



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL E CURRÍCULO: (IN)**  
**FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

SALVADOR

2011

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL E CURRÍCULO: (IN)  
FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa em Educação e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

O trabalho contou com auxílio do Programa de Desenvolvimento de Estágio no Exterior (PDEE) da CAPES, em Estágio no Exterior realizado no Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Augusto de Miranda Correia, ano de 2010.

**SALVADOR**

**2011**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, João Danilo Batista de.

Educação física especial e currículo : (in)formação para educação inclusiva / João Danilo Batista de Oliveira. – 2011.

308 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Professores de educação física – Formação. 2. Educação física para deficientes – Estudo e ensino (Superior). 3. Currículos. 4. Educação inclusiva. I. Rabello, Roberto Sanches. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa monografia de conclusão de doutoramento por processos fotocopiadores e/ou eletrônicos.

Ass: \_\_\_\_\_

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2011.

**Ficha catalográfica**

# TERMO DE APROVAÇÃO

JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

## A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL E CURRÍCULO: (IN)FORMANDO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tese aprovada como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia pela banca examinadora:

**Roberto Sanches Rabello** – Orientador-- \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Tarcísio Mauro Vago** \_\_\_\_\_  
Pós-Doutor em  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**Luís Alexandre Oxlei da Rocha** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

**Theresinha Guimarães Miranda** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Augusto César Rios Leiro** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia e Universidade do Estado da Bahia (UFBA/UNEB)

**Admilson Santos (AD)** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

**Miguel Angel Garcia Bordas** \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, \_\_\_\_ de julho de 2011

**Dedico essa Tese a minha família**, que graças à Deus, cresce e se fortalece a cada travessia da vida!

Aos meus avós in memórian, Pairinho e Mãe-Ló,  
exemplos de liderança familiar, vida e união.

Aos meus pais, Ní e Anizio e aos meus irmãos Vânia, Marcos, Eliomar, Lúcelia e James,

que juntos me educaram e um pouco de cada um deles está em mim.

Aos tios e tias, Deí, Morena, Cininha, Vilma, Martha, Batista, Edesio, Osmar,  
Domingos...

que em gestos de afeto e carinho me fizeram ver o mundo com outros olhos.

À Carina minha esposa que,  
com afeto, carinho e muito amor, se faz companheira e cúmplíce de várias travessias  
e também dessa.

Aos meus sobrinhos e afilhados,  
fontes de vida e inspiração.

Aos cunhados, que se fossem por mim escolhidos,  
não seriam melhor selecionados.

Ao genro e sogra, João de Deus e Marlene, Daise, Sílvio e o pequeno JP,  
parte importante da minha família em Salvador.

Aos amigos-irmãos de ontem, hoje e amanhã,  
juntos ou separados, sempre presentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer à todas as pessoas, que são importantes em minha vida e na finalização dessa etapa tomaria mais páginas de escrita que o próprio relatório da tese. Vou nominar alguns, sabendo da injustiça que corro o risco de cometer, mas espero ser merecedor da compreensão dos que não forem nominados, afinal cada um que convive comigo sabe do carinho e apreço que cultivo.

Ao Prof. Dr. Roberto S. Rabello, orientador deste trabalho, pela confiança, carinho e afeto demonstrado nesses anos de convivência, entre a realização do mestrado e o doutorado. Com palavras ditas e não ditas deu direção à minha formação.

Aos Prof. (a) Dr. (a) Theresinha G. Miranda, César Leiro, Miguel Bordas, Luís Alexandre e Tarcísio Mauro Vago que compuseram a banca, pelas contribuições afetivas, acadêmicas e intelectuais na avaliação, qualificação e na defesa deste trabalho. Pessoas a quem tenho maior apreço e respeito acadêmico.

Aos amigos de longa data, Admilson Santos (AD) e Sandra R. Farias, pelo incentivo e apoio a buscar mais essa etapa da minha formação. É muito bom tê-los sempre por perto como orientadores, amigos e cumpadres.

Aos colegas e amigos, Micheli Venturini, Cláudio Lucena, Luis Rocha, Luis Vitor, Cloud Kennedy, Neuber Leite, Martha Costa, Gilmar Mercês, Regina Marchesi, Wilson B. Filho, Fábio Nunes, Márcia Cozzani, Rogério Tosta e Viviane R. Viana. Pela paciência, carinho e ensinamento, na relação de convívio e respeito mútuo que temos nutrido ao longo desses anos, ao me ver galgar passos importantes da formação acadêmica. Juntos temos trabalhado por uma Educação Física socialmente reconhecida e legitimada.

À Universidade Estadual de Feira de Santana pelo acolhimento como aluno e professor do curso de Educação Física. Pela liberação para cursar o doutorado. Parte do que sou como acadêmico, professor e pesquisador devo a essa Instituição.

Aos colegas da UEFS (Área, Colegiado e Departamento) que sem o apoio, a realização deste estudo seria mais difícil. No acolhimento, confronto e conflito crescemos. O convívio acadêmico tem papel importante no meu amadurecimento.

À Faculdade Social da Bahia pela oportunidade do exercício da docência e liderança acadêmica. Aprende-se a ser professor/pesquisador e coordenador sendo, aí tudo começou.

À Universidade Federal da Bahia, em particular à Faculdade de Educação, pela oportunidade em dar continuidade a formação profissional e acadêmica. A excelência dessa casa me fez crescer pessoal, acadêmica e profissionalmente.

À Coordenação de Apoio Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concedeu bolsa do Programa para Estágio de Doutorado no Exterior (PDEE), de janeiro à abril de 2010. Uma oportunidade de intercâmbio e aprimoramento acadêmico e profissional.

À Universidade do Minho, em especial ao Instituto de Educação (IE). Pelo acolhimento afetuoso e oportunidade de realizar trocas acadêmicas luso-brasileiras.

Ao Prof. Dr. Luís de Miranda Correia pelo acolhimento como orientando de estágio no exterior, realizado no Instituto de Educação, linha de pesquisa em Educação Especial. As conversas acadêmicas me fizeram refletir os conceitos aos quais tinha formulado e a elaborar outros.

Ao Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento e a Profa. Dra. Náthalia Fernandes pelo acolhimento, reflexões e contribuições acadêmicas no grupo de estudos em Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança (IEC). Além da oportunidade de avanço teórico possibilitou a minha integração em uma comunidade luso-brasileira que me aqueceu do frio no inverno português.

Aos amigos brasileiros, que a estadia em Portugal permitiu fazer, Kátia, Júnior, Wídia, Francisco, Lara, Jussara, Janaina, Emilía, Debora..., em especial a Nelsinho, Zenólia, Angêla, Zenaide e Romilson parceiros de estudo, trabalho, acesso a arte e cultura portuguesa. Ao casal Elena e Ernesto. Bem como aos amigos portugueses Tô, Bruno e ...

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE/UFBA), José Antônio, Sheila, Nelma, Alessandra, Felix Celeste, Eliana, Elida, Eva, Suzana, Diana, Hildete, Amanda, Marilda ... Pelo carinho, incentivo, convívio e projetos realizados juntos.

Aos colegas que tive na APAE e no NEFEA, nesses espaços iniciei minha formação docente, Marcão, Simone, Carla, Deraldo e Alexandre. Juntos trabalhamos, trocamos informações, sonhamos, estudamos, nos divertimos muito com a aventura de aprender.

Aos colegas e parceiros da Secretaria Estadual da Bahia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, pela confiança e respeito mútuo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFBA, em especial da Secretaria da Pós-Graduação, Kátia, Gal, Nádia, Priscila... Pelo carinho, mas sobretudo pelo empenho e dedicação como fazem seu trabalho.

Aos meus alunos, de graduação e pós-graduação, da Universidade Estadual de Feira de Santana e da Faculdade Social da Bahia, em especial aos orientandos que o convívio mais próximo permite criar laços de estima e consideração. Juntos vivemos dias intensos de trabalho, estudo, orientação e desorientação, aprendizado e crescimento.



Não há implicação em uma formação sem projeto. O projeto se caracteriza quando nos preocupamos e somos inflexionados em direção ao futuro, com nossas previsões, nossas incertezas, nossos questionamentos, nossos objetivos, nossas vontades e escolhas [...]. É preciso tratar o projeto como um momento que caracteriza uma maneira de agir quando estamos em via de uma realização, sobre o caminho de uma obra. Nesses termos, no que concerne ao projeto, não podemos confundir realização com acabamento (MACEDO, 2010, p.82).

## RESUMO

Essa tese foi produzida junto à linha de pesquisa em Educação e Diversidade, Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e se propôs a discutir os conhecimentos necessários à formação e atuação de professores de Educação Física, tendo como foco de discussão o trato com o conhecimento sobre Educação Física Especial, numa perspectiva inclusiva, junto à organização curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Buscou como objetivo geral conhecer, refletir e tecer críticas ao conhecimento produzido na área de Educação Física Especial, na perspectiva inclusiva, e ao modo como esse vem sendo abordado nos currículos de formação de professores de Educação Física. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, tendo como caso empírico de análise os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado da Bahia. A pesquisa recorre a um levantamento teórico da produção científica recente, 2000 a 2010, da área de Educação Física Especial, através da análise dos artigos publicados em três periódicos da área, bem como a um levantamento das dissertações e teses defendidas nesse mesmo período. É feita também a análise dos currículos (projetos pedagógicos, programas e planos de cursos de disciplinas na área em estudo) de onze cursos de Licenciatura em Educação Física e entrevistas com sete professores/pesquisadores que atuam na área de Educação Física Especial nessas IES baianas. A pesquisa identificou que a produção científica recente na área e o trato com o conhecimento nos currículos de formação de professores enfatizam, como desafio, formar professores para atuar numa perspectiva inclusiva, mas mantêm-se produzindo e tratando o conhecimento de modo a legitimar práticas segregadas, o que recomendaria a formulação do desenvolvimento de pesquisas e práticas no currículo de formação que estimulem professores e pesquisadores envolvidos com a área de Educação Física Especial a superarem as contradições e obstáculos identificados.

**Palavras-chave:** Educação Física Especial; Currículo e Formação; Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This thesis was produced along the line of research in Education and Diversity, Research Group on Inclusive Education and Special Educational Needs (GEIN), the Graduate Program in Education at the Federal University of Bahia and offered to discuss the knowledge needed to training and performance of physical education teachers, focusing on discussion dealing with the knowledge of Physical Education Special, an inclusive perspective, with the organization of curricula Degree in Physical Education. General objective sought to meet, reflect and criticize knowledge produced in the area of Special Education Physics in inclusive perspective, and how this has been addressed in the curricula of teacher training in Physical Education. It is a qualitative study, with the empirical case analysis of the curricula of Bachelor in Physical Education of the State of Bahia. The research uses a theoretical survey of recent scientific literature, from 2000 to 2010, in the area of Physical Education Special, through the analysis of articles published in three journals, as well as a collection of dissertations and theses in the same period. It also made analysis of the curriculum (pedagogical projects, programs and plans courses of subjects in the study area) of eleven courses in Physical Education Degree and interviews with seven teachers / researchers working in the area of Special Physical Education in these Institutions of Higher Education (HEI) in Bahia. It found that recent scientific production in the area and dealing with knowledge in the curricula of teacher stress as a challenge, to train teachers to serve an inclusive perspective, but keep trying and producing knowledge in order to legitimize practices segregated recommend that the formulation of development research and practical training curriculum that encourage teachers and researchers involved in the area of Physical Education Special to overcome the contradictions and obstacles identified.

**Keywords:** Special Physical Education, Curriculum and Training, Inclusive Education.

## RESUMEN

Esta tesis fue producida a lo largo de la línea de investigación en la educación y la diversidad, el grupo de investigación en la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales (GEIN), el programa graduado en la educación en la universidad federal de Bahía y ofrecida para discutir el conocimiento necesitaron el entrenamiento y el funcionamiento de los profesores de la educación física, centrándose en la discusión que se ocupaba del conocimiento del Special de la educación física, una perspectiva inclusiva, con la organización de grado de los planes de estudios en la educación física. El objetivo general intentó resolver, reflejar y criticar el conocimiento producido en el área de la física de la educación especial en perspectiva inclusiva, y cómo esto se ha tratado en los planes de estudios de la formación del profesorado en la educación física. Es un estudio cualitativo, con el análisis de caso empírico de los planes de estudios del soltero en la educación física del estado de Bahía. La investigación utiliza un examen teórico de la literatura científica reciente, a partir la 2000 a 2010, en el área del Special de la educación física, con el análisis de los artículos publicados en tres diarios, así como una colección de disertaciones y tesis en el mismo período. También hizo el análisis del plan de estudios (los proyectos pedagógicos, programas y planean cursos de temas en el área de estudio) de once cursos grado de la educación física y de entrevistas con siete profesores/investigadores que trabajaban en el área de la educación física especial en estas instituciones de una educación más alta (HEI) en Bahía. Encontró que la producción científica reciente en el área y el ocuparse de conocimiento en los planes de estudios de la tensión del profesor como desafío, para entrenar a profesores para servir una perspectiva inclusiva, sino para guardar el intentar y el producir de conocimiento para legitimar las prácticas segregadas recomiendan que la formulación de la investigación del desarrollo y del plan de estudios práctico del entrenamiento que animan profesores y a investigadores implicó en el área del Special de la educación física para superar las contradicciones y los obstáculos identificó.

