por esquecimento ou por assim decidir. Não se pode fazer isto com uma deficiência, é claro.

A quase totalidade dos documentos foi escrita e aprovada por organizações de pessoas com deficiência que, nos debates para a elaboração do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, chegaram ao consenso quanto a adotar a expressão

“pessoa com deficiência” em todas as suas manifestações verbais ou escritas (SASSAKI, 2006).

Um outro motivo para se descartar as palavras “portar” e “portadora” decorre da universalização do conhecimento pela internet, processo este que conecta, em tempo real, o mundo todo. Assim, por exemplo, fica-se sabendo que em todos os lugares do mundo as pessoas com deficiência desejam ser chamadas pelo nome equivalente, em cada idioma, ao termo “pessoa com deficiência”. Exemplos:

- *person with a disability*, *persons with a disability*, *people with disabilities* (em países de língua inglesa);
- *persona con discapacidad* (em países de língua espanhola);
- *pessoa com deficiência* (no Brasil, em Portugal e em outros países onde se fala a língua portuguesa) (SASSAKI, 2006).

Este fato pode ser a causa da dificuldade ou excessiva demora com que o público leigo e os profissionais mudam seus comportamentos, raciocínios e conhecimentos em relação à situação das pessoas com deficiência. O mesmo fato também pode ser responsável pela resistência contra a mudança de paradigmas como o que está acontecendo, por exemplo, na mudança de integração para a inclusão em todos os sistemas sociais.

O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçadas e perpetuadas.

Trata-se, pois, de uma questão da maior importância em todos os países. Existe uma literatura considerável em várias línguas. No Brasil, tem havido tentativas de levar ao público a terminologia correta para uso na abordagem de assuntos de deficiência a fim de que sejam desencorajadas as práticas discriminatórias e, inversamente, se possa construir uma verdadeira sociedade inclusiva.

5.10.3 Categorização das Ementas

Para viabilizar as informações referentes às ementas, fez-se, no presente estudo, uma categorização, buscando prestar menções qualitativas e quantitativas à coerência estrutural e informações das disciplinas, tendo critérios distintos por habilitação. Tais categorizações

foram advindas da proposta para organização curricular da AFA nos cursos de Educação Física elaborada por Mauerberg-deCastro (2008), adaptada para este estudo. A organização elaborada pela autora refletiu-se também por meio de livros-textos internacionais e nacionais publicados por especialistas na área da AFA desde a década de 1950 até 2008.

Toda via, o objetivo desta primeira etapa foi o de revelar como a disciplina envolvendo as pessoas com deficiência é organizada no que diz respeito às Ementas nas IES.

Com isto, a proposta foi a de dividir a organização da disciplina em temas (categorias), conforme Mauerberg-deCastro (2008), como expõe-se a seguir:

Tema 1 - Atividade Física Adaptada, conhecimentos básicos

Este tema deve incluir definições, conceitos e objetivos da área. Responsabilidades e limites de ação profissional. Também consta neste tema o resgate histórico da Educação Física Adaptada no cenário internacional e nacional. Ainda, detalhes sobre a legislação da educação especial no Brasil, leis e decretos orientando profissionais e educadores. Também o histórico e metas das federações dos esportes adaptados no Brasil e no mundo, de modo que se entenda a projeção e a importância social das atividades esportivas praticadas pelas pessoas com deficiências.

Tema 2 - O contexto biológico, social, educacional e cultural da pessoa com deficiência

Neste item, se abordará as características biológicas que levam às inaptações e sua relação com os contextos educacionais e terapêuticos, assuntos como: conceitos, características das deficiências; algumas situações que causam ou previnem deficiências; desenvolvimento motor e habilidades motoras (distúrbios neuromotores, paralisia cerebral, vítimas de acidente cérebro-vascular, distúrbio de aprendizagem, autismo, deficiência visual, surdez, intelectual, entre outras); desenvolvimento afetivo, formação de identidade e regras sociais; capacidades físicas, biomecânicas e da fisiologia do exercício (ortopedias, amputações); linguagem, comunicação e expressão (sistemas sensoriais – visual e auditivo).

Tema 3- Métodos pedagógicos e técnicas terapêuticas

Esta temática reúne os seguintes modelos: preparação de aulas de Educação Física abordando aspectos relacionados à inclusão escolar ou inclusão no esporte; organização e aplicação de aulas adequadas; procedimentos metodológicos; estratégias de inclusão; esporte adaptado e suas regras; paraolimpíadas; olimpíadas especiais. ações pedagógicas e

reabilitação; programas de estimulação precoce e programas de atividade motora individualizada; atividades de recreação lazer, clubes, esportes radicais, atividades motoras em hospitais.

Tema 4 - Avaliação, ferramentas e ambiente para a instrução e prestação de serviços na área da AFA

Esta temática aborda a importância de avaliar e o que avaliar; discute diagnósticos e encaminhamentos dentro da área; discute a avaliação como forma de acompanhamento no rendimento decorrente da participação em programas de AFA; oportuniza ao acadêmico a prática de testes e instrumentos de avaliação na área da AFA; discute sobre espaços e equipamentos adaptados (piscinas, ginásios, áreas recreacionais, equipamentos esportivos, como também a acessibilidade (barreiras arquitetônicas).

Tema 5 - Saúde, sociedade e bem-estar

Este tema proporciona conhecimento sobre: atitudes, auto-estima e oportunidade social; orientação sexual; o papel da família, instituição no estilo de vida das pessoas com deficiências (instituição psiquiátrica, asilos); contato com os membros da família da pessoa com deficiência; formas alternativas de intervenção (Reiki, terapias, etc.); espiritualidade, mente e cura.

Tema 6 - Avanços na pesquisa e na tecnologia do esporte e da AFA

Neste tema aborda-se o desenvolvimento científico sobre o comportamento motor, seus mecanismos de desenvolvimento, mecanismos de biomecânica e fisiológicos. Apresenta dados sobre o desenvolvimento tecnológico, como sistemas computacionais para facilitar a aprendizagem e equipamentos para melhorar a performance.

Posterior a apresentação dos temas das ementas, seguem os dados categorizados. O Gráfico 12 ilustra as incidências dos temas referentes às ementas do curso de Licenciatura em Educação Física.

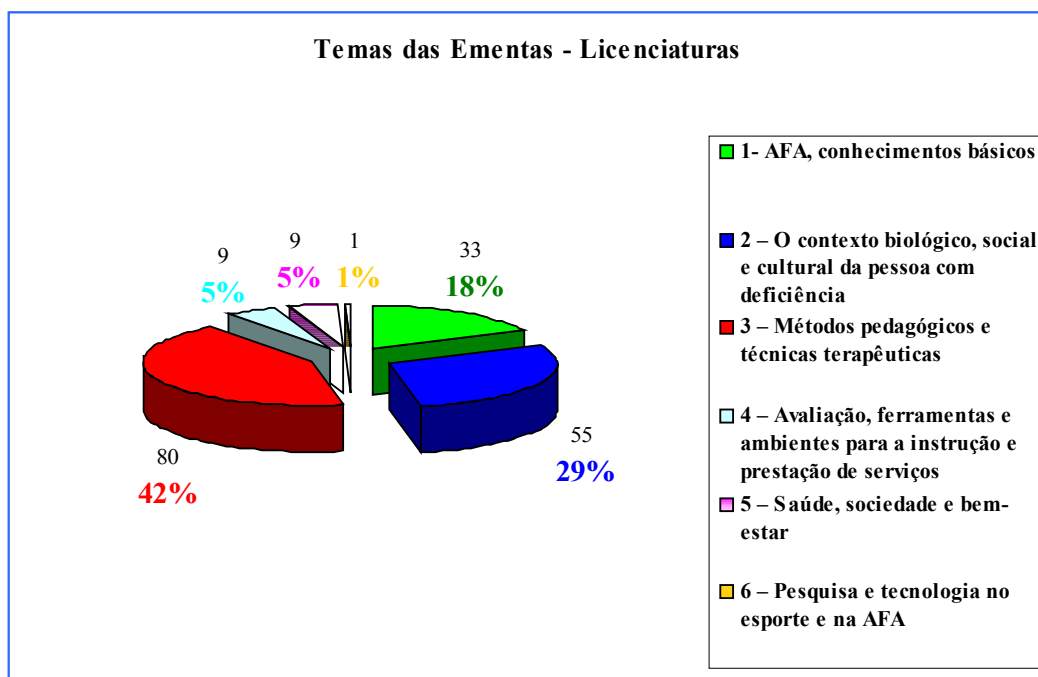


GRÁFICO 12 – Temas e Ementas abordadas nas Licenciaturas

Interpreta-se no Gráfico 12 que o resultado dos temas reporta-se com maior apreciação para o tema 3, ou seja, *Métodos pedagógicos e técnicas terapêuticas*. Isso revela-nos certa preocupação com metodologias e estratégias de ensino relacionadas com a inclusão escolar e social. Num segundo plano de incidência, volta-se para o tema *O contexto biológico, social e cultural da pessoa com deficiência*. Sendo assim, depara-se com o interesse em estudar conceitos, classificações e características de cada tipo de deficiência, como também preocupações com causas e prevenções de deficiências.