**Palabras Clave:** Educación física especial; Plan de estudios y entrenamiento; Educación inclusiva.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Relação de (27) IES autorizadas e (32) cursos de Educação Física em funcionamento na Bahia, ano de 2010.
- Quadro 2 - Relação de (22) Cursos de Licenciatura em Educação Física em Funcionamento na Bahia, ano de 2010.
- Quadro 3 - Relação de (11) cursos de Educação Física no estado da Bahia, integrantes da amostra da pesquisa.
- Quadro 4 - Relação de (11) Nomenclaturas das disciplinas que tratam da Educação Física e Pessoas com Deficiência no Brasil
- Quadro 5 - Relação de (60) Nomenclaturas das disciplinas que tratam da Educação Física e Pessoas com Deficiência no Brasil II.
- Quadro 6 - Síntico de destaques nos PPCs dos cursos de Educação Física das IES.
- Quadro 7 - Relação de (12) componentes curriculares sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência em Curso de Educação Física na Bahia.
- Quadro 8 - Relação de (12) nomenclaturas, cargas horárias e semestre de oferta de cada componente curricular.
- Quadro 9 - Síntese de (11) ementas, objetivos e conteúdos programas e planos de curso na área de Educação Física Especial das IES estudadas.
- Quadro 10 - Relação de referências dos programas e planos de curso em Educação Física Especial nos Cursos de Educação Física.
- Quadro 11- Caracterização da área de Educação Física Especial como disciplina acadêmica.
- Quadro 12 - A integração da área de Educação Física Especial ao currículo de formação.
- Quadro 13- Problemas, limites e possibilidades para a consolidação da Educação Física Especial junto ao currículo de formação.
- Quadro 14- Educação Especial numa perspectiva inclusiva na ótica dos professores da área de Educação Física Especial.
- Quadro 15 - Expectativas dos professores/pesquisadores quanto à formação e atuação docente numa perspectiva inclusiva.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAHPERD	American Association for Helath, Physical Education, Recreation and Dance
AMA	Atividade Motora Adaptada
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CED	
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Conselho Nacional de Ensino Superior
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
EAD	Ensino a Distância
EF	Educação Física
Enefd	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
FAC SUL	Faculdade do Sul
Facdelta/Unime	Faculdade Delta
FAEFM	Faculdade de Educação Física Monte Negro
Famam	Faculdade Maria Milza
FAN	Faculdade Nobre
Faral/Unirb	Faculdade Regional da Bahia
Faral/Unirb	Faculdade Regional de Alagoinhas

FAS/Unime	Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde
Fasb	Faculdade São Francisco de Barreiras
FICAB	Faculdades Isoladas Castelo Branco
FORUMIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FSBA	Faculdade Social
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTT	Grupo de Trabalho Temático
GTT	Grupo de Trabalho Temático
<i>Inep</i>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NEFEA	Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes
Pit Teixeira	Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas
PNEE	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCBE	Revista Brasileira de Ciência do Esporte
SEED	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
Sobama	Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBAS	
Ucsal	Universidade Católica do Salvador
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
Ufba	Universidade Federal da Bahia

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Ufrb	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unijorge	Centro Universitário Jorge Amado
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
Unirb	Faculdade Regional da Bahia
Unisul Bahia	Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia
Universo	Universidade Salgado Filho
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: TEMPO DE TRAVESSIA</b>	<b>18</b>
1.1	CONSTRUÇÃO DO OBJETO	20
1.2	O ESTUDO	26
<b>2</b>	<b>ANCORAGENS TEÓRICAS: MARGENS E MEDIAÇÕES NA TRAVESSIA</b>	<b>36</b>
2.1	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.2	DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	45
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	58
<b>3</b>	<b>MOVIMENTO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA TRAVESSIA</b>	<b>68</b>
3.1	CAMPO E CONTEXTO DA TRAVESSIA	76
3.2	TÉCNICAS PARA CONSTRUIR OS DADOS	90
3.3	TÉCNICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS	93
<b>4</b>	<b>OLHARES E REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO TEÓRICO DISPONÍVEL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>98</b>
4.1	O CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	100
4.2	EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL COMO DISCIPLINA ACADÊMICA	109
4.3	A PRODUÇÃO TEÓRICA RECENTE EM PERIÓDICOS NACIONAIS	125
4.3.1	<b>Os autores</b>	127
4.3.2	<b>As temáticas de estudo nas pesquisas</b>	129
4.3.3	<b>Bases teóricas de Educação Física Especial, Educação Física Escolar e Inclusão</b>	132
4.4	A PRODUÇÃO TEÓRICA RECENTE EM DISSERTAÇÕES E TESES	143
4.4.1	<b>As dissertações</b>	144
4.4.2	<b>As teses</b>	<b>151</b>

<b>5</b>	<b>OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NO ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>158</b>
5.1	O ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	163
5.2	O ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	181
<b>6</b>	<b>OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NA BAHIA: CONHECIMENTO E DISCIPLINA ACADÊMICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>190</b>
6.1	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC)	191
6.2	OS PROGRAMAS E PLANOS DE CURSOS DOS COMPONENTES CURRICULARES	206
6.2.1	<b>A Educação Física Especial no contexto curricular</b>	206
6.2.2	<b>Matrizes conceituais trabalhadas</b>	211
6.2.3	<b>Os princípios teóricos-metodológicos encontrados</b>	219
<b>7</b>	<b>OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DA ÁREA</b>	<b>238</b>
7.1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS FALAS DE PROFESSORES/PESQUISADORES	239
7.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL: DE DISCIPLINA ACADÊMICA À INTEGRAÇÃO CURRÍCULAR?	242
7.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO INCLUSIVA	257
<b>8</b>	<b>ACHADOS ENCONTRADOS NO CAMINHO: É TEMPO DE OUTRAS TRAVESSIAS</b>	<b>271</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>288</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>300</b>

## **TEMPO DE TRAVESSIA**

**Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas ... Que já têm a forma do nosso corpo ... E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares ... É o tempo da travessia ... E se não ousarmos fazê-la ... Teremos ficado ... para sempre ... À margem de nós mesmos... (Fernando Pessoa)**

## 1 INTRODUÇÃO: TEMPO DE TRAVESSIA

A história desta pesquisa está diretamente imbricada com a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. As escolhas feitas não são neutras; estão implicadas em opções por caminhos, objetos e matrizes teóricas, bem como em experiências pessoais de estudante, professor e pesquisador. Não a experiência empírica diária apenas, mas principalmente as reflexões que vamos fazendo individual e coletivamente, em decorrência e para desenvolver questões que são colocadas à nossa frente, que nos desafiam, que nos fazem abandonar caminhos, despir-nos das roupas usadas, romper com os caminhos habituais e ousar realizar novas travessias, aqui fazendo referências ao excerto de Fernando Pessoa que abre essa introdução.

Em muitos manuais de pesquisa, encontramos orientações quanto à escolha de um tema, de um problema, de um objeto para a investigação científica. O que os manuais não dizem, normalmente, é que os temas, objetos, questões de investigação não nascem dissociados das nossas vidas. Assim, esses elementos essenciais à pesquisa não são só escolhidos, ou mesmo, eles não escolhem o pesquisador, como diriam alguns. Eles, muitas vezes, se constituem e se delineiam à medida que nos formam; em meu caso, à medida em que me formou professor e pesquisador. Autores como Mianyo (1994), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2005) e Macedo (2010) exploraram essa questão e destacam como pesquisador e objeto estão diretamente implicados.

Assim, inicio a apresentação da pesquisa, do estudo e do conhecimento produzido assumindo implicações com a construção do objeto. As experiências que tive na formação inicial e continuada, bem como na formação a partir da prática profissional, construíram o objeto à medida em que, também, me formaram professor/pesquisador.

Desta forma, apresento nesta seção do trabalho a opção e justificativa da escolha do tema da pesquisa, suas ancoragens acadêmicas e científicas, minha inserção no estudo da temática, bem como os elementos considerados relevantes para sua realização. Trata-se, portanto, de um estudo sobre a produção do conhecimento num campo específico da Educação Física, a Educação Física Especial, de como ela se integra ao currículo de formação de professores de Educação Física e do caráter prospectivo que o tratamento dado ao conhecimento produzido nessa área junto à formação acadêmica oferece, em respostas às políticas e às práticas que apontam pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e nas aulas de Educação Física Escolar.

Ao usarmos a expressão educação inclusiva, de modo genérico, estamos nos referindo às práticas educativas no âmbito da escola regular, considerando a presença e o pertencimento integrado de pessoas com deficiência à turma, em oposição às práticas de segregação e exclusão tradicionalmente realizadas no atendimento a pessoas com deficiência. A expressão mais utilizada, hoje em dia, na literatura e nas políticas e práticas educativas e curriculares em relação a essas pessoas, é “pessoas com necessidades educativas especiais”; no entanto, essa expressão, a nosso ver, é um conceito guarda-chuva, pois ela esconde sobre qual sujeito estamos falando, bem como suas diferenças, despolitizando a noção de deficiência. O termo necessidades educativas especiais pode referir-se às pessoas com deficiência, mas não se restringe a elas. Ele pode designar também, segundo os próprios conceitos, pessoas com dificuldades de aprendizagens, em situação de risco social, entre outros grupos.

## 1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A minha infância simples, rica em experiências corporais da cultura lúdica infantil, o acesso à prática esportiva durante a adolescência e juventude na escola e fora dela, a ampliação do repertório sócio-corporal como parte da cultura que me formou em Irecê, cidade do interior do estado da Bahia, foram significativos para as escolhas da minha vida acadêmica e profissional.

Ao terminar, em 1995, o ensino médio, técnico em administração, e ver fazer sentido a ideia de cursar uma graduação, não foi difícil a decisão pelo curso de Educação Física. Nem difícil foi explicar para amigos e familiares essa escolha, pois, por mais que pudesse ser contestada, ela refletia um pouco de mim, da minha história. Assim, também será fácil entender a escolha que fiz pelo objeto de que trata esta tese, por conhecerem um pouco mais de minha trajetória acadêmica e profissional, o que não exime, contudo, a escolha de ser, novamente contestada.

Sair de Irecê para cursar Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba em, 1998, após ter sido aprovado no teste de aptidão física e vestibular, foi a mais difícil de todas as travessias, embora a vaga em uma universidade pública fosse a maior conquista. Isso porque se tratava de uma travessia que ainda não podia fazer sozinho, embora me sentisse eufórico em fazê-la. De uma família de pais agricultores, eu era o último dos seis filhos vivendo o entusiasmo do acesso ao ensino superior e a preocupação com as condições de sobrevivência material em uma outra cidade, mesmo sendo para cursar uma universidade pública. Diante dessa travessia, aprendi importantes noções que são caras à educação: auto-organização, cooperação, incentivo à autonomia e independência, responsabilidade, julgamento e valores, aprendidos ao ver meus pais e irmãos reunidos, que não tiveram a mesma oportunidade, para decidir pelo apoio aos meus estudos, com todo o sacrifício que isso pudesse levar, pelo tempo que fosse necessário.

Entro para o Curso de Educação Física na UEPB convicto de que, quatro anos depois, retornaria a Irecê como professor de Educação Física, sobretudo para me reencontrar com o que ali tinha me motivado, o trabalho com o esporte nas aulas de Educação Física das escolas da região, não sabendo eu que a travessia me levaria a outros caminhos.

Durante o primeiro ano do curso, aproximei - me de uma Educação Física desconhecida, e isso foi revelador de outros interesses, de outros horizontes. Naquele ano, acirrava-se o debate na área em torno das discussões sobre a elaboração de novas diretrizes curriculares para a formação em Educação Física e a criação de um conselho profissional na área. Passava a conhecer uma Educação Física envolvida não apenas com a formação técnica, mas num intenso debate acadêmico e político. Ao fim do primeiro ano do curso, movido muito mais por ficar próximo da família, retornando ao estado da Bahia, decido transferir - me do Curso de Educação Física da UEPB para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A mudança não foi apenas de uma cidade e curso para outro; a princípio era, mas ela revelou-se em uma mudança paradigmática de formação. Hoje, olhando para a experiência de um ano de formação em Educação Física na UEPB e outros três e meio na UEFS, consigo dimensionar o que o currículo faz com as pessoas e porque esse é um tema tão precioso para os estudiosos do currículo. Fica, nessa análise, explícita sua importância como expressão de uma intencionalidade do projeto de formação, de uma nova geração, nesse caso de uma nova geração de professores de Educação Física.

Estaria aí um primeiro indício que apontaria para a razão pela escolha na pesquisa por estudar currículos de formação em Educação Física, visualizando identificar em que medida existe nesses projetos de formação uma preocupação com a formação de uma nova geração de professores que deem resposta às interrogações feitas pelo reconhecimento da presença da diferença na sala de aula, marcada, sobretudo, pelo acesso de pessoas com deficiência a escolar regular e as aulas de Educação Física. Provavelmente

sim, mas ao longo do ano de 1999, quando (re) inicio o curso de Educação Física na UEFS e a sua conclusão no ano de 2003, muitos encontros aconteceram com essa temática, mediados por estágios curriculares não-obrigatórios, atividades de ensino, pesquisa e extensão que vão ser reveladoras de outros indícios dessa escolha; nesse ínterim, vejo-me envolvido e descubro-me, em meio a discussões e embates na área, como professor de Educação Física Especial.

Na verdade, não se trata de uma simples descoberta, mas da formação de uma identidade, fruto das atividades que fui desenvolvendo durante todo o período em que estava cursando a Licenciatura em Educação Física e que tiveram continuidade após a conclusão do curso. No início de 2002 tenho a minha primeira experiência docente, quando ingresso na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), em Feira de Santana, como estagiário, onde, após conclusão do estágio de um ano, permaneci por mais três anos.

Anteriormente no ano 2000, me envolvi com a implantação de um Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) junto ao Curso de Educação Física da UEFS, com o prof. Dr. Admilson Santos. Nesse período a monitoria na Disciplina Educação Física Adaptada, a aproximação com as atividades realizadas no Departamento de Educação da UEFS na área de Educação Especial, por meio do Mestrado em Educação Especial ofertado através de um convênio com uma universidade de Cuba, foram intensificando esse envolvimento com a área de Educação Especial.

Depois, ainda como estudante, em 2002, participando do I Congresso MERCOSUL de Atividade Motora Adaptada, filio - me à Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e, no ano de 2003, durante Reunião Anual da SOBAMA, já concluída a Graduação em Educação Física, torno-me sócio pesquisador e sou eleito representante junto à direção nacional, biênio 2003 a 2005, dessa Sociedade Científica no estado da Bahia. É também no ano de 2003 que me filio ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, principal entidade científica da área de Educação Física no país, passando também a integrar o Grupo de Trabalho Temático 12, intitulado



“Educação Física e Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, depois (re)nominado de GTT 12 “Inclusão e Diferenças” do qual ainda me mantenho integrante. Hoje, exerço também a função de Secretário Estadual da Bahia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, gestão 2010 a 2012.

Concluída a graduação em 2003, no mesmo ano, inicio um curso de especialização *latu senso* na área de Educação Física Especial, em uma Universidade Particular em Salvador. Nessa etapa da formação, mantenho meus interesses de estudo e intervenção no campo da Educação Física Especial, nas interações com pessoas com deficiência e possibilidades de intervenção pedagógica, relacionadas a práticas da Educação Física, Esporte e Lazer. Nesse mesmo período, fiz um curso técnico em Atendimento Educacional Especializado ao Deficiente Visual, área de Orientação e Mobilidade, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O ingresso no ensino superior em 2004, como professor da Faculdade Social da Bahia e, nesse mesmo ano na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), inaugurou outra preocupação em meus estudos, a formação de professores de Educação Física. Essa preocupação foi intensificada quando assumi no ano de 2005, a Coordenação do Curso de Educação Física da Faculdade Social da Bahia e, em 2006, a Coordenação da Área de Conhecimento da Educação Física junto ao Departamento de Saúde da Universidade Estadual da UEFS. Esse envolvimento na gestão e liderança dos cursos fez com que participasse ativamente da organização dos projetos dos cursos, formação científica, extensão, ensino, pesquisa e, principalmente, dos processos de discussão e reformulação curricular.

Nessa trajetória acadêmica, os estudos sobre Educação Física Especial, sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular e aulas de Educação Física, sobre as práticas pedagógicas em atenção às necessidades desses alunos, acompanharam-me desde o estágio curricular não-obrigatório na APAE, passando pelo envolvimento com a extensão e pesquisa na universidade através do NEFEA, de associações a sociedades científicas (SOBAMA e CBCE) e participação em seus eventos anuais, na

docência no ensino superior, no exercício de cargos de gestão acadêmica, passando por encontros, congressos e eventos científicos até a conclusão do mestrado em Educação, que iniciei em 2004 e concluí em 2006, na Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Linha de Pesquisa em Filosofia, Linguagem e Prática Pedagógica, com a defesa da dissertação “Concepções de Deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior”.