No Gráfico 13 esclarecem-se as incidências dos temas referentes às ementas do curso de Bacharelado em Educação Física.

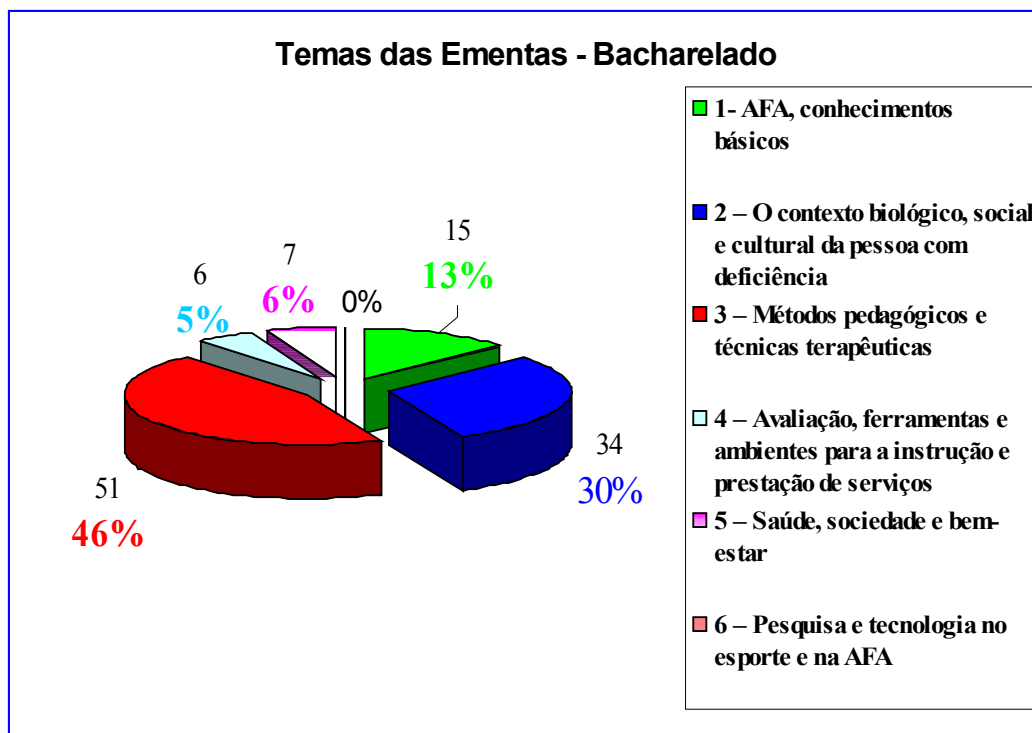


GRÁFICO 13 – Temas e Ementas abordadas nos Bacharelados

Ainda que as respostas dos questionários não tenham sido de iguais proporções (63% licenciatura e 37% bacharelado), teve-se a intenção de se fazer comparação entre os cursos com as maiores incidências, conforme a categorização das ementas. Tal procedimento nos traz dados compatíveis com os dois cursos, ou seja, ambos os cursos caminham com os mesmos objetivos no que tange à organização dos temas a serem trabalhados nos cursos de Educação Física. Conforme nos mostra o Gráfico 14, observa-se que somente o Tema 1 (conhecimentos básicos) o curso de Licenciatura toma com um maior índice de preocupação.

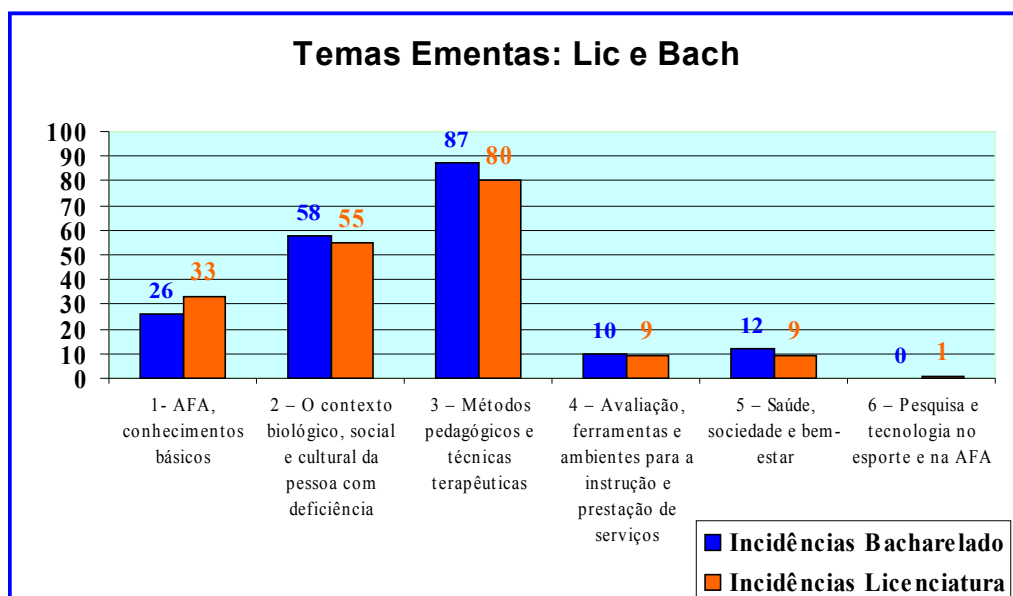


GRÁFICO 14 – Confronto de Temas e Ementas: Licenciatura e Bacharelado

Compreende-se que há um comprometimento de ambos os cursos com o Tema 3, o qual envolve aspectos relacionados à inclusão escolar ou inclusão no esporte; organização e aplicação de aulas adequadas; procedimentos metodológicos; estratégias de inclusão, etc.

Programas e estratégias de ensino em AFA podem ser consideradas ferramentas profissionais valorizadas em contextos escolares, de reabilitação, prestação de serviços, entre outros.

Isto significa que os profissionais não devem prender-se a programas e modelos fixos pré-determinados de aprendizagem, pois na atuação profissional o público é heterogêneo, as necessidades são diferentes, as estratégias modificam-se, os problemas alteram-se constantemente.

Dessa forma, os profissionais precisam estar atentos e perceber as diferentes necessidades, manipulando as estratégias de ensino que ele acredita ideais para determinado problema e que não servirão necessariamente para outras situações.

Concebe-se que a experiência prévia do profissional em Educação Física com assuntos em torno de pessoas com deficiência, diversidade e inclusão, em geral, é adquirida na etapa de sua formação.

O movimento da inclusão que, no Brasil, começa a se fortalecer nos últimos dez anos, consegue deixar ainda mais claro essa preocupação da disciplina.

O volume de publicações que cogitam sobre esses assuntos, assim como a legislação brasileira (sob influências de forças internacionais, como já discutidos), ganham novas

formas, expressando-se principalmente na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Acessibilidade, Resolução nº 7/03/04 da Câmara de Ensino Superior, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física e faz especificações ao de licenciatura, entre outros.

Neste sentido, a IES é essencial para a criação, construção e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação de profissionais, como também para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tais razões, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço de uma sociedade (FREITAS, 2005).

Quanto ao tema *Pesquisa e Tecnologia no Esporte*, enfatiza-se a importância de que a disciplina também esteja atrelada à pesquisa. A atuação que estamos sinalizando como possibilidade caracteriza-se pela estratégia de romper com o círculo no qual o acadêmico fica somente recebendo a informação, sem ter o direito de questionar e/ou intervir, e o professor fica ministrando conteúdos simplesmente com a função de passar o conhecimento.

5.11 PROJETOS DE EXTENSÃO

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (CAMPOS, 1997, p. 143). A IES, com seus professores, têm um grande trabalho a realizar, que é o de viabilizar a mediação entre a sociedade e os acadêmicos, e assim possibilitar o exercício da reflexão, necessária à permanente construção no entendimento humano.

A possibilidade que os programas de extensão dão para a relação comunidade/graduando é significativa no processo de entendimento das questões sociais pertinentes ao segmento atendido.

A IES deve desenvolver um ensino de qualidade para que os educandos possam desempenhar procedimentos que considerem a diversidade e as peculiaridades existentes em cada grupo.

Neste sentido, é preciso que se estabeleça vínculo entre teoria e prática, nas quais o discente e o docente ampliem, aprofundem e atualizem seus conhecimentos buscando superar a simples transmissão e recepção do saber. Com isto, um programa de extensão universitária pode amparar essa proposta de formação.

Werner (1997) fortalece comentando que o tripé ensino-pesquisa-extensão deve proporcionar aos futuros profissionais pensar e repensar o ensino em função das estruturas sociais.

Duarte e Lima (2006, p. 96) corroboram dizendo da “possibilidade de integrar o conteúdo à prática em projetos de extensão universitária”. Os autores ainda reforçam exprimindo que “o importante é que esteja vinculado ao ensino e à pesquisa e tenha como objetivo propiciar um movimento educacional que possua características multidisciplinares e interdisciplinares; que ressignifique valores, com diferentes experiências e, nesse caso, tanto sobre o papel da pessoa com deficiência como dos discentes e dos docentes na construção e disseminação do conhecimento” (DUARTE e LIMA, 2003, p. 96).

A importância dos projetos de extensão na área da AFA relaciona-se com o fato de que, embora já no século XXI, os profissionais que desenvolvem trabalhos com pessoas com deficiência, sem generalizar, encontram-se ainda muito frágeis em conteúdos, metodologias e nos conhecimentos específicos (DUARTE e LIMA, 2003).

Com isto, teve-se a intenção de também averiguar se as IES participantes do estudo oferecem projetos de extensão na área da AFA.

O Plano Nacional de extensão baseia-se na idéia de estabelecer uma relação entre a universidade e outros setores da sociedade; desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo; estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade.

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a IES nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilita a formação profissional do cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

A Extensão Universitária “é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (MEC/SESu, 2008).

De acordo com este Plano Nacional de Extensão os projetos desenvolvidos nas IES abrangem as áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia, Trabalho (MEC/SESu, 2008).

Os Cursos de Educação Física, por sua vez, desenvolvem projetos de extensão principalmente na área temática da Saúde e Educação, entre outras.

Quanto a temática da Saúde, são propostos projetos com intuito de demonstrar hábitos que proporcionem melhor qualidade de vida para a comunidade, a importância da prática de atividades físicas e seus benefícios, com as mais diversas abordagens.

No Gráfico 15, revela-se a quantidade de IES que apresentam Projetos de Extensão desenvolvidos na área da AFA.

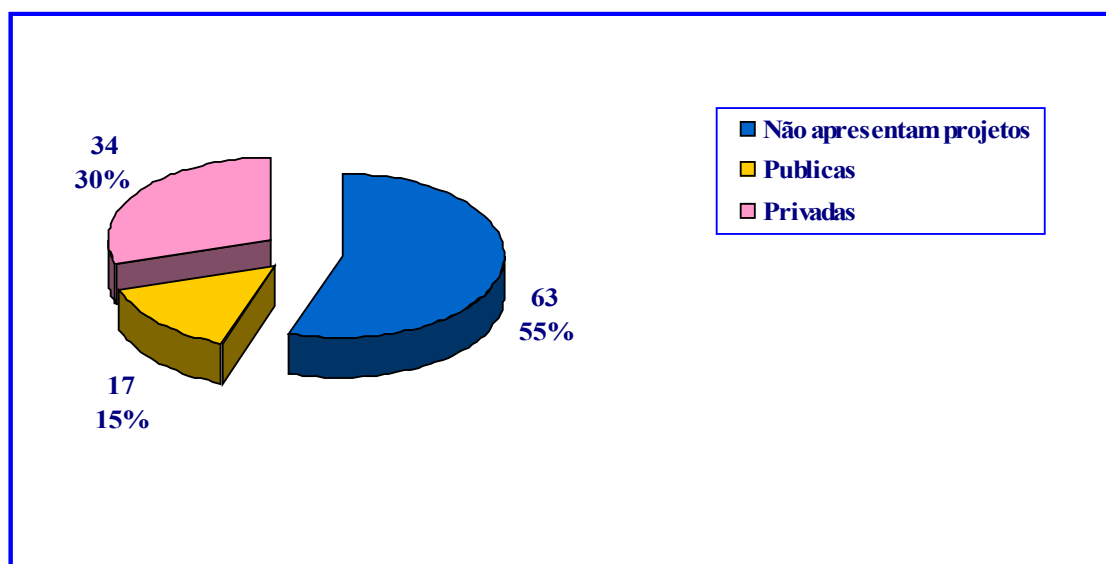


GRÁFICO 15 – Projetos de Extensão na área da AFA

Dentre as IES que apresentam Projetos de Extensão, que somam 51 entre as públicas e privadas, 20 oferecem na licenciatura e no bacharelado.

Ao verificar as IES que não desenvolvem Projetos de Extensão, somando-se IES públicas e privadas, percebe-se que mais da metade (55%) não desenvolvem projetos nessa área. Isto pode se configurar como certa displicência em relação a AFA, como também, um fator proveniente: ausência de docentes especialistas na área da AFA pode influenciar nesses resultados.

Outra razão pode estar ligada ao entendimento de que falta preocupação por parte da administração da IES pública no que tange ao incentivo de fomento de práticas esportivas e sociais. Considerando os cursos de Educação Física, agrava-se a situação, pois acesso e inclusão de pessoas com deficiência deveriam ser exemplos na Instituição Pública que se pretende exemplar perante a sociedade em planejamento, execução e inovação.

Relembrando a quantidade de IES estudadas, depara-se novamente com a quantidade de IES públicas e Privadas (Gráfico 16).