No ano de 2007, após a conclusão do mestrado, as ideias hoje presentes na pesquisa começam a ganhar forma e, no final do ano, ingresso no doutorado, na recém criada Linha de Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade, Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE), sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr. Theresinha Miranda, tendo a continuidade da orientação do Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

A temática de estudo da pesquisa é acolhida confortavelmente no Programa de Pós Graduação em Educação da FAGED, na Linha e Grupo de Pesquisa em que foi realizada. Trata-se da Linha de Pesquisa em Educação e Diversidade que acolhe estudos que têm por finalidade “estudar a educação, suas relações e contradições no contexto sócio-cultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades especiais, arte e ludicidade”, como também no interior do GEINE que desenvolve estudos tendo como prerrogativa principal “produzir conhecimentos no âmbito das políticas públicas de inclusão, práxis pedagógicas [...], e formação de professores para a implementação de práticas inclusivas no contexto escolar e social” (MIRANDA, 2005, p. 400)”.

Assim ocorreu. Do meu trabalho de acadêmico, professor, pesquisador nos últimos 12 anos, dos afazeres acadêmicos e profissionais desenvolvidos em articulação com coletivos e equipes fortemente crítico-reflexivas, do atendimento a pessoas com deficiência, das discussões e debates sobre a produção científica na área, sobre as direções apontadas para as políticas públicas em atenção e escolarização dessas pessoas, da docência nos

cursos de formação na área de Educação Física Especial, das discussões sobre formação e currículo realizado no interior dos cursos onde atuo é que emergiu este tema de estudo e de pesquisa e, conseqüentemente, este trabalho de tese. Embora fortemente vinculado à minha vida acadêmica e profissional, ele surge do trabalho coletivo de professores e pesquisadores. Ele está associado às necessidades da conjuntura social, política, pedagógica em que vivemos hoje, que estimula a formação acadêmica e o estágio de desenvolvimento dessa área de conhecimento.

Desse modo, ingresso para cursar o doutorado trazendo um acúmulo de experiências acadêmicas, profissionais e científicas entrelaçadas à minha formação de professor e pesquisador e passo a amadurecer as ideias da pesquisa através de leituras, diálogos com o grupo de pesquisa da FACED/UFBA, para me apropriar do acúmulo de discussões e produções desse grupo, como também ampliar os laços acadêmicos com outros coletivos interessados no estudo do tema no Brasil e em Portugal.

Ao ingressar no Programa de Pós Graduação, apresentei um pré-projeto de tese intitulado “Educação Física e Diversidade: uma análise microgenética das redes de relações sociais com a diversidade, diferença na formação em Educação Física.” À medida que o doutorado foi sendo realizado, o foco da pesquisa foi se estabelecendo, o objeto melhor sendo delineado, ganhando mais intencionalidade acadêmica. Inúmeras foram às contribuições para isso, a realização das atividades de Projeto de Tese I e II, as orientações, a participação em disciplina, como também o próprio contato direto com o objeto em sua dimensão empírica.

No entanto, ocorreram três momentos cruciais no amadurecimento do estudo: o primeiro foi quando da participação em duas edições acompanhando a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Theresinha Miranda, no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, em 2007 e 2009, na cidade de Porto Alegre e na Cidade de São Paulo; o segundo foi durante a realização de Estágio de Doutorado no Exterior, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, junto

ao Instituto de Educação, sob a supervisão do Prof. Dr. Luís de Miranda Correia; o terceiro com as contribuições apresentadas pelos avaliadores convidados para a fase de qualificação do Relatório Parcial da Pesquisa, o Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago, o Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Theresinha G. Miranda, o Prof. Dr. Admilson Santos e o Prof. Dr. Miguel Angel G. Bordas.

## 1.2 O ESTUDO

O estudo situa-se, portanto, do ponto de vista acadêmico e epistemológico, dentre aqueles preocupados em investigar os conhecimentos necessários à formação de professores de Educação Física, tendo como foco de discussão a Educação Física Especial sobre uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, trata-se de buscar uma aproximação do currículo de formação de professores de Educação Física, através de projetos pedagógicos, matrizes curriculares, professores e pesquisadores, no intuito de identificar seu funcionamento e analisar como esse vem introduzindo, integrando e tematizando as questões do campo da Educação Física Especial, numa perspectiva inclusiva, na formação de professores. Intelectuais orgânicos de uma área de conhecimento.

O currículo é escolhido como objeto da análise na medida em que ele é reconhecido como um dispositivo de expressão da intencionalidade do projeto de formação de um curso para uma geração de professores. Nele, é apresentado à comunidade acadêmica um conjunto de conhecimentos, saberes e valores selecionados intencionalmente de uma área de conhecimento ou de áreas de conhecimento, para que sejam enunciados e tematizados. Os conjuntos das escolhas organizadas em torno do currículo constituem um projeto para uma formação em uma determinada perspectiva.

Ao recortar, dentro dos conhecimentos necessários à formação de professores de Educação Física, os relativos à Educação Física Especial

numa perspectiva inclusiva como objeto de interesse no estudo, estou retomando as preocupações que têm me acompanhado ao longo desses anos. Espero com isso ajudar no avanço da compreensão sobre as demandas para a produção científica e formação acadêmica diante da formação e atuação de professores de Educação Física em contextos escolares inclusivos, superando práticas de isolamento e segregação.

Trata-se, portanto, em pensar no acesso ao conhecimento de que trata a Educação e Educação Física na escola a 14, 5 % da população brasileira e com desenvolvimento de uma ação pedagógica, efetivamente, transformadora, beneficiando a área e as pessoas, ou seja, um número de pessoas com deficiência que, segundo dados do censo do IBGE de 2008 (BRASIL, 2008), é de vinte e sete milhões de habitantes. No estado da Bahia, esse dado é ainda mais alarmante e chega a 16, 5% de sua população. Trata-se, então, de uma preocupação com o acesso à escolarização, mas principalmente com o direito dessas pessoas de acessarem um conhecimento, um patrimônio histórico, que é a cultura, na qual e com a qual se forma, se constitui, se humaniza e, em particular, ter acesso a uma cultura corporal de movimento, ao direito de viver, de saber sobre e sentir seu corpo e de se expressar através dele.

Os censos escolares realizados nos últimos anos têm registrado aumentos significativos no número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular. Para se ter uma idéia, de 1998 a 2006, o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas especiais e regulares chegou a 106%; quando os números são referentes ao acesso ao ensino regular, essa porcentagem chega a 640% (BRASIL, 2008). No estado da Bahia, esse percentual se repete.

Desta forma, os alunos com deficiência estão tendo acesso, cada vez maior, às escolas e vão, como consequência chegar às aulas de Educação Física. Nelas, as pessoas com deficiência precisam ter equiparadas suas

oportunidades de participação e aprendizagem e por isso a área não pode ficar indiferente ou neutra face a esse movimento. Com isso, a área de Educação Física e sua sub-área, a Educação Física Especial, precisam articular-se conceitual, epistemológica e pedagogicamente, na tentativa de superar práticas discriminatórias, seletivas e excludentes desenvolvidas na área de Educação Física, e, segregativas, emendativas e ortopédicas na área de Educação Física Especial.

As práticas desenvolvidas na área de Educação Especial e Educação Física Especial para essas pessoas tiveram, durante muito tempo, caráter e legitimidade segregacionista, encerrando, portanto, uma contradição. Se, por um lado, oferecia oportunidades educacionais e de práticas de Educação Física, Esporte e Lazer às pessoas com deficiência; por outro, legitimava os movimentos excludentes da escola formal e do acesso a práticas de Educação Física, Esporte e Lazer, segregando pessoas, restringindo sua participação nas atividades e na vida social escolar e comunitária.

Devido ao reconhecimento de que muitas das pessoas com deficiência ainda continuam excluídas do acesso à educação e à Educação Física, Esporte e Lazer como direitos sociais, entre outros bens sociais, ou do caráter segregador e excludente desses modelos até então em vigor e legitimado socialmente torna-se cada vez mais forte a proposição de um discurso pela inclusão escolar e social dessas pessoas. Assim, a proposta de inclusão escolar vem fazer frente, no âmbito educativo, às condições de exclusão a que estão expostas as pessoas com deficiência por alijamento do acesso à escola regular e especial, por analogia à Educação Física, Esporte e Lazer e à Educação Física Especial e Esporte e Lazer Adaptados, ou por serem segregadas ao terem acesso a uma escola, a uma Educação Física Especial, Esporte e Lazer Adaptado que atende segregadamente os menos segregados. Assim, ao falar de inclusão nessa pesquisa, sempre se faz destacando sua relação dialética com a exclusão.

Do ponto de vista educacional, tomar a educação inclusiva como princípio traz, como implicação, a ideia da Educação Especial deixar de ser, nessa perspectiva, um segmento educacional desvinculado da educação regular para passar a ser uma modalidade de ensino a serviço do atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos e de suporte de sua aprendizagem e desenvolvimento (inclusão escolar). No recorte da nossa área de conhecimento que movimentos isso demandaria da Educação Física Escolar e da Educação Física Especial?

A recente produção científica, bem como as demandas vindas da ação pedagógica, têm interrogado a área de Educação Física Especial no sentido de apresetar respostas a respeito da produção de conhecimentos, oferta de serviços, de atividades e, principalmente formação de professores, de modo que os professores de Educação Física possam se preparar para interagir com pessoas com deficiência em suas aulas.

No âmbito educativo, político e pedagógico, o entendimento que fica é de que a Escola tem um papel importante na construção de vínculos e valores sociais, bem como na transmissão - através da circulação, transformação, produção de cultura, de um conhecimento socialmente produzido e acumulado, podendo a partir da democratização do acesso ao conhecimento e cultura, realizar uma ação pedagógica transformadora. A Educação Especial, como modalidade de ensino, por meio da oferta de serviços preferencialmente oferecidos na escola regular, apoiaria o aluno com deficiência no processo de desenvolvimento e aprendizagens sociais e acadêmicas, no acesso a esse conhecimento e à cultura, que a escola teria por função transmitir. Fica, também, firmada, sobre essa orientação inclusiva, que as práticas desenvolvidas nas escolas que as tornam seletivas e excludentes também precisariam ser transformadas.

A defesa pelo acesso das pessoas com deficiência à escola regular não estando esta condicionada à autorização ou encaminhamento da educação especial, se choca com a tradição dessa escola regular que, organizada com

o ideal de diminuir as diferenças culturais entre pessoas e grupos sociais, tornou-se parte do problema que a ela era proposta a resolução, produzindo mecanismos que mais excluíram do que incluíram as pessoas e grupos sociais que se afastassem de um padrão de normalidade, cultura e desempenho instituído. Nesse sentido, escola regular e escola especial estavam sustentadas nos mesmos valores, de seleção, segregação e homogeneidade. E as práticas educativas para ambas foram construídas com base nesse valor: ensina-se melhor na escola especial ou na escola regular quando mais homogêneos forem os grupos.

Nesse sentido, a integração das duas áreas, educação regular e a educação especial, as transformações por que tem passado a nossa sociedade em relação a valores referentes às diferenças culturais, e, como consequência, a presença de pessoas com deficiência nas salas de aulas das escolas de todo o país, têm interrogado a capacidade da escola em proporcionar condições não só de acesso, mas de participação e aprendizado para todos. Trata-se, portanto, de pensar como sistemas educativos, redes, escolas e ações pedagógicas têm criado alternativas aos modelos tradicionais de lidar com a diferença, sobretudo a diferença expressa através da deficiência, considerando as condições históricas e sociais de sua constituição.

Até, que, ponto, os professores de Educação Física e Educação Física Especial vêm sendo preparados para esse desafio de organizar intervenções e ações pedagógicas capazes de garantir o acesso às pessoas com deficiência à essa dimensão da cultura que, no âmbito escolar, teria a área de Educação Física de transmitir a todos os alunos?

Partimos, nesse estudo, do entendimento de que a Educação Física Escolar, como área de conhecimento e prática pedagógica, tem como papel introduzir e integrar os alunos no universo da cultura corporal de movimento, formando alunos que vão reproduzir, transformar e produzir manifestações corporais, tendo a expressão corporal como forma de linguagem. E a Educação Física



Especial, como organizaria atividades em atendimento às necessidades educativas desses alunos e de suporte à inclusão escolar, fugindo das práticas isoladas, de segregação e deixando de ser concebida apenas como “Adaptação” de atividades, sobretudo atividades físicas, pensadas para grupos supostamente homogêneos, de modo que grupos que fujam desse padrão possam realizar, mas sem se afastar de princípios de ordem e normalidade.

No entanto, embora os discursos sobre a Educação Inclusiva busquem romper com as dicotomias entre Educação e Educação Especial, entre Educação Física e Educação Física Adaptada, e essas precisem ser concebidas cada vez mais como áreas e intervenções que se complementam e não que concorrem entre si, existe, devido a fatores históricos e epistemológicos, distâncias conceituais, políticas e pedagógicas nessas áreas. A concepção de Educação Física, do objeto de que trata a área, de como esse objeto se aplica ao campo da Educação Física Especial e, sobretudo, qual o nível de a produção acumulada e seus estágios de desenvolvimento na produção teórica recente; e como esse é inserido, introduzido e tematizado nos currículos de formação acadêmica pode nos apresentar indícios e pistas de como a área de Educação Física vem dando respostas às problemáticas envolvendo a formação e atuação de professores de Educação Física em ações pedagógicas inclusivas de pessoas com deficiência em aulas de Educação Física Escolar.

Desde que o paradigma da Educação Inclusiva passou a integrar os compromissos educacionais da agenda educativa de nosso país, principalmente após tornar-se signatário da Declaração de Salamanca (1994), uma série de outros dispositivos jurídicos, leis, portarias e diretrizes têm sido produzidos e implementados no sentido de que se faça prevalecer o direito a todos os alunos de terem acesso à escolarização e ao bom desempenho escolar. Há, nas orientações e prescrições normativas, referências importantes quanto à formação de professores para a educação inclusiva, desde orientações quanto aos recursos humanos necessários para o ensino

regular e especial, professores capacitados e especialistas, quanto ao modo como se deve dar essa formação, seu conteúdo, principalmente em se tratando do professor do ensino regular.

As pesquisas realizadas com professores em atividade docente sobre suas atitudes e capacidades em trabalhar com crianças com deficiência revelam que esses, em grande medida, não se sentem em condições de organizar o trabalho pedagógico, considerando as condições materiais e a organização escolar, para atender à participação e ao aprendizado dos alunos com deficiência nas aulas. Sobre a formação de professores, muitas têm sido as ações para o desenvolvimento de formação continuada, bem como de pesquisas que discutam ou acompanhem o resultado dessas formações. Tenho, sobre esse aspecto, em virtude do meu envolvimento direto com a formação inicial de professores de Educação Física me dedicado a refletir e pesquisar essa primeira etapa da formação de professores.