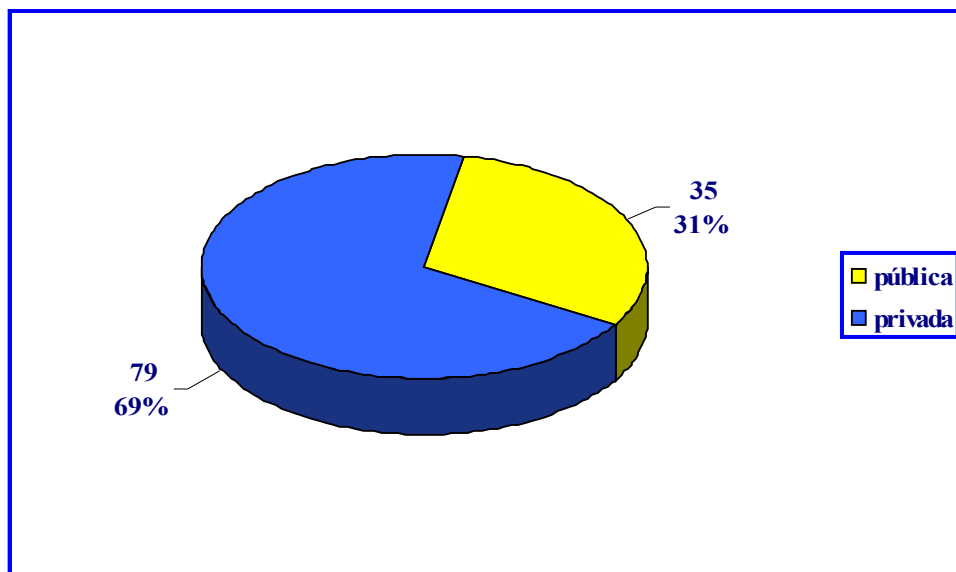


GRÁFICO 16 – Categoria Administrativa das IES pesquisadas

Sob ótica quantitativa, as IES públicas estão aquém de suas atribuições e, sob ótica qualitativa de analisar dados, dezenas e talvez centenas de pessoas deixem de ter alguns de seus direitos exercidos a partir de um contexto inadmissível: Instituições de Ensino Superior Públicas. Confere-se também que o prejuízo não se estende apenas às pessoas com deficiências e seus familiares, mas também aos futuros profissionais. Buscando-se algo construtivo, o repúdio se sintetiza por meio do seguinte questionamento: se não for comum a promoção, inclusão e acesso de pessoas com deficiência nas Instituições Superiores de Ensino Pública, pagas pelos tributos do cidadão, onde se pode esperar mobilização e intervenção fundadas cientificamente?

Observou-se, com o presente estudo, que em uma década e meia, ainda que a área da AFA esteja em ascensão e tenha muitos horizontes a serem explorados e uma grande população a ser atendida, as aspirações e anseios atuais ainda parecem sob dificuldades já constatadas no passado.

Buscando-se, no contexto abrangido pelo presente estudo, possíveis fatores que geram a ausência de Projetos de Extensão em 63 IES, encontra-se o pensamento de que há depreciação de pessoas com deficiência quando se trata de oportunidades em torno de atividades físicas. Como também, não há necessidade dos Projetos de Extensão estarem vinculados a entidades voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, devendo, se houver IES que se insiram nessa condição, tomarem a atitude de implantar o Projeto mesmo sem amparo de entidade especializada. Toma-se aqui o uso de uma expressão informal, porém

pertinente: ‘é só começar’, pois foram diferentes contextos nos quais se supunha não haver participantes, e dado o primeiro passo, revelou-se o quanto há carência de projetos nesta área.

Compreende-se que nesse processo relacional pode-se encontrar um grande número de habilidades tanto docentes quando discentes sobre conhecimentos e procedimentos de ensino. É necessário apenas um estímulo para que se possa ir adiante, e assim trocar experiências, delineando novas perspectivas.

Ainda, na busca de explicar as ausências de Projetos de Extensão na área da AFA, deduz-se que haja falta de condições adequadas em termos de estrutura, equipamentos, administração e, em muitos casos, até em termos políticos, fatores que possivelmente são superados a partir da própria ação do docente em mobilizar a comunidade acadêmica e a administração institucional e pública.

Reforçando o fato de que poucas IES desenvolvem Projetos de Extensão na área da AFA, estudos de Paiva e Taffarel (2001) denunciaram a dissociação do conhecimento na relação teoria e prática. Apontaram que essa desarticulação distancia e compromete significativamente a construção dos saberes no processo de formação profissional.

Duarte e Lima (2003) discorrem sobre a associação de teoria e prática na área da AFA por meio de projetos de extensão, pelo fato de ser mais viável o acadêmico compreender as adaptações e procedimentos desta área, considerando as diferentes possibilidades de cada pessoa.

Neste sentido, a construção do conhecimento universitário oferece uma leitura histórico-social considerando os significados políticos, sociais e culturais para, a seguir, considerar os aspectos afetivos para o entendimento e compreensão da diversidade humana. Isso inclui as pessoas com deficiência.

Embora essas questões sejam complexas, é possível proferir que, por meio dos Projetos de Extensão universitário em AFA, a teoria se materializa, singulariza e desmistifica preconceitos, relações que se efetuam por meio do aprender, do ensinar e do compartilhar, inclusive legitimando saberes, sendo assim possível propiciar diferentes possibilidades para todos que participam (DUARTE e LIMA, 2003).

Com isto, os Projetos de Extensão dão suporte para possibilitar mudanças técnico-pedagógicas imediatas, implementar formas de intervenção, identificar diferentes situações-problema, vincular os diagnósticos com as possibilidades (NUNES et al., 1998).

O conhecimento nessa perspectiva permitirá desenvolver possibilidades junto às pessoas com deficiência, oferecendo elementos para uma atuação profissional desejável, em lugar da atuação que há muito vem sendo questionada.

5.11.1 Atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão

Enunciando as atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão, entre as 51 IES, são propostas 20 atividades diferentes, sendo este um número significativo. Cada IES está incorporada em um cenário próprio e possivelmente se deve a isso esta diversidade de atividades.

Essa multiplicidade pode ser um aspecto positivo, pois presta-se oportunidades variadas para a participação de pessoas com deficiência em programas de atividades físicas .

Entende-se que a variedade de atividades tem significância oriunda do Comitê Paraolímpico Brasileiro – CPO, desde 1995, o qual passou a contribuir progressivamente para o fomento do esporte de alto-rendimento para pessoas com deficiência. As iniciativas foram desde a divulgação e organização de competições até o envio de atletas nacionais para eventos no exterior, com o intuito de proporcionar uma melhor experiência esportiva. O substancial aumento de modalidades e de vagas nas Paraolimpíadas de Atenas e Pequim evidencia o nível técnico dos atletas brasileiros.

As atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão com maior índice de propostas pelas IES são as atividades aquáticas, seguidas do atletismo, basquetebol, futsal, dança, ginástica, voleibol, conforme o Quadro 21.

QUADRO 21 – Incidências das atividades desenvolvidas nos Projetos de Extensão

ATIVIDADES	nº de Cursos	Colocação das atividades
Aquáticas	29	1º
Atletismo	23	2º
Basquetebol	19	3º
Futsal	19	3º
Dança	16	4º
Ginástica	15	5º
Voleibol	09	6º
Bocha	08	7º
Jogos/Recreação	07	8º
Goalball	05	9º
Lutas	04	10º
Capoeira	02	11º
Brinquedoteca	02	11º
Psicomotricidade	01	12º
Equoterapia	01	12º
Polibate	01	12º
Futebol 7	01	12º
Musculação	01	12º
Tênis de Mesa	01	12º
Rúgbi	01	12º
Handebol em cadeira de rodas	01	12º

O número de IES que atendem cada população não é muito distante. A pequena diferença se dá pelo fato de que cada IES segue/adota uma linha de pesquisa/estudo específico na qual fundamenta todas as suas atividades, com o intuito de se aprofundar nas pesquisas visando a qualidade das atividades propostas e seus conteúdos.

Sem dúvida, o esporte é um dos ramos da Educação Física que se faz mais presente em projetos de extensão, sendo dos mais atrativos e que chamam mais a atenção das pessoas. Acredita-se que seja algo já inserido enquanto predominância e preferência nacional.

Um projeto bem estruturado que proporcione a prática esportiva de alguma modalidade tem grande chance de ser bem aceito pela comunidade e fazer sucesso, no sentido de despertar o interesse, estimular e motivar a participação.

Verificou-se 10 modalidades esportivas presentes nos projetos, somando 89 ocorrências. As demais atividades somam 9 categorizações, equivalendo um total de 47 incidências. As incidências das modalidades esportivas formam quase a metade dos conteúdos dos Projetos de Extensões das IES participantes da presente pesquisa.

Prosseguindo, apresenta-se quem são os participantes atendidos nos Projetos de Extensão. Ilustra-se no Quadro 22 a população atendida nesses projetos.

QUADRO 22 - População atendida nos Projetos de Extensão

Participantes	nº de IES	Ordem de atendimentos
Pessoas com Deficiência Física	42	1º
Pessoas com Deficiência Intelectual	36	2º
Pessoas com Cegueira	34	3º
Pessoas com Surdez	25	4º
Pessoas com Múltiplas Deficiências	24	5º

A população atendida nos Projetos de Extensão abrange pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e múltiplas deficiências.