Na pesquisa realizada no mestrado, dediquei-me a investigar como os professores dos cursos de graduação em Educação Física, ou seja, professores responsáveis pela formação de uma nova geração de professores, estavam vendo a questão da deficiência, a inclusão escolar desses alunos e a formação em Educação Física para interagir com essas pessoas. Não obstante, ficou evidente fragilidades de alguns desses professores quanto a compreender a deficiência numa perspectiva crítica, superando sua concepção predeterminista, bem como de formar professores que pudessem, em sua ação pedagógica dar conta de reconhecer e valorizar a diferença e sua constituição sócio-histórica e, por fim, organizar o trabalho pedagógico considerando essa dimensão. Um dado encontrado na fala dos professores corroborava o que muitas pesquisas trazem; os professores não estavam ou não se sentiam preparados porque não haviam tido, em sua formação inicial e continuada, nenhuma formação nessa área.

É com base nessa evidência científica que o ordenamento legal para a educação e para a formação de professores e professores de Educação Física vem orientando e prescrevendo que assuntos e disciplinas que tratem sobre pessoas com deficiência sejam inseridos nos currículos dos cursos de formação de professores e de outros profissionais que vão interagir com pessoas com deficiência. Os cursos de Educação Física já vêm, no mínimo, ofertando um componente curricular que trate do tema. Mas estaria aí a solução para a formação de professores de Educação Física que vão atuar com pessoas com deficiência na escola regular? Que papel cumpre uma área, que pode estar restrita a um único componente curricular, num currículo de formação se as intenções formativas destas não estiverem integradas organicamente ao projeto de formação? Bem como, a partir de que perspectiva de deficiência e com que sentido são pensadas as intervenções pedagógicas da Educação Física que são propostas às pessoas com deficiência no interior dessa área? Qual o estágio do desenvolvimento de pesquisas nessa área de conhecimento sobre a formação e atuação do professor de Educação Física para trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas?

Dessas várias questões, todas interligadas, merecedoras de estudos e investigações científicas, destaco como objeto de estudo, “o trato com o conhecimento sobre Educação Física Especial numa perspectiva inclusiva junto à organização curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no estado da Bahia”.

Levanto a questão central da pesquisa, formulada na seguinte síntese: Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física estão tratando o conhecimento sobre Educação Física Especial e equacionando/dando respostas a necessidades de formar professores que vão atuar na inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Estado da Bahia? As demais questões apresentadas não são abandonadas; elas tangenciam a todo momento o estudo porque se relacionam com a pergunta formulada na síntese.

Buscando respostas para a questão formulada fica estabelecido, como sendo o objetivo principal do estudo conhecer, refletir e tecer críticas ao conhecimento produzido na área de Educação Física Especial, na perspectiva inclusiva, e ao modo como esse vem sendo abordado nos currículos de formação de professores de Educação Física

E como objetivos específicos, os elementos, a saber:

Contextualizar as bases teórico-metodológicas (fundamentos teóricos, científicos, técnicos e pedagógicos) de referência na área de Educação Física Especial nos currículos dos cursos de Educação Física, na Bahia;

Analisar de que forma a produção científica e temas da área de Educação Física Especial são transferidos para o currículo de formação (projetos pedagógicos e matrizes curriculares);

Tecer críticas e discutir o trato com o conhecimento sobre a Educação Física Especial, na perspectiva inclusiva, nos currículos de Cursos de Licenciatura em Educação Física, no estado da Bahia;

## MARGENS E MEDIAÇÕES NA TRAVESSIA

“Por que era que eu estava procedendo à toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetindo, o repetido, e, escorregável, num minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. **Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia**”  
(Guimarães Rosa)

## **2 ANCORAGENS TEÓRICAS: MARGENS E MEDIAÇÕES NA TRAVESSIA**

Nesse capítulo procuro apresentar algumas ancoragens teóricas as quais recorro no estudo para discutir o trato com o conhecimento sobre Educação Física Especial na organização dos currículos de formação de professores, estabelecendo relações entre as teorias sobre o currículo - destacando conceitos importante para o reconhecimento deste como projeto de formação a partir de autores como Pacheco (1995, 2005), Macedo (2008 e 2010), o contexto da interação de professores com pessoas com deficiência na escola regular; e o entendimento de uma Educação Especial como suporte da Educação Inclusiva. Assim, são conceitos que foram durante todo o estudo guiando, fazendo mediações e estabelecendo as margens teóricas e epistemológicas necessárias a pesquisa.

### **2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores, desde que a educação/escolarização passou do monopólio das famílias para incorporarem-se às funções do Estado, é tratada como tema de políticas sociais (CURY, 2005). Qualquer projeto para a Educação deve considerar como estratégicas as políticas e as práticas para a preparação formativa de seus professores. Com isso, a formação de professores tem-se constituído num campo de disputa pelos distintos projetos históricos da sociedade. Esses passam a ser mediadores importantes na construção de resistência ou de consolidação dos interesses hegemônicos na sociedade (GRAMSCI, 1988), sobretudo no momento tão propalado da “sociedade do conhecimento” e dos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

Com a globalização, um outro cenário passou a configurar e interferir com a pretensão de determinar as políticas educacionais na América Latina, na década de oitenta, e sobretudo no Brasil no início dos anos noventa. Essas reformas tiveram início com a alteração do *bloco de poder* que se instalou definitivamente com a chegada de Fernando Collor à frente do Estado brasileiro, dando início à implementação das reformas neoliberais que foram prosseguidas no Governo Fernando Henrique Cardoso, que inseriu nossas políticas educacionais local e regionais em um projeto de mundialização da educação (MELO, 2004).

Isso porque a globalização não trouxe apenas um novo modo de organização econômica, ela engloba e afeta “[...] diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, a forma de entender o mundo e a vida cotidiana”. (SACRISTAN, 2003, p. 50)

Essas mudanças de ordem políticas, econômicas e culturais geraram e ainda vão gerar profundas transformações em todos os âmbitos da vida por meio de reformas. Nesse conjunto de reformas educacionais que (estas estão inseridas no processo de reestruturação do Estado), podemos destacar a construção de um novo ordenamento legal, de políticas para a formação de professores e dos seus currículos de formação.

O currículo, enquanto expressão de um projeto de escolarização, em sua estrutura demonstra traços da sociedade, da organização, e das relações de poder construídas (APPLE, 2006). Segundo Pacheco (2005), o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez referindo-se a um curso regular de estudos numa escola e/ou universidade, em 1663. No entanto, como nós conhecemos hoje, na sua versão moderna, o currículo consolidou-se no final do século XIX e início do século XX, ganhando características científicas e administrativas que marcam esse período (MACEDO, 2008). De lá para cá,

os estudos do currículo têm se organizado em três grandes campos: a delimitação de seu campo e conceitos; o estudo sobre as teorias e desenvolvimento do currículo e, a terceira, os níveis de decisão curricular (PACHECO, 2005).

O conceito de currículo vem sendo definido, ao longo dos tempos, sob perspectivas distintas que concorrem na produção de sentidos e vão desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção mais ampla e complexa que o caracteriza como projeto de formação, no contexto de uma dada organização (SAVIANI, 1985; PACHECO, 1995).

A partir dos estudos críticos e pós-críticos, cada vez mais ampla é a adesão a essa noção de currículo numa perspectiva mais formativa, superando as concepções mais restritas e opondo-se completamente à tradição tecnicista. Nesse sentido, vê-se o currículo como algo mais dinâmico, multireferenciado, envolvendo esferas de decisões tanto no nível macro, das práticas sociais, como no nível das estruturas escolares e universitárias. Assim, no currículo são expressos os princípios essenciais de um projeto de formação humana, no entanto, eles não podem restringir-se a um caráter prescritivo, eles precisam ter uma atualização para prever discussões e reflexões que permitam que seja, de fato, efetivado. Trata-se portanto de tomar a noção de currículo como projeto (MACEDO, 2007, 2010; PACHECO, 2005; SAVIANI, 1985).

Diversos outros autores têm tomado essa noção de projeto para pensar o currículo. Pacheco (2005, p. 39) define assim o currículo “[...] um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide no plano real, ou do processo ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, currículo é um projeto para o processo de escolarização constituído de duas faces: de um lado, as intenções; do outro, a realidade de sua implementação. Nesses termos, ele significa uma antecipação da ação, uma programação da ação, a realização da ação e o produto da ação. Para esse



autor, só podemos considerar a existência de um projeto quando são contempladas essas quatro dimensões.

Pacheco (2005) caracteriza o campo do currículo como área de estudo como um campo ou território organizado, onde são estabelecidas normativas, orientações, interesses profissionais e interesses de aprendizagem.. Também define currículo como uma intenção e uma realidade, uma espécie de artefato cultural, construído num contexto determinado sob influência de decisões tomadas em vários contextos. A esse respeito Saviani (1985) destaca, o currículo é elaborado tendo como objetivo responder a seguinte questão, o que deve ser feito para se alcançar determinada formação.

Estabelecido os propósitos da formação, vinculados a uma concepção de homem, educação e sociedade, são selecionados espaços, tempos e saberes que devem juntos ajudar a alcançar a formação pretendida Sacristan (2000, p. 16) assim apresenta uma caracterização do currículo “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e sociabilização são realizadas em torno dos conteúdos, de seu formato e das perspectivas que cria em torno de si”. Nesses termos, o currículo cada vez é mais visto como um artefato cultural que constrói nossas identidades (SILVA, 1999).

Para Saviani (1985, p. 56) o currículo se constitui a partir da relação entre disciplinas que compõem um curso ou a listagem dos assuntos constitutivos de uma disciplina expressos por meio de programas e planos de ensino, no entanto, ele tem ganhado “um conceito muito mais amplo pois abrange todos os elementos relacionados” à formação. Cada vez mais ele é visto como resultado de uma dinâmica complexa e multireferenciada, processo histórico, social e cultural, um dispositivo para a construção de identidades individuais e sociais (SILVA, 1999; MACEDO, 2008). Ele ainda é, também, fruto de relações de poder, instrumento de controle e de diferenciação sócio-cultural (APLLE, 2006; PARASKEWA, 2000).

Para autores como Silva (1999), Macedo (2008), Paraskewa (2000), entre outros, nas experiências do currículo não aprendemos apenas conceitos sobre o mundo natural e social; é com ele que se constroem visões de mundo, de sociedade e de educação, adquire – se, também, consciência, sensibilização e posicionamento ideológico que vão orientar a forma como os educandos organizam suas ações em sociedade e estruturam sua personalidade. Saviani (1985, p.39) destaca o papel que tem, sob o ponto de vista histórico, a vinculação entre “a educação e a formação de um determinado tipo de homem”.

Enquanto artefato social que sofre influências macrosociais e microsociais e sendo constituído por um processo contínuo de decisões, o “currículo é uma construção que ocorre em diversos contextos e que corresponde a diferentes fases e etapas de concretização (PACHECO, 2005, p. 54)”. Num âmbito geral e apenas separado didaticamente, consideram-se os níveis e contextos político-administrativo, da gestão no âmbito das instituições e cursos e no âmbito da comunidade acadêmica.

Nesse constructo são selecionadas determinadas bases, orientações e intenções para a formulação do projeto formativo, expresso através do currículo de formação. No processo de formação de professores/as, para Giroux (1997), pode ocorrer uma formação que contribua para a transmissão de determinados valores selecionados e eleitos como necessários à sociedade, ou que a contestem, fato que se refletirá na maneira como cada futuro/a docente irá conduzir suas aulas quando estiverem atuando nas escolas.

Então, podemos assim, destacar que, no currículo, sempre vai aparecer, de forma explícita ou implícita, uma intencionalidade de socialização e formação de professores, sua idealização de formação, os conhecimentos e valores que lhes são necessários. Autores como Pacheco (2006), Macedo (2010) e Roldão (2003) consideram o currículo como um dos principais dispositivos formativos,

isso porque ele anuncia as concepções tomadas, num determinado contexto, como referência formativa.

Assim, o currículo (projeto pedagógico e matriz curricular) é uma das mais importantes referências de organização do trabalho pedagógico, dando direção política, científica, técnica e pedagógica a uma formação. Pensar na formação de professores implica, também, pensar em que currículo. Sobre que projeto. A partir de quais dispositivos.

No processo de construção do currículo, ou seja, do projeto formativo (pautado numa visão de educação, homem e sociedade) não se deve desconsiderar as mediações e tensões entre as pessoas que constroem o currículo e as orientações formativas advindas das agendas nacionais e internacionais, por meio de orientações e marco regulatório, bem como os embates travados na esfera da sociedade política, na esfera da sociedade civil e na apreciação e implementação das mesmas no âmbito das Instituições de Ensino, quando da atualização/formulação dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), embora os documentos produzidos internacional e nacionalmente tenham um caráter prescritivo, eles dão margem a interpretações e reinterpretações e podem estar sujeitos, no âmbito de sua implementação, a serem resignificados. Isso ocorre devido às contradições internas, às contradições com outras orientações e omissões que estão presentes nas formulações destas propostas. Assim, a existência dessas contradições internas e as possibilidades de disputa por atribuição de significados, bem como as correlações de força estabelecidas no âmbito da implementação da política curricular, abre uma janela política para o debate.

Segundo González e Fensterseifer (2004, p.136), em torno do currículo são estabelecidas políticas curriculares que “orientam a operacionalização das políticas e reformas educacionais, obviamente em sintonia com os contextos políticos de interesse nacional, transformando aspectos gerais em

orientações específicas.” No âmbito dos estudos, no campo curricular, o estudo das políticas de formação docente tem se dado na esfera de investigação das políticas curriculares e das práticas dos currículos de formação de professores (MACEDO, 2009, PACHECO, 2005).

Como projeto que aponta para possibilidades distintas de formação humana, o currículo sempre será, no âmbito das políticas e das práticas, um objeto de disputas. Segundo Macedo (2007, p. 28), “necessário se faz tomar a cultura e o currículo como relações de poder. [...], as lutas por significados não se resolvem no terreno epistemológico-formativo apenas, mas em muito no terreno político [...]”.

Segundo Pacheco (2005), é na construção contínua de tomada de decisões, na disputa pela direção dos projetos de formação (seleção dos espaços, tempos, conhecimentos e valores, por exemplo), considerando níveis micro e macro, que se constroem as bases de formulação dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de formação de professores. Assim, a autonomia conquistada/destinada a esse coletivo pela instituição, o seu apoio ou os enfrentamentos feitos por esse coletivo ao conjunto de instâncias, órgãos e organismos institucionais é que vai alicerçar as bases da formulação, construção e implementação do projeto pedagógico e curricular de cada curso de formação de professores.

Nessa permanente tensão entre micro e macro e vice versa, não se deve abrir mão de refletir sobre as bases constitutivas, tanto das referências curriculares (políticas, diretrizes, documentos de apoio), como das possíveis outras referências que venham ser integradas ao debate sobre a formação pretendida para um projeto de educação e sociedade.

Para Macedo (2010), não há ação formativa sem projeto, seja ele fruto da construção do trabalho coletivo ou não. Desta forma, as ações curriculares e o projeto que as orienta precisam ser debatidos constantemente para que a

formação não se realize pautando-se, apenas, em meio a uma burocracia institucional. Afinal, todo currículo expresso através do projeto de formação aponta para uma mudança. Partindo dessa premissa, esse autor nos traz: “se todo currículo quer alterar algo em alguém, torna-se necessário refletir sobre como será esse alguém transformado pelo currículo e sobre como organizar o processo que propicia a transformação” (p.151)

Para Pacheco (2005, p. 19-20), “a reestruturação de cursos no ensino superior, aliás, como qualquer processo de reestruturação curricular, é uma das facetas que mais requerem uma análise crítica, pois a mudança é dominada por correlações de forças [...]”. Assim, a direção do projeto de formação é sempre disputada por coletivos e por sujeitos orientados por diferentes ideologias.

Macedo (2007; 2010) coloca o currículo como um elemento de mediação da formação no qual são selecionados tempos, espaços, dinâmicas, conhecimentos e valores que vão orientar uma dada formação, em uma determinada perspectiva. Também reitera assim, seu caráter relativamente sistematizado, intencional e planejado na atualização e organização da formação, orientado por um projeto, o que implica uma visão de mundo, homem e sociedade.

A sistematização de espaços, tempos, conhecimentos e valores orientados para uma determinada formação constituem uma proposta de atualização das formações e seus interesses sócio-educacionais. No entanto, por mais que as propostas pedagógicas e matrizes curriculares digam muito sobre o currículo, sobre como é organizada a formação, sobre conhecimentos e valores que buscam dar-lhe materialidade, ele também se complementa na própria prática educativa. Destarte, nele está imbuída a função de orientação política, técnica e pedagógica da formação, ao indicar caminhos, travessias, chegadas, que são permanentemente atualizadas pelos autores que dão materialidade ao currículo.

Sobre essa função social do currículo, em recente publicação, Macedo (2010, p. 109) nos fala a respeito deste como dispositivo de formação:

“[...] toda formação fundada numa experiência educacional se realiza por mediações [...], nas situações educacionais, nos organizamos para produzir práticas que funcionem como *dispositivos*, para que a formação se realize orientada por determinados valores e perspectivas.”

Assim, a noção de dispositivo está diretamente relacionada à de projeto. O autor caracteriza a expressão “dispositivo” a partir de sua etiologia, que em latim significa preparar. No entanto, é em Foucault que o autor vai caracterizar essa expressão como “um conjunto de ações capazes de organizar suas análises sobre práticas humanas historicamente regimentadas” (MACEDO, 2010, p. 109).

Definida sobre essa perspectiva, fica evidente o uso dessa palavra que busca nos apresentar o *modus operandi* como o currículo faz as mediações na formação e suas implicações no processo de subjetivação das pessoas envolvidas no e com o currículo.

## 2.2 DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Iniciamos o diálogo sobre o assunto tomando como referência dois importantes conceitos. O primeiro deles refere-se à noção de “produção social da deficiência”, ainda pouco incorporado à produção científica da área de Educação Especial, mas por nós já foi refletido\discutido em estudos anteriores como na construção da dissertação de mestrado; o segundo é o conceito de “normal e anormal” que tem origem nos estudos de autores como Canguilhem (2002), Foucault (1984) que têm uma influência maior na produção científica da área, sobretudo como base para crítica ao modelo médico da deficiência e de atendimento excludente\segregacionista.

Consideradas as diferenças de tradições acadêmicas e, princípios teóricos relacionados a esses dois conceitos, podemos destacar nos conceitos alguns atributos comuns: o primeiro deles é que ambos foram construídos a partir de uma postura e tradição crítica frente às noções de deficiência, desvio e anormalidade; o segundo, que os dois conceitos descortinam uma das “ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha, exclui e segrega a pessoa com deficiência” (DINIZ, 2007). Por fim, ambos os conceitos nos ajudam a pensar a deficiência como uma produção cultural, ou seja, como resultante da vida social (resultante das relações sociais) e da atividade social humana (produto do trabalho).

Com base no conceito de produção social da deficiência, podemos afirmar que a deficiência não se restringe à limitação orgânica, déficit biológico, como foi amplamente difundido a partir do movimento renascentistas, ou mesmo como as concepções que a antecederam que buscavam explicações místicas, religiosas para a gênese da deficiência.

O conceito de deficiência remete a uma avaliação dos modos materiais e simbólicos de produção da vida humana para compreendermos a gênese da deficiência, sobretudo com o advento da modernidade.

Ser deficiente é considerar o corpo e suas lesões, bem como as formas opressoras como a sociedade vai lidar com esse fenômeno, mas, antes disso, é considerar a origem e as causas das lesões, remetendo-nos, assim, a pensar a atividade e vida social humana, seus modelos políticos, culturais e econômicos (DINIZ, 2007; OLIVEIRA, 2007, PALACIOS, 2008).

Nesse sentido, podemos afirmar que cada ser humano é um ser único, constituído a partir de determinadas condições materiais e simbólicas de vida e educação, condicionadas pelos papéis que ocupam nas relações sociais (OLIVEIRA, 2007, ZOBOLI e BARRETO, 2007). A deficiência, nesse entendimento, é um artefato cultural, produto das práticas sócio-culturais (OLIVEIRA, 2007; VIGOTSKY, 1989). Assim, também, podemos afirmar que não há homogeneidade na própria deficiência. Cada pessoa que, por razões distintas, experimentam um déficit orgânico (físico, intelectual ou sensorial), que são acolhidas\excluídas dos contextos de participação nas relações sociais e educacionais de modos diversos, vão se desenvolver social, cultural e organicamente também de formas distintas. Nesse sentido, a deficiência pode ser barreira e\ou vivenciada de forma distinta por pessoas que ocupam lugares diferentes nas relações e estruturas sociais, sendo a condição de classe social não o único, mas um importante componente a ser considerado.

Por outro lado, se podemos afirmar que um dos pressupostos básicos de defesa dos movimentos sociais de/para deficientes na contemporaneidade, a partir do modelo social da deficiência, é o direito à vida e a valorização das distintas formas de ser e estar no mundo, podemos também, em oposição a isso, identificar que a maniqueização do gênero humano foi base e alicerce principal de exclusão da atividade e da vida social humana de vários grupos e extratos sociais, entre eles as pessoas com deficiência.



Analisando as relações históricas estabelecidas entre os homens em cada época ou período histórico, considerando os distintos modelos políticos e econômicos, vamos perceber indícios de que o modo como a sociedade vem produzindo suas estruturas sociais tem revelado relações opressoras a essas pessoas, nesses distintos modelos, e as legitimando-as a partir de um estatuto depreciativo de anormalidade. Isso quer dizer que temos que considerar as dimensões econômicas na produção social da deficiência, mas não deixar em segundo plano as dimensões materiais e simbólicas construídas em torno dessa noção.

A construção dessa bipolaridade normal e anormal é um dos pressupostos básicos de referência para que, em distintos modelos sociais e políticos as pessoas com deficiência sejam alijadas da vida em sociedade e, portanto, do acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado na cultura, que precisa ser transmitido/ampliado de geração a geração e que é fundamental para seu processo de humanização. Essa bipolaridade faz, também, com que seja atribuída a essas pessoas um valor socialmente menor, o que traz como consequência a produção de uma imagem social deteriorada ou, utilizando a expressão de Gofman (2001), a produção de um sujeito estigmatizado.

Embora a comparação seja prática antiga de nossa civilização, a construção das noções de “norma” e “desvio” é algo que nos remete ao início da modernidade. Ao fazer referência a essas noções, Foucault (1984) associa o desenvolvimento dessas noções a uma preocupação mais ampla, às relações de *biopoder* a partir do interesse do Estado pelo controle da saúde da população pela biopolítica da espécie humana no início do século XVIII.

Segundo Amaral (1995) a noção de norma e desvio tem sido abordada sob a ótica de uma perspectiva médica, servindo para distinguir o “são” do “não-são”. Sob esse enraizamento médico, o desvio nunca é visto a partir da construção da identidade e da diferença e sempre está associado à

anormalidade, à doença, à inferioridade e à incapacidade. Para a autora, a anormalidade, sobre a condição de sujeito desviante, é construída, principalmente, a partir de três critérios: a) a moda estatística, referindo-se à frequência do aparecimento de um dado, calibrado através de representação numérica por instrumentos de medidas; b) a formação anatomo-funcional, refere-se às formas e funções de objetos e pessoas a partir de um protótipo; c) o tipo ideal, comparado a partir do protótipo analisando as aproximações e distanciamentos entre a pessoa ou objeto analisado e o protótipo.

A tese do desvio e da anormalidade da pessoa com deficiência foi a primeira a ser combatida, na década de 60, pela Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), primeira organização formada e gerenciada por pessoas com deficiência (DINIZ, 2007). Segundo essa autora, esse movimento defendia que a deficiência não era uma variação da norma da espécie humana, porque a anormalidade é um julgamento estético, e, portanto, um valor moral sobre um estilo de vida. A partir dessa crítica se construiu os argumentos da primeira geração do modelo social da deficiência nos quais se denunciava a opressão social que sofria as pessoas com deficiência fundamentada na medicalização, cura e normatização.

Encontramos, na obra de Foucault (1984), uma apologia aos discursos sobre normalidade e anormalidade na história da humanidade, enquanto ele também buscou descobrir as formações discursivas sobre o normal e o anormal. Para esse autor, o conceito de anormalidade foi construído para tentar normalizar as diferenças<sup>1</sup>. Para tanto, Foucault (1984) desenvolveu o conceito de tecnologia da anormalidade.

---

<sup>1</sup> Três são os elementos figurativos sobre anormalidade estudados por Foucault: os monstros humanos, os incorrigíveis e os masturbadores. O primeiro, o *monstro*, é marcado, a partir de sua existência e forma, como o que viola as leis da sociedade e da natureza, com implicações médicas e jurídicas. O segundo, os *incorrigíveis*, eram os indesejáveis que precisavam ser corrigidos, por isso eram separados do convívio social e isolados pela própria família em instituições asilares que recorriam a técnicas de correção e reparação com vias a normatização dessas pessoas. Entre essas estavam as pessoas com deficiência e doença mental. O terceiro, o *masturbador*, aparece com uma figura nova no século XIX, não é um excepcional, nem ao menos um monstro humano, seu campo de aparição é a esfera da família e seu espaço de referência é mais restrito, é o quarto, a cama, o corpo (FOUCAULT, 1984, p. 76.)

Entendida como uma variação da espécie humana pertencente à junção dos grupos trabalhados no estudo de Foucault (1984) de tecnologias da anormalidade, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma, uma situação de anormalidade. Um corpo cego, surdo, com má formação, amputado, lesionado, entre outras possibilidades, é um corpo desviante, inesperado diante da expectativa do discurso da normalidade. Nessa concepção, fica estabelecido, a priori, uma superioridade do corpo não deficiente em relação ao corpo deficiente (DINIZ, 2007).

Para Marques (2001), a construção dessas noções de normalidade e anormalidade serve para categorizar todos os grupos/pessoas que fogem e/ou não se enquadram em determinados atributos estabelecidos por uma norma como sujeitos desviantes. A partir daí, essas pessoas e/ou grupos são colocados à margem dos processos sociais, da atividade e vida social humana. A identidade de desviante ou anormal vem acompanhada da marginalização, da criação de rótulos, da construção de preconceitos e da desqualificação do ser humano (OLIVEIRA, 2007). Daí o desafio e complexidade de que trata esta pesquisa, pois deve ter como horizonte o acesso dessas pessoas com deficiência ao direito a seu corpo, a viver, a pesar e a sentir, e também as diferentes manifestações corporais historicamente produzidas e acumuladas na cultura.

No âmbito da ideologia e da cultura, são criados fundamentos não só de exclusão, mas também de legitimação dessa exclusão. O que é uma condição desumana passa a circular, nas relações sociais e no imaginário social, de modo naturalizado.

Segundo Silva (2002), essa construção fixa de uma identidade vinculada a uma norma estabelecida é uma forma privilegiada de hierarquização das identidades e das diferenças, e o autor ainda destaca (p.83) “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas, em relação às quais as outras identidades serão avaliadas de forma negativa”.

Assim, a deficiência, como outras expressões da anormalidade, não são só vistas como um desvio à norma da espécie humana, mas como, também, detentora de atributos negativos.

É, então, a partir desses atributos negativos como base ontológica, dessa concepção, que a modernidade construiu as instituições de acolhimento, atenção e educação das pessoas com deficiência. Partindo de um pressuposto de proteção a essas pessoas, bem como de preparação para uma futura inserção social, a modernidade tratou de criar espaços de segregação das pessoas com deficiência. Segundo Marques (2001), para se proteger dos desviantes, a sociedade criou instituições de apartação social sob a alegação da necessidade de proteção dos desviantes. Nestes termos, considerar a deficiência como desvio à norma não só provoca a exclusão, como também uma despreocupação política com o direito dessas pessoas de ter acesso às necessidades concretas, materiais e simbólicas, para sua sobrevivência e, conseqüentemente, sua formação humana através da apropriação/produção da cultura por meios dos processos educativos (OLIVEIRA, 2007).

Marques (1998, s/n), em seu estudo, relaciona a deficiência ao estigma de anormalidade a partir do estereótipo de desvio construído pela ideologia da classe fundamental dominante. Para o autor, “numa sociedade capitalista onde as relações se definem pela produção e pelo lucro o padrão de homem segue os valores sociais determinados pelos padrões das classes sociais dominantes”. Portanto, a ideia de deficiência está diretamente relacionada à sua capacidade produtiva, tratando quem fugir do protótipo e dos padrões de produtividade como indesejável, como desviante.

O fato de possuírem uma formação corpórea, um modo distinto de apreensão da realidade ou habilidades intelectivas distintas de uma norma estabelecida socialmente fez com que essas pessoas fossem vistas como sujeitos desviantes e fossem alijadas do convívio social, e, por conseqüência,

do convívio escolar. Mesmo hoje, superadas várias amarras do pensamento iluminista e racional da modernidade, ainda encontramos dificuldades em superar esse paradigma e encaramos a deficiência como um modo distinto de ser e estar no mundo (DINIZ, 2007), como uma marca da diferença que constitui o universo de sua identidade e, assim, continuamos construindo formas socialmente referenciadas de opressão a essas pessoas.

As instituições de caráter segregador criadas na modernidade para abrigar essas pessoas (após um período de abandono, sacrifício e até mesmo exterminação)<sup>2</sup>, sob o discurso da proteção e do cuidar (assistencialista) cumpriram o papel de institucionalização dos rótulos da deficiência, do desvio e da anormalidade, homogeneizando e categorizando essas pessoas (MARQUES, 1998; OLIVEIRA, 2007).

Ao referir-se à institucionalização do desviante, Foucault (1984, p. 15) diz que é essa a “[...] condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco [...], substituindo a prática do suplício (castigos corporais) ao cárcere privado”. Para o autor, as instituições cumpriram a função de adestramento, através de sua organização coercitiva e discriminatória, considerando o corpo como dimensão bio-política. Em suas palavras (p. 80) “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera somente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”.