Algumas suposições são possíveis, por exemplo: existe uma correlação entre esses índices para Deficiência Física e Deficiência Intelectual correspondente pelo IBGE³⁵ (2000) em relação a estas áreas. Outra possível hipótese refere-se ao fato da visibilidade da deficiência física e de seu atendimento em primeira instância, pela área da saúde, muitas vezes requerendo, concomitantemente, o suporte da Educação Física. Assim, pela longevidade deste atendimento pode-se justificar este índice.

³⁵ IBGE, Censo Demográfico 2000. www.ibge.gov.br

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos próximos parágrafos estão os produtos da análise e reflexão a respeito das disciplinas na área da AFA nos cursos de Educação Física de IES brasileiras: promoção de discussões sobre as dimensões acadêmicas e profissionais da Atividade Física Adaptada nos cursos de formação em Educação Física.

Pode-se conceber que é primordial às disciplinas na área da AFA expandir e difundir os horizontes conceituais, docentes e as intervenções junto às pessoas com deficiência. Tem-se em pauta que profissionais já foram lançados à atuação profissional, e, certamente, outros tantos serão formados com esse embasamento. Considera-se que, por parte desses egressos de cursos de Educação Física, haverá intervenções, pesquisas e interações junto a pessoas com deficiência, ainda que em menor proporção em relação ao que seria possível, caso as disciplinas da área da AFA, na totalidade dos cursos, atendessem o que entende-se como relevante na formação do profissional em Educação Física.

Manifestam-se, nos parágrafos a seguir, algumas razões do entendimento de que os aspectos alusivos à AFA na formação em Educação Física podem não estar sendo atendidos.

Um dos pontos diz respeito à indefinição conceitual no campo da AFA e ao alto índice distintos de diferentes nomenclaturas para as disciplinas relacionadas à AFA nos cursos de Educação Física. Compreende-se que a nomeação que se dá a disciplina talvez seja menos relevante do que ela efetivamente possa produzir em termos de aprendizado.

Todavia, essa diversidade demonstra o quanto pode estar esclarecido os conceitos concernentes à AFA e também o “núcleo comum” que essas disciplinas deveriam contemplar. Entende-se ainda que as discrepâncias nas nomenclaturas das disciplinas por si só não são preocupantes, porém, demonstrou-se que a carga-horária das disciplinas não é algo que respeite a possibilidade de se trabalhar um núcleo comum de conteúdos, já que tais disciplinas estão sendo desenvolvidas com cargas horárias variadas entre 40 e 120 horas e que dão a entender que há cursos em que a disciplina é considerada com maior seriedade e outros em que é quase desmerecida.

Quando reportamo-nos à formação do acadêmico, evidencia-se o Estágio Curricular Supervisionado e a PCC como elos que unem teoria e prática, configurando-se atividades de suma importância, além de serem obrigatórias, previstas legalmente. À exceção dos Projetos de Extensão, que não precisam ser necessariamente baseados em cada disciplina, o Estágio

Supervisionado deve ser também desenvolvido nas disciplinas relacionadas à AFA. A realização e desenvolvimento dessas atividades são também indicativos que geram insatisfação sobre a formação em Educação Física e a AFA. Com os dados revelou-se o quanto pode estar havendo displicência com a qualidade na formação de futuros profissionais pertinentes área da AFA, havendo necessidade urgente de adequar-se essas atividades nos cursos já existentes como também nos que irão ser autorizados. Não realizar tais adequações pode significar a não renovação do nível dos profissionais que atuarão com eficácia na área da AFA, inclusive na produção de conhecimento.

As informações entendidas como de maior relevância foram obtidas ao reunir-se os dados das ementas dos cursos de Educação Física das IES participantes. O formato em que efetuou-se a análise sucedeu-se por meio de categorizações. Desvendou-se outra variável que causa-nos preocupação, já que entende-se que nas ementas demonstram evidências de como são empregadas as informações, conceitos, práticas e metodologias que serão a base da formação profissional, o que agrava-se ao considerar-se que os acadêmicos terão somente essa disciplina como acesso a informações e vivências de AFA.

Conforme este pesquisador, que tem vivência docente junto a pessoas com deficiência, como professor universitário, e com interação com as informações sobre a presente questão, uma ementa adequada, que versa sobre pessoas com deficiência, deve considerar que não há viabilidade de dois cursos (licenciatura e bacharelado em Educação Física) valer-se das mesmas ementas, como ressaltou-se na análise e discussão dos dados da presente pesquisa.

Neste sentido, depara-se com os seguintes questionamentos: desporto adaptado, estratégias de treinamento, são temas a serem contemplados numa ementa referente ao curso de Licenciatura em Educação Física? De outra maneira: há necessidade de explorar conteúdos/assuntos relacionados à Educação Física na Escola em um curso de Bacharelado em Educação Física?

Tendo em vista a problemática apresentada e considerando que a área da AFA abarca conhecimentos que um professor/profissional de Educação Física deve preponderar para engendrar uma prática pedagógica coerente com os anseios e necessidades atuais da sociedade, recomenda-se uma reestruturação curricular na disciplina que envolve as pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física.

Em função da experiência adquirida na área ao longo dos anos, como também do estudo realizado, servimo-nos da presente para sugerir possibilidades de temáticas que possam vir a configurar-se como futuras ementas para a disciplina na área da AFA.

Compreende-se que a ementa é a descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou procedimental de uma disciplina. Deve ser organizada de um modo claro e conciso. Como já manifestado em momentos antecedentes, da existência de dois cursos (licenciatura e bacharelado), tem-se os seguintes temas a serem abordados numa ementa que contemple a área da AFA, elencados em Núcleo Comum e Núcleo Específico:

1) Núcleo Comum: histórico da Educação Especial; paradigmas (segregação, organização de serviços, integração, inclusão); histórico e evolução dos esportes adaptados; âmbitos de atuação e realidade nacional e internacional; aspectos da legislação brasileira e políticas nacionais públicas sobre as pessoas com deficiência; etiologia das pessoas com deficiência.

2) Núcleo Específico:

a) *Licenciatura*: a Educação Física no processo da inclusão educacional; práticas pedagógicas no ensino formal; modelos de escolarização das pessoas com deficiência; família, escola e a pessoa com deficiência; programas de atividades físicas e as pessoas com deficiência.

b) *Bacharelado*: a Educação Física no processo da inclusão social; fundamentos neuro-anátomo-fisiológicos; projetos e programas interdisciplinares; estudo e vivências das técnicas de orientação; elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino dos esportes adaptados; estudo e vivência dos esportes para pessoas com deficiência e esportes adaptados; regras específicas das modalidades esportivas nos diferentes tipos de deficiência; classificação funcional; estratégias de ensino e treinamento; testes e avaliações; organização do esporte paraolímpico no Brasil; adaptação do material didático e instalações para eventos voltados as pessoas com deficiência.

Com algumas discussões alçadas no presente estudo, algumas importadas de estudiosos que também empenham-se para a solidificação da AFA, o que procura-se é o entendimento de que as experiências e saberes adquiridos no ensino superior são de soberana importância não somente para os acadêmicos, mas para a sociedade em geral, pois ela é que receberá a prestação de serviços dos egressos que, em grande parte, formarão e transformarão práticas e conceitos.