Para Marques (1998), reiterando as ideias de Foucault, a institucionalização da deficiência só acentuou a posição da pessoa com deficiência como sujeito desviante, criou categorizações para esse desvio e cristalizou atos de preconceito e discriminação e valores que a legitimaram. Para esse autor, (s/n) a institucionalização da deficiência produziu:

“[...] uma espécie de prisão, onde o deficiente é facilmente identificado como um desviante e onde os objetivos maiores,

---

<sup>2</sup> Carmo (1991) relata no estudo sobre deficiência: a sociedade cria, recupera e discrimina ...

que pressupõe sua recuperação, não são assumidos pela sociedade em geral. Desse modo, muito mais que suprir as necessidades básicas de sono, alimentação e saúde dos internos deficientes, a instituição assistencialista presta-se também ao controle de seus tutelados, neutralizando suas ações como homens, neutralizando os efeitos de suas diferenças.” (MARQUES, 1998, p. s/n)

Ainda apresentando as ideias de Foucault (1984) sobre as instituições (abrigos, asilos, prisões, hospitais), essas tinham como principal finalidade a manutenção das formas, estruturas e ideologias sociais dominantes. Através dessas instituições, produziam-se corpos dóceis e produtivos, sendo a recuperação, a repressão, a disciplina, a guarda e o controle, funções orgânicas dessas instituições. Nesse sentido, a sociedade moderna produz formas menos chocantes, mas não menos eficientes, de controle social.

A institucionalização da deficiência deixa duras e permanentes marcas na identidade da pessoa que a possui. Constrói-se, a partir destas marcas, um imaginário social que inclui valores de discriminação, rótulos e preconceitos para com a pessoa com deficiência, reforçando, assim, as ideologias que humilham e segregam o corpo deficiente (DINIZ, 2007). O corpo deficiente, desviante, não servindo aos meios de produção capitalista, que necessita de um corpo produtivo, é oprimido socialmente e culpabilizado por sua inabilidade para o trabalho, atribuindo a experiência de incapacidade à sua lesão. Nesse sentido, inaptos para o trabalho e incapacitados de suprir e as suas necessidades básicas, as pessoas com deficiência precisavam ser acolhidas em instituições de tratamento, recuperação, reabilitação e cura.

No Brasil, datam do final do século XVIII e início do século XIX as primeiras iniciativas de institucionalização da educação de pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2003, JANUZZI, 2004; KASSAR, 2004; SOUZA, 2009). Essa iniciativa partiu de algumas pessoas sensibilizadas com os problemas das pessoas com deficiência e contou com um precário apoio governamental. Não interessava à aristocracia rural, tendo sua produção e economia

eminentemente agrária baseada em instrumentos rudimentares, favorecer à educação. Por isso, tanto a educação escolar das pessoas com deficiência, como a educação das camadas populares eram inexistentes (JANUZZI, 2004).

De acordo com Januzzi (2004), a educação só foi preocupação em nosso país à medida exata em que dela sentiram necessidades os segmentos dominantes da sociedade. A educação das pessoas com deficiência e a educação popular, portanto, foi sendo concedida, à medida em que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema, pelo menos até o momento em que houve um engajamento de movimentos civis passando a reivindicar a educação como direito (JANUZZI, 2004; SOUZA, 2009).

Há, no estudo da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, no campo da Educação Especial, uma compartimentalização dessa trajetória em dois períodos históricos. No primeiro, inclui-se aproximadamente o período de 1855 a 1960; o segundo, da década de 60 do século passado até os dias atuais (MAZZOTA, 2003, JANNUZZI, 2004).

O primeiro período é marcado pela criação das primeiras instituições públicas de atendimento educacional a pessoas com deficiência no Brasil, sendo elas, O Imperial Instituto de Meninos Cegos, 1854, hoje Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro e diretamente ligados ao Império (JANNUZZI, 2004; SOUZA, 2009). Segundo Kassar (2004), essas instituições foram criadas sob forte influência das ideias racionalistas e científicas vividas pelas instituições europeias naquele momento. Assim, seguindo os princípios de modernização e racionalização, a dicotomia em instituições para atendimento a crianças normais e, de outro lado, a crianças anormais, vai se instituir definitivamente no país.

O segundo período histórico do qual o recorte é da década de 60, século XX aos dias atuais, vai ser marcado pela mudança nos modos de produção, e

pelo processo de urbanização e industrialização introduzido no país. Um período de muito empenho para alavancar o crescimento industrial e econômico. A partir de então, passa-se a sentir a necessidade de expansão da escola que, no Brasil, ainda hoje não alcançou sua universalização. Embalados pelos discursos da razão e do progresso, bem como diante da necessidade de formar mão de obra para o novo tipo de trabalho urbano realizado principalmente dentro das indústrias, gerou-se um aumento da oferta de escolas para as massas.

Mais recentemente, nas duas últimas décadas, a última do século XX e a primeira do século XXI, temos entrado num terceiro período, marcado por uma proposta de educação especial numa perspectiva inclusiva. Esse paradigma surge em função da ampla manifestação de resistência dos movimentos sociais e de intelectuais contra as concepções de ensino segregado e emendativo que prevaleceu hegemônico até a década de setenta (PALACIOS, 2008).

Se, por um lado, a integração que era o modelo seguido até os anos oitenta do século XX defendia a oferta de serviços educacionais especializados fora da escola regular, a política de educação especial, na perspectiva da inclusão, defende que esses apoios devem ser ofertados na classe regular e, só em casos excepcionais, fora da sala ou escola regular. Rodrigues (2006), com base em três argumentos, apresenta sua diferenciação entre a formação discursiva da integração e a formação discursiva da inclusão no âmbito educativo: a) a integração não questionava os fatores excludentes nas práticas educativas e escolares; b) a integração normatizava os alunos e os separava entre normais e deficientes; c) na integração a participação dos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais na escola regular integrativa era sempre condicionada. A escola inclusiva, contudo, se opõe a esses valores.

No entanto, o paradigma da Educação Inclusiva só passa a ser de fato uma noção de referência às políticas educacionais e ao discurso da política



quando foi incorporado pelas reformas educativas desenvolvidas por países como Estados Unidos e Inglaterra. Essas políticas educacionais foram consideradas como modelo de reforma educacional exitosa aos demais países pelos organismos internacionais, e, na maioria das vezes, ao falar-se da gênese do conceito da inclusão, refere-se às reformas desses dois países.

Correia (2008), ao se referir às bases de sustentação da emergência da educação inclusiva, cita o discurso da Secretária de Estado e Educação Especial dos EUA, Madeleine Will, proferido em 1986, defendendo uma mudança radical no atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais. Refere-se, também, a um movimento iniciado nos EUA pela integração dos serviços de cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial para que pudessem identificar as necessidades educativas dos alunos e desenvolver estratégias que respondessem as mesmas. Nascia, aí, um movimento denominado “Regular Education Initiative” que, depois, veio a ser concebido como base do movimento de Inclusão.

Mendes (2006) não só reitera as palavras de Correia, mas também defende a tese de que as políticas educativas desenvolvidas nos Estados Unidos na década de 70 e 80 foram o grande marco de referência para a expansão em escala planetária, nos anos noventa, dos princípios e da filosofia da Educação Inclusiva. Isso veio, a seu ver, atender a cinco pressupostos básicos: a) os movimentos provenientes da luta por direitos humanos que faziam oposição a toda e qualquer forma de segregação com base em aspectos éticos e morais; b) Um conjunto de argumentos baseados nas experiências de integração apresentadas pelos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, que destacavam os benefícios na aprendizagem e desenvolvimento obtidos pelas pessoas com deficiência e as demais pessoas a partir da convivência com a diversidade; c) um terceiro grupo que sustentava o debate a partir de investigações científicas, defendendo o convívio social e os ambientes culturais como os espaços mais adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência; d) as

organizações de profissionais, pais e pessoas com deficiência lutando contra todas as formas de discriminação e pelo acesso a direitos fundamentais, entre eles o direito à educação; e) o custo elevado para o Estado, em muitos países, em manter dois sistemas paralelos de ensino, num momento em que se exigia a qualidade em ambos os serviços.

Assim, a autora destaca que, além das bases morais, racionais e científicas que deram suporte ao surgimento de um paradigma inclusivo, um fator crucial que influenciou essa mudança foi o custo elevado dos programas e serviços segregados no contexto da crise mundial do petróleo que vai afetar países desenvolvidos, que tinham um sistema educacional paralelo para as pessoas com deficiência, reduzindo, assim, com a mudança, custos aos cofres públicos (MENDES, 2006).

A Educação inclusiva é vista como um acesso igualitário a escolarização e bens educacionais para todas as pessoas, incluídas aí as pessoas com deficiência (RABELLO, 2009). Compreensão que corrobora com Ainscow e Ferreira (2003), quando menciona que a educação inclusiva surgiu atrelada às preocupações com o atendimento educacional a crianças com necessidades educativas especiais, no entanto a educação inclusiva cresceu em abrangência na direção da defesa pelo direito de todos os estudantes de serem educados nas escolas das comunidades de suas residências, ou seja, cresceu em direção aos objetivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos.

É, então, a partir da oposição feita pelo movimento da educação inclusiva aos modelos que o antecederam, bem como dos pressupostos teóricos e políticos por ele construídos que nos perguntamos: em que medida o discurso da educação inclusiva que tem sido incorporado às políticas e práticas educativas e, sobretudo, ao discurso político, provocando mudanças no ordenamento legal, na organização dos serviços da educação especial, no acesso das pessoas com deficiência à escola regular, entre outros, conserva

e/ou transforma os valores hegemônicos, aos quais se refere a educação das pessoas com deficiência?

Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), subscrita por quase uma centena de países, e da qual o Brasil foi signatário, passam a servir de referência para as reformas educacionais realizadas nesses países. Essa declaração fundamentalmente introduziu as discussões da educação de pessoas com deficiência no contexto da educação para todos. A partir desse princípio básico, rapidamente o princípio da inclusão foi introduzido e integrado ao discurso oficial, a documentos, à legislação e, principalmente, ao discurso político.

Outro destaque é o documento produzido também pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), através de uma comissão Internacional de Educação como já foi mencionado, que ficou conhecido como Relatório Dellores e que tinha como objetivo estabelecer metas e orientar as políticas de educação para o século XXI. Ele introduz, no discurso pedagógico e educacional, algumas diretrizes chamadas de quatro pilares para a Educação. Entre essas quatro diretrizes, duas vão influenciar diretamente as políticas de educação para pessoas com deficiência, “a noção de aprender a ser” e “a noção de aprender a conviver” (UNESCO, 1996). Essas diretrizes vão impactar não só as políticas para a escolarização das pessoas com deficiência e a organização das escolas numa perspectiva inclusiva, como também as políticas para a formação de professores.

Ao certo, nos traz Rodrigues (2003, p. 90) “quando a esmola é grande o santo desconfia”. A Declaração de Salamanca e esses outros documentos despertaram, nos governos subscritos, uma grande determinação para seu cumprimento, quando comparados a outras declarações do mesmo gênero, por isso, em pouco tempo, o termo inclusão substituiu o termo integração. No entanto, a mudança ocorreu mais rapidamente nos discursos do que nas práticas. A euforia inicial deu origem, cada vez mais, a atitudes mais críticas e

reflexivas, que, por um lado, questionam “as razões de tão rápida adesão e, por outro, colocava mesmo em causa a exequibilidade das reformas que eram necessárias para que essa mudança legislativa passasse para medidas e práticas concretas (RODRIGUES, 2003, p. 90).

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A presença de um público cada vez mais diverso nos ciclos de escolarização e no espaço escolar, a politização dos diversos coletivos sociais (pessoas com deficiência, movimentos étnicos, de gênero, das classes populares), assim como os avanços nos discursos políticos e curriculares têm interrogado a capacidade das políticas educativas e da escola, sustentando-se nos atuais saberes, valores e práticas, de cumprir com suas funções sociais (BARROSO, 2003; CHARLOT, 2000).

A capacidade dos sistemas educativos e das escolas de dar respostas é questionada pela presença das diferenças, pelos modos como essas foram historicamente produzidas e transformadas em situações de desigualdade, questionando paradigmas, modelos de organização e gestão escolar, seus tempos e espaços e, sobretudo, a capacidade dos seus profissionais, por excelência educadores e professores, de transformar a escola para nela reconhecer sua capacidade de “circular, de praticar, de viver, de inventar e reinventar a cultura” (VAGO, 2007), valorizando os distintos modos de ser e estar no mundo, bem como suas identidades sociais e culturais (DINIZ, 2007; OLIVEIRA, 2007).

A necessidade de formar professores para trabalhar com a inclusão destaca Rabello (2009, p. 348):

Com a democratização do ensino e com a proposta de inclusão de todos os alunos em classe regular, as escolas estão atendendo uma grande diversidade de pessoas de classes sociais, etnias e necessidades educacionais diferenciadas, embora os professores reclamem da ausência de conteúdos na formação inicial e continuada que dêem conta dessa demanda.

Normalmente, o desafio de formar professores para o trato com a diferença e a diversidade, inclusive para a educação das pessoas com deficiência, defronta-se, na universidade, com visões unas de ser humano, de cultura, de aprendizagem, de inteligência, de linguagem, de ciência, de conhecimento, de formação e de docência, e essas visões também não são diferentes nas escolas. Distanciando assim a formação oferecida dessa realidade apresentada por Rabello (2009) em que a escola está coabitada de um conjunto de diferenças e desigualdades.

A esse respeito destacamos que segundo Charlot (2007), estamos vivendo um momento, hoje, em que se observa uma contradição entre as demandas sociais, antropológicas e técnicas da educação por um lado, e, por outro, suas formas efetivas, ou seja, abriu-se a escola para um público diverso, sem que suas estruturas fossem alteradas. Além dos problemas com a formação, temos os problemas com a própria organização da cultura escolar. Isso quer dizer (p.130) que não houve as mudanças tão anunciadas na “forma escolar”, isso é, na organização do tempo e espaço da escola, na organização e distribuição das turmas por séries e idades, nos processos básicos do ato de ensinar-aprender.

A escola contemporânea (CORREIA, 2008) conclama pela superação dos modelos de uniformização, normatização e hierarquização escolar que operam e sustentam sua lógica de organização de espaços e tempos, seus processos de ensino e aprendizagem e, até mesmo, seu público. Ao aplicar processos de homogeneização, “ensinar a todos como se fosse a um só” (BARROSO, 2003), legitimamos, na cultura e nos próprios sujeitos, nas pessoas com deficiência e seus coletivos organizados de e para deficientes,

que, realmente, estavam neles os problemas da exclusão, da evasão, do fracasso, da incapacidade. Ao criticar as formas como a escola organiza as relações com o saber entre os alunos, produzindo o fracasso escolar, Charlot (2000, p. 33) destaca:

[...] cada aluno é um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, a sua própria história, à sua singularidade.

A ideia aqui defendida de educação inclusiva vem questionar esses paradigmas e desafiar os projetos para a formação de professores a adotarem referências, princípios e valores que sirvam como dispositivos de formação numa perspectiva de superação da noção de diferença e diversidade como inferioridade, ou seja, entre outras coisas, a visão de deficiência como desvio, como anormalidade. Passa, então, pela capacidade de formar professores que questionem o sistema escolar, as práticas pedagógicas e seu próprio saber docente, os processos de hierarquização e homogeneização de pessoas, a medicalização da deficiência e a pedagogia emendativa como referência na organização de serviços e escolarização das pessoas com deficiência, sendo capazes de organizar uma intervenção pedagógica comprometida com a participação e aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, destaca Rabello (2009, p. 348) “a formação inicial do professor nos moldes atuais geralmente não considera as necessidades emergentes do sistema de ensino”. O autor destaca que embora a escola que é questionada pela presença das diferenças na sala de aula frente a democratização do seu acesso diante da proposta de educação para todos, há uma ausência de inclusão e tematização de conteúdos na formação inicial, que prepare os estudantes/futuros professores para atender a essas demandas. Prevalece ainda o estudo sobre o modelo de um aluno padrão, idealizado. Aos ser

tratado assuntos sobre as pessoas com deficiência na formação, esses abordados sob a perspectiva de um aluno desviante.