Com o intuito de propagar novos questionamentos e semear novas reflexões no que tange a organização de uma disciplina que proporcione uma melhor capacitação profissional, destacam-se outras contribuições, embasadas nos resultados dos dados coletados:

1) *Quanto à carga horária da disciplina*: tem-se o entendimento de que a carga horária ideal consiste na mesma adotada que as demais cargas horárias das *Disciplinas Específicas*, havendo um consenso entre todas as *Disciplinas Específicas* do curso. Seria indigno privilegiar algumas disciplinas com maior carga horária ante à disciplina

referente a AFA. Outra questão surge com relação a uma carga horária adequada: é inviável indicar um número exato de carga horária total concernente a AFA sabendo-se da diversidade de cargas horárias que os cursos de Educação Física apresentam. Além do mais, sabe-se que há cursos em regime anual e semestral. Devido a isto, é inexequível apontar uma carga horária apropriada. Acerca desses indicativos, sugere-se que em cursos com regime anual a disciplina na área da AFA seja ofertada com o mínimo de 3 horas semanais e para o curso em regime semestral com 4 horas semanais;

- 2) *Quanto às Práticas como Componentes Curriculares*: o estudo revelou-nos que dentre as IES pesquisadas, 25 cursos de Educação Física não proporcionam PCC na disciplina no que concerne a AFA, e outros 135 oferecem. Mesmo deparando-se com uma inferioridade de incidência de cursos que não oferecem PCC, aos cursos que ainda não implementaram a PCC recomenda-se que o inteirem, pois a mesma objetiva oportunizar vivências compatíveis com o amadurecimento gradual dos acadêmicos. A não realização da PCC nesta área provoca um distanciamento entre a realidade e a escola (licenciatura) ou com a sociedade (bacharelado), o qual tem como um dos objetivos oportunizar vivências compatíveis com o amadurecimento gradual dos acadêmicos.
- 3) *Quanto ao Estágio Supervisionado*: o estudo apontou que poucos cursos (28,75%) oferecem Estágio Supervisionado na disciplina que contempla a área da AFA. A mudança desse quadro aponta a necessidade da reflexão permanente da prática pedagógica partindo da tríade ação/reflexão/ação, num processo participativo e interativo. Concebe-se que o Estágio Supervisionado neste campo deve ser caracterizado como ampliação de vivências e acréscimo de conhecimentos atrelados com as noções teóricas. É de suma importância que os cursos ofereçam aos acadêmicos a realizarem Estágio Supervisionado no que tange a área da AFA, pois é a oportunidade que o acadêmico pode vivenciar/provar experiências, conhecendo melhor esta área de atuação. Para tal, entende-se ser indispensável que o Estágio Supervisionado na disciplina acerca da AFA consolide-se como coroamento formativo da relação teoria-prática. Para isto, caberá ao Colegiado do Curso a criação de mecanismos normativos para tornar tal situação validada.

- 4) *Quanto à Titulação Docente:* verificou-se que há uma proporção minúscula de docentes os quais apresentam titulações apropriadas à docência na área da AFA no Ensino Superior, o que demonstra novamente um viés na formação em Educação Física tratando-se de AFA. Deduz-se que a titulação reflete em que medida o docente consegue atribuir identidade e direcionamento à disciplina relacionada à AFA, não somente pelo conhecimento que adquire-se na pós-graduação, mas também pelos ideais e motivações próprias da área. Evidencia-se que no Brasil há escassez de Pós Graduação (Stricto Sensu) acerca de AFA, conforme relatos e dados apresentados no decorrer do estudo. Com o aumento das carências da sociedade relacionadas à inclusão social e a inclusão escolar de pessoas com deficiência, incorpora a preocupação referente a formação desses profissionais atuantes. Além de ter-se como ação imediata a promoção de mais IES que ofertem formação Stricto Sensu nesta área, o desafio está em fomentar caminhos que permitam promover a discussão e a reflexão entre o corpo docente em torno da AFA das diversas IES visando inserir a troca de conhecimentos, uma vez que a cultura corporal de movimento inclui também as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, ampliando formas de pensar a formação do profissional em Educação Física.

Partindo desse conjunto de apontamentos, sabe-se que o desenvolvimento efetivo de um currículo ultrapassa o lado técnico-estrutural e implica na competência individual de seus atores. Por isso, há preocupação em organizar estratégias que possam, constantemente, alicerçar e subsidiar os envolvidos no processo de formação de modo que a atuação profissional possa ser contemplada no pleno desenvolvimento do currículo do curso de Educação Física.

Neste sentido, além das propostas supra-mencionadas, sugere-se uma reforma estrutural em outras disciplinas que congregam a matriz curricular do curso de Educação Física, aquelas que compõem as disciplinas de *Formação Específica*. Não trata-se de recomendações de alterações acerca das ementas das tais disciplinas, mas no que concerne os *Planos de Ensino* de cada disciplina, os quais incluirão, timidamente, conhecimentos na área da AFA. Exemplificando: ao tratar-se de disciplinas que abordam modalidades esportivas, tal como o basquetebol, sugere-se adicionar no *Plano de Ensino* desta disciplina conteúdos/conhecimentos pertinentes às práticas paralelas ao basquetebol convencional, por fim, conhecimentos acerca do basquetebol sobre cadeira de rodas, por exemplo. Entende-se que a referida disciplina deve contemplar conhecimentos gerais sobre tal modalidade

esportiva, e que, dentre esses conhecimentos contempla-se também o basquetebol sobre rodas. Desta forma, é proeminente que acadêmicos matriculados nesta disciplina tenham ciência da diversidade que esta modalidade é empregada.

Ressalta-se que incumbiria a disciplina na área da AFA, além das demais informações que a ela competem, enraizar este mesmo conhecimento já produzido/transmitido anteriormente, porém, nesta circunstância, com maior peculiaridade e mais minuciosa.

Para alcançar tais ideais, salienta-se que o corpo docente do curso busque enriquecer seus conhecimentos acerca da diversidade de populações que as disciplinas as quais trabalham contemplam. Com isto, oportunizaria ao acadêmico, futuro profissional a ser lançado ao mercado de trabalho, o aumento da variedade de intervenções profissionais, perante aquela disciplina/modalidade esportiva, abrangendo outra população, neste caso, as pessoas com deficiência.

Interpreta-se que somente as disciplinas voltadas a AFA não garantam a presença de futuros profissionais capacitados suficientemente para atuarem com êxito junto às pessoas com deficiência. Deste modo, compreende-se que conhecimentos interdisciplinares contribuiriam para a eficiência na qualidade da formação de profissionais de Educação Física.

Sabe-se, ainda, que as reformas curriculares devem ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando mudanças de concepção educacional, a médio e longo prazo.

Ficou evidenciado, no decorrer da Revisão de Literatura, o quanto a área da AFA e da Educação Especial estão em ascensão. Muito já se produziu e há muito ainda a ser produzido e aprimorado. Percebe-se que os movimentos em prol da pessoa com deficiência constituem parâmetros cruciais para a reflexão social e educacional. Busca-se, hoje, uma preparação que seja capaz de lhes proporcionar condições para dispensar atenção singular a cada pessoa, diante da opção assumida pela maioria dos países – inclusive o Brasil, para a construção de um sistema educacional inclusivo e de uma sociedade menos excludente. No entanto, embora apoiada em Declarações e Leis, a inclusão – com efetiva qualidade – ainda está longe de concretiza-se perante a sociedade.

Todavia, entende-se que um dos aspectos considerável para que isso se processe efetivamente é a capacitação inicial de profissionais, considerada a primeira etapa no pleito longo e diferenciado de seu desenvolvimento profissional.

Com uma disciplina bem estruturada tem-se uma formação de recursos humanos para o trabalho acerca da AFA de maneira que o profissional tenha subsídios para enfrentar

desafios educacionais e/ou sociais e também uma postura crítica e participativa, contribuindo, deste modo, na construção de cidadania. O conhecimento, com essa ação articulada, possibilitará aos formandos e formadores compreenderem que, para transformar, faz-se necessário participar do processo concretamente.

Destaca-se ainda que um dos propósitos deste estudo foi o de buscar contribuir com o enriquecimento da disciplina voltada às pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física, sem esquecer que vivemos em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Isso significa admitir que existem alguns aspectos limitadores da atuação docente, os quais nos empenhamos sempre para transformá-los. Neste sentido, docentes e discentes devem ser reconhecidos e reconhecerem-se como sujeitos ativos e produtores de conhecimento, capazes de intervir e transformar a realidade.

Referente à preparação profissional, sugere-se mais pesquisas que identifiquem competências específicas relacionadas à área da AFA para evitar duplicações desnecessárias e para viabilizar novas pesquisas que promovam a análise de conteúdos programáticos e a atitude pedagógica do docente.

Por fim, vale lembrar que a construção do conhecimento não é mera reprodução, imitação, mas é a transposição sucessiva de idas e vindas, avanços e retrocessos, com reflexões sobre a ação educativa.