Assim, formar professores para essa realidade implica romper com a dicotomia criada em torno de conhecimentos biomédicos. Desde a década de trinta, vimos, no Brasil, a formação de dois tipos de professores, os educadores e os educadores especiais. Esse segundo grupo tinha como objetivo tratar da educação das pessoas com deficiência, sob uma forte dependência do campo da saúde (JANNUZZI, 2004; SOUZA, 2009), como se, excluídas as pessoas com deficiências, todas as outras pessoas fossem iguais, homogeneizadas na escola regular e especial (RODRIGUES, 2006).

O desafio agora é formar o professor preparado para lidar com as diferenças e a diversidade de seus alunos, tendo ele ou não uma deficiência, mas também que esse professor (re) conheça que a deficiência implica uma desvantagem, mas não uma incapacidade. A diferença sobre a forma de deficiência não pode ser transformada em desigualdade, muito menos legitimar a incapacidade. É claro que só é possível formar o professor que vai lidar com a diferença e a diversidade dos seus alunos, garantindo-lhes aprendizado e desenvolvimento, se antes garantirmos a esse professor uma formação sólida, centrada em uma base teórica, na docência, fundada em valores humanísticos e na reflexão-ação-reflexão crítica de sua prática.

É preciso, sobretudo, reexaminarmos o olhar que temos sobre a deficiência, suas representações e imaginário social e sobre o sentido e valores das atividades que lhes propomos (RODRIGUES, 2006). A diferenciação criada entre ensino regular e especial e a organização da formação em forma dual, os que vão trabalhar com alunos sem deficiência e os que vão trabalhar com a educação especial, professores de Educação Física e de Educação Física Especial, tem fortalecido e muitas vezes reforçado a segregação das pessoas com deficiência.

Assim, a formação em educação especial, Educação Física Especial, deve ser considerada parte integrante da formação geral dos professores e não uma sub-área ou campo específico. Como tal, deve ser pensado no bojo das reformulações que vêm sendo feitas nas políticas e práticas curriculares de Formação de Professores de Educação Física para atuar na Educação Básica. O currículo é um dos principais dispositivos institucionalizados para a formação desses professores agindo como nexos de corporeificação entre saber, poder e identidade (SILVA, 1999, p. 10), tendo em vista seu papel na formação da subjetividade de alunos na graduação, formação inicial do professor, e professores na docência.

Devido às pressões exercidas pelos coletivos organizados que representam os coletivos diversos das pessoas em situação de diferenças e desigualdades, as sucessivas tentativas de consolidação de sistemas democráticos, em diversos países onde a escola pública possa cumprir com sua missão, no marco do capitalismo, têm politizado a discussão sobre o direito de todos os grupos sociais acessarem os processos de escolarização, também, por outro lado, as mudanças na reestruturação produtiva e os (re) ajustes do sistema capitalista, a educação pensada numa lógica econômica, a retomada das teorias do capital humano com referência aos processo de escolarização, têm feito com que a temática do acesso à educação por todos os grupos sociais esteja, cada vez mais, presente nas agendas educativas internacionais e nacionais.

Nesse sentido, as orientações para que todas as pessoas, entre elas os alunos com deficiência, sejam incluídas em salas regulares, têm sido consideradas como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais (BUENO, 1995) nas políticas educativas. No entanto, o autor nos alerta para o fato de que essa equação não é exata; ampliar o acesso não significa, por analogia, democratizar as oportunidades de aprendizagem.



A realidade brasileira e de outros países, sobretudo, países da periferia do sistema capitalista, tem demonstrado que a prática educativa desenvolvida, na escola regular e na escola especial, por seguirem os mesmos modelos de uniformização, homogeneização e normatização, tem apresentado uma história contraditória de ampliação do acesso e desqualificação do processo pedagógico. Segundo Charlot (2007), as discussões sobre justiça na escola não podem estar desvinculados do debate sobre a qualidade da escola. No entanto, o autor faz uma ressalva:

A escola contemporânea é permeada por contradições estruturais. Enquanto a escola seleciona seus alunos, ela vive uma situação relativa de paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização numa parte da escola, essa parte entra em crise. Por minha parte, prefiro essa crise de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista (CHARLOT, 2007, p. 130).

Assim, fica evidente, através das lições anteriores extraídas de movimentos de inclusão das classes populares nos sistemas educativos, de que a simples inserção de alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, sem nenhum tipo de apoio e assistência e sem as mudanças necessárias nos princípios que orientam a “forma escolar”, pode redundar em fracasso (BUENO, 1995), em conflito, em crise. Muda a exclusão dos que estão fora, para produzir a exclusão na inclusão desses alunos. Não há processo de democratização educacional baseado em atitudes negativas, restritivas, de inferiorização em relação aos educandos. O que anjos (2006) chamou de mudar para manter, assume-se o discurso da inclusão para manter-se excluindo muitos alunos.

Essa contradição tem sido responsável, também, pela perda do sentido do trabalho pedagógico, quer pelos alunos, quer pelos professores. Segundo Charlot (2007, p.35), cada vez mais alunos vão à escola apenas para passar de ano, e é com isso que muitos professores e pais também se preocupam,

“e que nunca veem no saber o sentido, como atividade intelectual, como prazer.”

Portanto, a diversificação do público que tem acesso à escola, os conflitos por sua perda de sentidos, os descompassos entre as expectativas dos professores, dos alunos e dos pais e o que a escola oferece, as contradições de sua “forma escolar” que inclui excluindo impactam significativamente o trabalho docente. É, com base nesses impactos, que a diferença, a diversidade e, sobretudo, a presença das pessoas com deficiência trazem para a escola e para as práticas docentes o tema da formação de professores, constituindo-se, assim, como um dos temas centrais e pressuposto fundamental na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Diante da incorporação, nas últimas décadas, pelas políticas educativas e curriculares e pelo discurso político, o tema da inclusão escolar das pessoas com deficiência na escolar regular tem sido, no que se refere à Educação Especial, tema central de encontros e pesquisas em todo o país. O tema que por muito tempo ficou restrito aos encontros e debates dos professores e pesquisadores da área de Educação Especial, no caso da Educação Física, e aos fóruns de encontros, salvo exceções, da área de Educação Física Especial, hoje tem ampla visibilidade no ordenamento legal e nas políticas e práticas educativas, a nível internacional, federal, estadual e municipal. No entanto, a implementação deste paradigma tem enfrentado muitas dificuldades. Logo muitos têm sido os desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Um dos desafios que mais tem chamado a atenção tanto dos estudos quanto das políticas públicas tem sido a preparação dos professores das escolas regulares para receber os alunos com deficiência nesses espaços e a criação de uma rede de serviços como suporte ao acesso desses alunos à inclusão escolar. Em dissertação de mestrado, identifiquei, como um dos dados mais alarmantes, as queixas dos professores de Educação Física, entrevistados no

estudo sobre as suas formações iniciais. Eles mencionaram que, quando alunos nas Licenciaturas em Educação Física, não haviam sido preparados para trabalhar com pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2006).

Bueno (1995), em artigo publicado um ano após o Brasil se tornar signatário da Declaração de Salamanca (1994), já apresentava o tamanho do desafio que estava por vir:

[...] a dificuldade primeira a ser enfrentada, parece ser a formação dos professores, já que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para lidar com crianças que apresentem deficiências evidentes, e por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. (BUENO, 1995, p. 13)

Assim, o autor nos chama atenção para a necessidade de prepararmos os professores, do ensino regular e do ensino especial, para esse novo momento dos processos de escolarização das pessoas com deficiência. Por um lado, existe a necessidade de formar professores generalistas, ou seja, os professores do ensino regular que precisam acolher, estimular a participação e garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência; por outro, a necessidade de formar professores especialista capazes de dar apoio à organização do trabalho pedagógico na escola regular, como suporte do aprendizado dos alunos em situação de inclusão. Para o autor, embora não seja a única, a formação docente, caracteriza-se, então, como uma das principais estratégias para a qualidade das políticas de inclusão.

Ao destinar uma seção para tratar da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 reconhece a necessidade de investimentos na formação qualificada de professores como pré-requisito para a garantia dos processos de inclusão. Assim, abrimos destaque para o artigo 59, que reforça a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem:

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 38);

Bueno (1995, p.13) já destacava a necessidade de que as políticas de formação docentes atuassem em duas direções, no sentido de garantir qualificação ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais por meio da organização dos serviços e do trabalho pedagógico, como a formação “dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação já que a perspectiva é pela inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais”, e a formação “dos professores especializados, seja para o atendimento direto a esses alunos, seja para apoio ao trabalho realizado pelo professor da classe regular que integra esses alunos”.

Atrelado a esse aspectos é preciso investir na realização de pesquisas científicas que possam orientar e avaliar como vem se dando o processo de inclusão escolar e de formação dos profissionais que atuam nas escolas, sobretudo dos professores. A esse respeito Miranda (2005, p.402), destaca que a implementação de políticas e ações voltadas para a inclusão escolar, na sala regular, de alunos com necessidades educativas especiais demanda a realização de pesquisas que “ampliem a compreensão dessa complexa realidade, bem como a publicação e produção científica sobre essa questão”. As palavras da autora reiteram nossa preocupação quanto a necessidade de estudos que tratem da produção e trato com o conhecimento sobre educação inclusiva.

## OS CAMINHOS DA TRAVESSIA

**Caminhante, são teus rastos o caminho, e nada mais;  
caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao  
andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para  
trás vê-se a senda que jamais se há-de voltar a pisar.  
Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.  
(Antônio Machado)**

### **3 MOVIMENTO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA TRAVESSIA**

Este capítulo destina-se a expor as concepções de ciência, método e pesquisa tomadas como referência e ancoragem, e descrever como está organizado o estudo, quais os caminhos percorridos na travessia da realização da pesquisa, as estratégias escolhidas para aproximar/problematizar objeto e realidade na qual se inserem. Busco, assim, não só apresentar como a pesquisa foi realizada e suas bases teórico-metodológicas de sustentação, mas também contribuir com a consolidação de uma perspectiva dialético-hermenêutica no processo de produção do conhecimento.

Do ponto de vista do debate acadêmico e epistemológico, este estudo situa-se entre aqueles destinados a investigar os conhecimentos necessários à formação e atuação de professores de Educação Física, tendo como foco de abordagem os conhecimentos, práticas e valores relacionados à sub-área da Educação Física que estuda as questões de base da área no trabalho com pessoas com deficiência. No que tange à especificidade de abordagem a esse tema dentro do cenário educacional brasileiro, são destacadas as implicações do estudo do tema com a necessidade de garantir acesso, participação e aprendizado das pessoas com deficiência aos conhecimentos da cultura corporal e a vivenciar, saber sobre e sentir seu corpo. Assim, por sua complexidade, dimensão histórica, intencionalidade, caráter emergencial e circunstancial, a temática foco deste estudo não permite pensar numa abordagem para a pesquisa que não seja qualitativa, desse modo explicativa e investigativa (MINAYO 1994; TRIVINOS 1987, BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A escolha pela abordagem qualitativa como referência teórico-metodológica dar-se-á, também, sustentada pelas premissas tomadas como referência para a ancoragem teórica e epistemológica do estudo. Nesse sentido, a definição pelo método científico e o tipo de abordagem da pesquisa se dão em função da especificidade do objeto, natureza do problema e das bases teóricas e epistemológicas tomadas como referência, superando, assim, a ideia da opção do método apenas pela escolha ou eleição do pesquisador ou mesmo suas afinidades e interesses, embora caiba ao pesquisador a definição do objeto, sua delimitação, estabelecimento de objetivos e busca de bases teóricas de ancoragem e referência.

A pesquisa científica, nessa perspectiva, caracteriza-se como atividade básica de indagação dos problemas de relevância pública em nossa sociedade e a metodologia qualitativa, tomada como referência no estudo, representa:

[...], aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas (MINAYO. 1999. p. 10).

O destaque para esses requisitos básicos de identificação de um estudo de natureza qualitativo reitera as preocupações de Trivinos (1987, p. 125) ao destacar duas características essenciais a esse tipo de estudo “[...] a natureza desreificadora dos fenômenos, dos conhecimentos dos fenômenos e do ser humano; e, por outro lado, relacionada com a rejeição da neutralidade do saber científico”.

Para a compreensão dessas escolhas, cabe destacar três aspectos importantes, que se relacionam mutuamente e são apresentados separados apenas didaticamente. O primeiro refere-se à compreensão de que a realidade concreta não pode ser objetivada; ela é complexa, densa, em permanente movimento e, para ser compreendida, exige o uso de métodos e técnicas que deem conta, a partir de uma análise dialética, de identificar as

múltiplas facetas de um objeto de pesquisa, analisados à luz de determinações e fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos. É o problema de pesquisa ao retratar um recorte do objeto da realidade a ser conhecido, definido como o centro do processo de produção do conhecimento científico, que vai exigir a escolha de métodos e técnicas a serem utilizadas na investigação.

O segundo refere-se à noção de que o pesquisador não é neutro na relação com o conhecimento a ser produzido. Assim, ele toma decisões ao delimitar/construir o objeto da pesquisa, problematizá-lo e, a partir dele, escolher uma ancoragem teórica, as técnicas e o método de aproximação com o objeto. Essa tomada de decisões caracteriza o pesquisador como ator político da produção do conhecimento científico, comprometendo-o com escolhas e decisões, com a qualidade e o rigor da investigação e com suas consequências. Nesse sentido, pesquisador e objeto estão diretamente relacionados, e as visões de mundo de ambos estão implicadas em todo o processo de construção do conhecimento, assim como, a ideia “de que a teoria que tomamos de ancoragem do estudo não é uma explicação do mundo, ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo” (MACEDO, 2010). Para esse autor, a pesquisa caracteriza-se como uma “aventura pensada” com o objetivo de desenvolver uma produção sistematizada de conhecimentos e transformação da realidade.

O terceiro diz respeito à construção do conhecimento, considerado como uma construção humana, portanto intencional, localizada num tempo e num espaço. Assim, esse conhecimento é produzido de acordo com interesses e circunstâncias construídas e condicionadas socialmente. Ao reiterar essa afirmação, Minayo (1994) destaca que, no âmbito das ciências sociais e humanas a pesquisa lida com seres humanos que, por diversas razões, culturais, econômicas, faixa etária têm um substrato comum com o investigador, tornado-os solidariamente imbricados e comprometidos, tornado o observador, ele mesmo, parte do objeto de sua observação. O pesquisador, ao escolher o objeto, seu método de observação e análise, atribuindo-lhe



sentido e significado, torna-se parte integrante do processo de produção do conhecimento.