Ao manifestarmos a fazer uma reflexão final deste estudo, o sentimento que deparamos é de que a ciência aqui produzida poderá amenizar uma lacuna existente na bibliografia brasileira e, quem sabe, contribuir para o crescimento qualitativo da área.

Ao refletirmos sobre o desafio de colocar em prática algumas sugestões/recomendações propostas neste estudo, acredita-se que o papel das IES é decisivo e indispensável para que os avanços concretizem-se. É preciso que arquem com a responsabilidade de garantir saberes aos futuros professores/profissionais da área da Educação Física para que estes possam desempenhar, com competência e segurança, a sua prática docente com relação à área da AFA, tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

Portanto, ao atingir os objetivos propostos, chega-se ao término deste estudo com a certeza de que mais pesquisas com esse tema precisam ser expandidas. Além disso, prevalece a agradável sensação de que valeu a pena estar concluindo esta que é mais uma etapa de nossa formação profissional. Que o medo de ousar e colocar em prática nossos sonhos não nos proíba de viver e acreditar no possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R.; DANIEL, A.; Mc. CUBBIN, J. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. São Paulo. Manole, 1985.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. Rev. Bras. de Educação Especial 2005.

ALENCAR, B. Paraolimpíada: o Brasil no pódio. Rio de Janeiro [s.n.], 1997.

AMARAL, L. A. Pensar a diferença. Brasília. Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARAÚJO, P. F. de. Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade. Tese de Doutorado em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____, P. F. Desporto adaptado no Brasil: origem institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Indesp, 1998.

_____, P. F. Esporte Adaptado. In: Handebol em Cadeira de Rodas: regras e treinamento. GORLA, J. I. et al. Phorte, São Paulo. 2010.

ARAÚJO, P. F.; SILVA, R. F.; SEABRA JR, L. Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional. São Paulo. Phorte, 2008.

BAGATINI, V. F. Educação Física para o excepcional. Porto Alegre: Sagra, 1984.

BARROS, J. M. C. Considerações sobre o estágio na formação do Profissional de Educação Física. REVISTA Educação Física. nº 08 – agosto de 2003.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - Ano 1, nº 1, 2002.

BETTI, M. Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo, v.19, n.3, 2005.

BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Educação Física, Maringá, vol. 1, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03/87, 1987.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. 3º e 4º ciclo (5ª à 8ª série). Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria do Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencias para a formação de Professores. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Direito à Educação: Necessidades educacionais especiais: Subsídios para a atuação do Ministério Público, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. SEESP, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Parecer n. 28, de 02 de outubro de 2001.

_____. _____. _____. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

_____. _____. _____. *Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.* Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Curso de Graduação em Educação Física/CNE/CES-0138/2002.* Disponível em: <www.confef.locaweb.br/parecer.htm>.

Acesso em: 13 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Legislação Específica e Documentos Internacionais*. 2001. Disponível em www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acesso em 02/06/2004.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional do Esporte. Esporte educacional. *Desenvolvimento do esporte e lazer e esporte de alto rendimento*. Disponível em: <www.esporte.gov.br/secretarias/snear/default/2004>. Acesso em: 13 jul. 2004.

_____. _____. _____. *Resolução n.7, de 31 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. em nível superior, de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. A Política Nacional de Extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. BRASIL. Portal MEC, 2008.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ/PUC, 1993.

BUENO, S. T; RESA, J. A. Z. Educación Física para niños e niñas com necessidades educativas especiales. Málaga, Ediciones Aljibe, 1995.

_____. Atividade física e deficiência mental. In: GORGATTI, M. G. e Costa, R.F. *Atividade Física Adaptada. Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri: Manole, 2005.

CAMPOS, L. F. de L. Universidade: pesquisa e extensão. *Revista Integração ensino-pesquisa-extensão*. São Paulo, n. 9, maio de 1997.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. *Cursos recomendados e reconhecidos*. <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P. S. Noções sobre Educação Física e Desportos para Portadores de Deficiências: uma abordagem para professores de 1º e 2º grau. INDESP: Uberlândia, 1997.

_____. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração – MEC*. 14 ed. 2002.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). Documento sobre reclassificação das áreas Educação Física – Ciências do esporte (CNPq, CAPES, FINEP), abril, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
<http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/default.asp?ano=2004&textoBusca=> acessado em 27 de julho de 2010.

COSTA, A. M. A produção do conhecimento em atividade motora adaptada: uma análise quantitativa de sua evolução, tendência e perspectiva. Campinas/SP: FEF/UNICAMP, 1997.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da Integração/Inclusão e perspectivas para o século XXI. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, 2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. Motriz, v.1, n. 2, 1995.

DARIDO, S. C, SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: Educação física na escola: implicações para prática pedagógica. DARIDO, S.C., RANGEL, I.C.A. (Coord.). Coleção Educação Física no Ensino Superior Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. Universidade e Pesquisa: agonia de um antimodelo. Revista Motrivência, ano V, nº 5. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1993.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. Em: D. Rodrigues (org). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editora, 2006.

_____. A nova LDB: Rarões e avanços. Campinas, 2003.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas. Guanabara/Koogan. RJ, 2003.

DUARTE, E.; SANTOS, T. P. Adaptação e Inclusão. In: DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas. Guanabara/Koogan. RJ, 2003.

DUARTE, E. A Formação do Profissional em Atividade Motora Adaptada. Temas em Educação Especial: avanços recentes. Mendes, E. G; Almeida, M. A; Williams, L.C.A. (org). EdUFSCar, São Carlos -SP, 2004.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiências. Rio de Janeiro. ABT: UGF, 1995.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). Fundamentos pedagógicos/educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONSECA, V. Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, P. S. CIDADE, R. E. A. Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiências: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Brasília, INDESP, 1997.

FREITAS, S. N. (Org). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. As condições da produção científica em Educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.2, jun., 2003.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico; Rev. Bras. Educação Especial. Marília, v.12, n.3. 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista. A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001.

GORLA, J. I. Organização de um programa em atividade física adaptada dentro de um currículo de formação profissional em Educação Física e sua intervenção prática. Documento interno FEF – UNICAMP, 2010.

GOMES, N. M. Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2007.

GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. Atividade Física Adaptada. Barueri, SP. Manole, 2005.

GUILARDI, R. Formação Profissional Em Educação Física: A relação teoria e prática. Motriz - Volume 4, nº 1, Junho, 1998.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em: 07/07/2010.

KOKUBUN, E. Qualidade da Pesquisa da Educação Física. Anais III Semana de Educação Física - Universidade São Judas Tadeu - São Paulo, 2003.

KRUG, H. N. A Inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. Revista Educação Especial. Edição: nº 19, 2002.

_____. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. Desvelando a atuação profissional em Educação Física através da percepção da trajetória acadêmica. In: KRUG, H.N. (Org.). Os professores de Educação Física e sua formação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

KRÜGER, L.G. As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007.

LIMA, S. M. T. Educação Física Adaptada: Proposta de ação metodológica para formação universitária. Tese de doutorado (Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação Física), 2005.

MALINA, A.; AZEVEDO, A. C. B. Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ENEFD. In: OLIVEIRA, V. M. de. História oral aplicada à educação física brasileira. Rio de Janeiro: Editora Central – Universidade Gama Filho, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed. Atlas, São Paulo, 2007.

MARQUES, U. M.; CASTRO, J. A. M.; SILVA, M. A. Atividade Física Adaptada: uma visão crítica. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 1, nº 1, 2001.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Atividade Física Adaptada. Tecmed. Ribeirão Preto/SP, 2005.

_____. Uma proposta para a organização curricular da Educação Física Adaptada nos cursos de Educação Física. In: Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Org: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I.; Brasília, DF: CAPES, PROESP, 2008.

MARIZ de OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em educação física. In Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: SEED/MEC. 1988.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física: Tendências e Perspectivas. Anais I Semana de Educação Física - Universidade São Judas Tadeu - São Paulo, 1993.

_____. Da educação física a Cinesiologia Humana. Movimentar-se. ano 3, n. 2, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, 2005.

MOREIRA, W.W. Educação Física e Universidade: repensar a formação profissional. In PASSOS, S. C. E. (org.) Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: Universidade de Brasília, SEED/MEC. 1988.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 74, abril/2001.

OKUMA, S. S. Significado da experiência: Outra visão sobre vivências práticas no curso de graduação em Educação Física. *Caderno Documentos - nº2 - Escola de Educação Física - Universidade de São Paulo*, 1996.

OLIVEIRA, A. A. B. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). *Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1998.

OLIVEIRA, C. B. Adolescência, inclusão de deficientes e educação física; <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - nº 82 - Marzo de 2005.

OLIVEIRA, I. A. Saberes, imaginários e representações na Educação Especial – A problemática ética da “diferença” e da exclusão social – Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V.; PIROLO, A. L.; AMARAL, G. A. Educação Física Escolar: conceito e fundamentos Filosófico-pedagógicos para o pctp/ef. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico. Estratégia de Intervenção crítica utilizada no processo de formação continuada de professores/as de Educação Física das redes públicas de ensino em desenvolvimento*. 1993.

PEDRINELLI, V. J. Conceituação e terminologia In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiências*. Brasília, MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.

_____. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial *Revista Integração*. Ano 14. edição especial, 2002a.

_____. Educação Física Adaptada a Serviço das Diferenças: atual panorama na América do Sul. In: *Revista da Sobama*. Volume 7. nº 1. dezembro, 2002b.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: Gorgatti, Márcia Greguol e Costa, Roberto Fernandes da (ORG.). *Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri/SP: Manole, 2005.

PIMENTA, S. G. (org). *Pedagogia, ciência e educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REVISTA DA SOBAMA. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. vol. 10. número 1, dezembro de 2005.

RODRIGUES, D. Reflexões sobre a evolução da área de Atividade Motora Adaptada na Unicamp. Campinas, Documento-relatório de visita de trabalho, 1995.

_____. *Atividade Motora Adaptada: A Alegria do Corpo*. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. A. (org) INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006b.

ROSADAS, S. C. *Educação Física especial*. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1984.

_____. Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

_____. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2006.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEABRA JR, CARVALHO, B. P. O jogo e as interações sociais: Reflexões acerca da intervenção profissional na educação formal e não formal. *Revista Movimento & Percepção* v. 6 n.8 Espírito Santo do Pinhal, 2004.

SEABRA JR, L. ARAUJO, P. F. Inclusão e educação física escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. *Revista Movimento & Percepção*. V. 1, n. 2 Espírito Santo do Pinhal, 2003.

_____. Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006.

SEABRA JR, L.; SILVA, R. F.; ARAUJO, P. F.; ALMEIDA, J. J.G.; Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando. www.efdeportes.com/ Revista Digital – Buenos Aires – año 10 – n. 73 – junio, 2004 – acessado em 25/04/2010.

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

SHERRILL, C. *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. 5ª ed. Dubuque: McGraw-Hill, 1998.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBAMA. Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. vol. 10, número 1, dezembro de 2005.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, v. 25, n. 2, 2004.

TANI, G.; MANOEL, E. J. Esporte, educação física e educação física escolar. *In:* GAYA, A.; MARQUES, A. & TANI, G. (Orgs) *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TANI, G. et al. *Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. ed. 3. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. *Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física (formação de professores para atuar na educação básica)*. Centro de Física e Desporto. Vitória, ES: setembro, 2005.

VARELA, A. *Desporto para as pessoas com deficiência*. *Revista Educação Especial e Reabilitação*, Lisboa, v. 1, n. 5/6, jun. 1989.

VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

_____. *Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*; *Rev. Bras. Educação Especial*, Marília, v.13, n.3, 2007.

VERENGUER, R. C. G. *Bacharelado e Licenciatura: o caso da Educação Física*. *Jorn. Univ. São Judas Tadeu*, 1992.

WINNICK, J. P. *Adapted physical education and sport*, 2ª ed. New York Numan Kinetics, 1995.

_____. *Educação Física e Esportes Adaptados*. 3ª ed. Barueri - SP: Manole, 2004.

APÊNDICE 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado Coordenador do Curso de Educação Física.

Cumprindo as exigências do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP, venho por intermédio deste formulário, solicitar vossa colaboração através do preenchimento do mesmo. O questionário serve como base para a coleta de dados e a discussão da pesquisa descrita a seguir.

Breve descrição da Pesquisa

Os cursos de Educação Física, tais como outras licenciaturas, vêm passando por uma série de revisões visando adequar a matriz curricular ao atual momento sócio-histórico.

Apesar do salto qualitativo do trabalho da Atividade Física Adaptada nas últimas décadas, verifica-se que há muito a se debater sobre a formação de professores de Educação Física que prevê a atuação do professor com pessoas com necessidades especiais.

Sabe-se que há uma demanda de programas, serviços e produtos ligados ao universo das pessoas com deficiências para a prática das atividades motoras. Como já mencionado anteriormente, o trabalho que a área da Educação Física vêm desenvolvendo com pessoas com deficiências, nestas últimas décadas, oportunizou a abertura de novos campos de trabalho e pesquisas.

Sendo assim, o presente estudo objetiva identificar e analisar as características das disciplinas que compõem a área da AFA, contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil.

O estudo tem como população as Instituições de Ensino Superior pertencentes a todos os Estados brasileiros. A intenção é levantar diversas informações sobre a disciplina relacionada às pessoas com deficiências abordando pontos tais como: nomenclatura utilizada na disciplina, período em que é ministrada, carga horária da disciplina, titulação dos professores, etc.

Por meio deste estudo, tem-se o objetivo de descrever, analisar e refletir o desenvolvimento das disciplinas na área da Atividade Física Adaptada pertencentes às matrizes curriculares dos Cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

O formulário serve tanto para o Curso de Licenciatura como para o Curso de Bacharelado. Caso a IES a qual coordena oferece os dois cursos, então deverá preencher **dois formulários**, ou seja, um formulário para cada curso. A devolução do formulário preenchido deverá ser realizada através do endereço de email pelo qual recebeste o mesmo. Gostaríamos que colaborasse com a devolução de no máximo uma semana após o recebimento. Cabe ressaltar que teremos os cuidados necessário frente a ética de pesquisa quanto a divulgação dos dados.

Pensando na contribuição que tal estudo trará para a área da Educação Física, é de grande importância vossa colaboração. Contando com vossa participação e desde já agradecemos.

Douglas Roberto Borella
Pesquisador Principal
Doutorando em Ed. Especial

Dr^a Fátima E. Denari
Pesquisadora Responsável
Prof^a. Depto Educ. Especial

UFSCar – Univ. Federal de São Carlos.

Abril de 2009.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARTICIPANTES DA PESQUISA



Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial

Breve descrição da Pesquisa

O presente estudo objetiva identificar e analisar as características das disciplinas que compõem a área da AFA, contidas nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil.

A intenção é levantar diversas informações sobre a disciplina relacionada às pessoas com deficiência abordando pontos tais como: nomenclatura utilizada na disciplina, período em que é ministrada, carga horária da disciplina, titulação dos professores, etc. Por meio deste estudo tem-se o objetivo de descrever, analisar e refletir o desenvolvimento das disciplinas na área da Atividade Física Adaptada pertencentes as matrizes curriculares dos Cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) Nome da Instituição:

2) Município:

3) Estado:

4) Licenciatura

Bacharelado

Se a resposta for sim, complemente com o(s) nome(s) do(s) projeto(s):

15.1) Público alvo:

- pessoas com deficiência intelectual**
- pessoas com deficiência física**
- pessoas com deficiência auditiva**
- pessoas com deficiência visual**
- pessoas com múltiplas deficiências**
- outras:**

15.2) Atividades desenvolvidas:

- bocha**
- lutas**
- ginástica**
- futsal**
- handebol**
- basquetebol**
- dança**
- aquáticas**
- atletismo**
- voleibol**
- outras:**

Agradecemos sua colaboração.

Douglas Roberto Borella
Pesquisador principal
Doutorando Univ. Federal de São Carlo

Profª Dra. Fátima E. Denari
Pesquisador principal
Univ. Federal de São Carlos

São Carlos, abril de 2009.