Assim, a pesquisa científica é compreendida como atividade básica da ciência na sua indagação e construção de interpretações da realidade. Toda atividade científica parte de uma questão, de um problema, de uma pergunta científica, e antes de ser um problema científico, toda questão foi um problema da vida prática (MINAYO, 1999).

Relacionado com o processo de formação inicial, graduação, de professores de Educação Física que vão atuar na Educação Básica, o presente estudo destina-se a investigar a área de conhecimento da Educação Física e Pessoas com Deficiência, interessada nas discussões sobre a escolarização e acesso das pessoas com deficiência à cultura corporal de movimento, sua anunciação e tematização no currículo de formação de professores (Projeto Pedagógico de Curso – PPC e Matriz Curricular).

Assim, o estudo descreve e analisa o conhecimento sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência, contextualiza as demandas às quais a formação é confrontada/interrogada pela presença da deficiência/diferença nas escolas regulares e discute que conhecimentos e projetos são incorporados aos currículos de formação de professores de Educação Física (PPC e Matrizes Curriculares), de modo a nos situarmos frente aos conhecimentos produzidos, as experiências em desenvolvimento e as possibilidades de sua superação.

Ao se constituir como campo acadêmico, a área sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência produz conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e esses, por sua vez precisam ser transferidos-refletidos e (re) elaborados junto aos cursos de formação de professores de Educação Física, de modo a dar respostas às necessidades sociais, em específico das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, observando seu direito à presença, participação e aprendizado nas aulas, como também seu

acesso às possibilidades de vivenciar, reproduzir, transformar, produzir a cultura corporal de movimento e sobretudo a possibilidade de agir, saber sobre e sentir seu corpo.

Ao tomar o currículo como principal dispositivo de formação, com os saberes produzidos e sistematizados, esses conhecimentos precisam ser inseridos e tematizados nesse currículo de formação. Assim, os conhecimentos produzidos numa determinada área são intencionalmente selecionados e transformados em saberes acadêmicos. A organização desses conhecimentos está diretamente vinculada a uma perspectiva teleológica, a um projeto de formação e trazem em si elementos de ordem conceitual, técnicos, metodológicos, epistemológicos. Esses elementos estão presentes na produção científica (trabalhos acadêmicos), como também nos componentes curriculares e propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

A base de problematização do estudo parte do pressuposto de que os dispositivos de formação - as diretrizes e objetivos da formação, os conhecimentos selecionados, as vivências, as mediações realizadas por influência dos professores e organizadas em torno do currículo, têm reflexo não só no processo de construção e apropriação do conhecimento (científico, técnico, pedagógico), mas também na formação da identidade e na prática docente dos professores.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso (GIL, 2002; TRIVINÕS, 1987, YIN, 1981), articulando três dimensões, a saber: a) uma análise sistemática da produção teórica recente na área; b) a análise documental de cursos de Educação Física no estado da Bahia e; c) levantamento empírico junto a professores e pesquisadores vinculados aos cursos de Educação Física e que dedicam suas atividades acadêmicas à área em estudo.

Esses autores destacam o estudo de caso como um tipo de estudo profundo e exaustivo de um caso ou de um conjunto de casos semelhantes, com a finalidade de compreender como se manifesta um objeto em uma realidade de forma ampla e detalhada (TRIVINOS, 1987). A necessidade de aprofundamento do estudo faz com que o objeto seja estudado a partir do confronto de várias técnicas de aproximação da realidade em que o fenômeno estudado está inserido. Além disso, o estudo de caso preocupa-se com a investigação de fenômenos atuais dentro de seu contexto de inserção (YIN, 1981).

Assim, para extrair da realidade estudada os elementos necessários para compreender o movimento que faz o objeto em estudo, estabelecemos o uso de quatro etapas importantes de pesquisa, no caso (s) estudado (os): 1<sup>o</sup>) **Uma revisão sistemática de literatura**, sobretudo a partir da noção de monografia de base sobre a qual Saviani (1991) nos fala, de um levantamento de informações sobre um determinado assunto seguindo critérios lógico-metodológicos adequados aos objetivos da pesquisa, de modo a preparar o terreno para o aprofundamento da mesma ou realização de outros estudos mais densos e complexos, os quais, a partir dessas informações sistematizadas e organizadas, realizem sínteses de maior alcance que seriam inviáveis, ou de difícil realização sem esse levantamento de base anterior. Para isso, recorreremos a autores clássicos da área, e a um mapeamento e revisão da produção teórica recente, num recorte temporal de 10 anos, que constituem os saberes científicos desta área de conhecimento e sua presença como área de conhecimento acadêmico.

Com esse levantamento de base, foi possível reconstituirmos passos importantes do surgimento, implantação, consolidação e desafios a essa área de conhecimento, sobretudo no momento da hegemonia discursiva da inclusão como sub-área dentro do campo da Educação Física e Ciências do Esporte. A estratégia utilizada para isso foi identificar os professores pesquisadores que mais publicam na área, os mais citados nos estudos realizados e suas vinculações com entidades científicas e programas de pós-

graduação com uma ação direta na produção teórica, como também na formação de novos mestres e doutores (pesquisadores) na área.

O levantamento da produção teórica recente disponível em bases de dados e/ou periódicos da área foi feito através do mapeamento e análise dos artigos vinculados a mesma em três periódicos importantes para a área de conhecimento: a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RCBE), a Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e a Revista Pensar a Prática. Foram consultadas as publicações disponíveis nesses três periódicos na última década, de 2000 a 2010. Fizemos uma leitura de todos os resumos e selecionamos 20 publicações para efeito de estudo, oito publicados na Revista da SOBAMA, seis na RCBE e seis na Revista Pensar a Prática.

O levantamento também foi feito entre dissertações e teses disponíveis em forma de resumos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso foram selecionadas todas as dissertações e teses em Educação Física em entrelaçamento com a formação ou atuação para trabalhar com pessoas com deficiência em situação de inclusão escolar, produzidas em programas de Pós-Graduação no Brasil, também nos últimos dez anos.

Após a localização das dissertações e teses no Banco de Tese da CAPES acessei os sítios na internet e bibliotecas digitais das Instituições de Ensino Superior (IES) em que os programas de Pós-Graduação estão vinculados, na tentativa de ter o acesso aos trabalhos na íntegra. Em relação às dissertações, não obtive sucesso absoluto nesse levantamento, por isso decidi trabalhar com os resumos das dissertações, disponíveis em todos os casos. Foram identificadas e selecionadas vinte e sete dissertações. Entre as teses foram selecionados dez trabalhos que foram analisados na íntegra. Todos as teses estavam disponíveis para *download* nos sítios da internet e bibliotecas digitais.

Detive-me não só em fazer o levantamento da produção científica, artigos, livros, dissertações e teses, como também identificar estudos que por ventura já haviam dedicado sua atenção à análise dessa produção teórica. De posse da produção científica vinculada nos períodos escolhidos, no tempo e espaço determinado, busco identificar tendências, divergências, contradições, lacunas, recursos presentes na produção científica da área e suas possibilidades de desenvolvimento.

Um outro parâmetro para balizar a inclusão e tematização de um conhecimento na formação é identificar como essa encontra-se incorporada ao ordenamento legal da área, em que medida as respostas além de serem pensadas e refletidas pela produção científica e debate acadêmico, são em alguma medida tomadas como referências importantes para a formação de um profissional em uma determinada área do conhecimento. Por isso, procuro identificar, no ordenamento legal para a formação de professores em geral e professores de Educação Física, como é tratada essa questão, bem como analisar as concepções teóricas de referência para a formação desses docentes nesta perspectiva. Nesse sentido, os documentos são um “espaço”, “objeto e objetivo de lutas políticas” explicitando tensões entre orientações e prescrições legais, concepções de conhecimento e produção científica e os currículos de cada curso. Esse trabalho caracterizou-se como uma **segunda etapa da pesquisa**.

A terceira e a quarta etapas do estudo são apresentadas abaixo, junto com a contextualização do campo e contexto de realização da fase empírica da pesquisa, envolvendo o estudo documental e aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas aos professores/pesquisadores participantes do estudo.

Essas etapas se caracterizam, respectivamente, pelo levantamento dos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia,

detalhando-se em identificar como a temática da Educação Física e Pessoas com Deficiência vem sendo incorporada/tematizada (conceitual, técnico, científico e pedagogicamente) nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos, consolidando uma área na formação acadêmica, ou seja **a terceira etapa caracteriza-se por uma análise documental**. Nessa fase documental que toma os currículos (Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares) dos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia como fonte principal buscamos compreender como as propostas curriculares intencionam tratar o conhecimento da Educação Física e Pessoas com Deficiência como subsídio para a formação e atuação do professor de Educação Física frente à escolarização e à inclusão das pessoas com deficiência em suas aulas.

Na **quarta etapa, realizo um levantamento empírico**; nele conversamos com professores/pesquisadores da área de Educação Física e Pessoas com Deficiência envolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia acerca do papel destinado a essa área na formação acadêmica, seus limites e possibilidades de desenvolvimento e de contribuição para a formação de uma nova geração de professores engajados, como a garantia do direito à escolarização e acesso à cultura corporal de movimento/vivências corporais nas aulas de Educação Física escolar por pessoas com deficiência.

### 3.1 CAMPO E CONTEXTO DA TRAVESSIA

Para a delimitação do campo e contexto de realização da pesquisa localizei no Cadastro das Instituições de Ensino Superior o número de Instituições que oferecem cursos de Educação Física e suas modalidades (licenciaturas e bacharelados), bem como suas recentes mudanças em termos de números e estágio de desenvolvimento. No Brasil, em 1987, tínhamos 95 IES que

ofereciam Cursos de Formação de Professores de Educação Física (PETTENGILL,1997). No ano de 1996, ano de criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, tínhamos 156 cursos de Graduação em Educação Física (ROCHA, 2010). De lá para cá, presenciemos uma expansão da oferta desses cursos. Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação – MEC, (BRASIL, 2008), de 1996 até o ano de 2010, houve um aumento de 507,05% no número de oferta de cursos de Educação Física, o que nos dá um total existente de cursos de Educação Física girando em torno de aproximadamente 791(setecentos e noventa e um) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2008). Assim, um campo que era muito mais compacto há vinte e poucos anos, encontra-se, atualmente, muito mais denso e extenso.

Essa expansão deveu-se às mudanças ocorridas na organização do Ensino Superior brasileiro, sobretudo a partir de sua expansão no setor privado. Rocha (2010) destaca o período de 1994 a 2002 como o de maior aumento dessa expansão. Os dados do INEP revelam que 11% dos cursos são ofertados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, 24% em IES públicas estaduais, 1% em IES públicas municipais e 64% em IES privadas. É preciso não só estudar esse crescimento, como também as implicações que ele traz para a área, para a formação dos professores e as escolhas a eles articuladas. Nesse sentido, passamos a definir, no universo de Cursos de formação em Educação Física a luz de nossas questões de pesquisa, no Brasil, mas especificamente no estado da Bahia, campo<sup>3</sup> de Pesquisa deste estudo.

Em termos empíricos, a pesquisa foi realizada no estado da Bahia, no nordeste do Brasil, onde em 1987, tínhamos apenas duas IES e cursos sendo oferecidos; em 1996, permanecíamos com a oferta desses dois cursos. De

---

<sup>3</sup> MINAYO (1999) caracteriza "campo" na pesquisa qualitativa como sendo o recorte espacial no que diz respeito à abrangência do estudo, em termos empíricos e o recorte teórico correspondente ao objeto de investigação

acordo como o INEP<sup>4</sup>, existíam, no ano de 2010, vinte e sete IES autorizadas a ofertar Cursos de Graduação em Educação Física, Licenciatura e/ou Bacharelado. Dentro do cenário nacional a escolha pelo estado da Bahia é determinada pela minha inserção como professor e pesquisador nessa realidade, fato necessário para um estudo qualitativo, no qual se reconhece a importância das relações entre o pesquisador, o universo da pesquisa e o objeto a ser pesquisado, bem como pela própria viabilidade para a realização do estudo, tendo em vista o melhor acesso às fontes.

Do universo de vinte e sete instituições, vinte e quatro estavam no ano de 2010 com ofertas de cursos. Algumas instituições oferecem cursos de licenciatura e bacharelado ou mais de um curso; logo o número de cursos ofertados é superior ao número de instituições. Assim, no ano estudado, ano de 2010, a oferta foi de trinta e dois Cursos Regulares de Graduação em Educação Física. A relação de Instituições de Ensino Superior, Cursos, Habilitações e datas em que os atos normativos indicam o início do curso podem ser observados no quadro, a seguir:

Quadro 1- Relação de (27) IES autorizadas e (32) cursos de Educação Física em funcionamento na Bahia, ano de 2010

INSTITUIÇÃO	CURSOS	MUNICÍPIO	MODALIDADE	INÍCIO DO CURSO
Centro Universitário Jorge Amado	Licenciatura	Salvador	Presencial	02/2005
	Bacharelado			02/2009
Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAZ/UNIME)	Licenciatura	Lauro de Freitas	Presencial	08/2002
	Bacharelado			02/2009
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES)	Licenciatura	Paripiranga	Presencial	02/2008
Faculdade de Educação Física Monte Negro	Licenciatura	Ibicaraí	Presencial	01/1989
Faculdade Delta (FACDELTA)	Licenciatura	Salvador	Presencial	03/2006
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna (FTC)	Bacharelado	Itabuna	Presencial	01/2003
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista (FTC)	Bacharelado	Vitória da Conquista	Presencial	02/2005
Faculdade de Tecnologias e Ciências	Bacharelado	Salvador	Presencial	09/2002

<sup>4</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro de modo a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educativas. O cadastro das IES esta disponível no Portal do E-MEC que pode ser acessado pelo sítio < <http://emec.mec.gov.br>>.



(FTC/Salvador)				
Faculdade do Sul (FACSUL)	Licenciatura	Itabuna	Presencial	S/N
	Bacharelado			
Faculdade Maria Milza	Licenciatura	Cruz das Almas	Presencial	03/2006
Faculdade Nobre de Feira de Santana (FAN)	Bacharelado	Feira de Santana	Presencial	01/2004
Faculdade Pitagoras de Teixeira de Freitas (Pit Teixeira)	Bacharelado	Teixeria de Freitas	Presencial	02/2005
Faculdade Regional da Bahia	Licenciatura	Salvador	Presencial	08/2005
Faculdade Regional de Alagoinhas	Licenciatura	Alagoinhas	Presencial	02/2007
Faculdade Ruy Barbosa	Bacharelado	Salvador	Presencial	S/N
Faculdade São Francisco de Barreira (FASB)	Licenciatura	Barreiras	Presencial	S/N
Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNISUL)	Bacharelado	Eunápolis	Presencial	03/2009
Faculdade Social da Bahia (FSBA)	Licenciatura	Salvador	Presencial	02/2002
	Bacharelado			11/2009
Faculdade Zacarias de Góes (FAGAZ)	Licenciatura	Valença	Presencial	03/2010
	Bacharelado			
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	Licenciatura	Salvador	Presencial	03/1973
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Licenciatura	Guanambi	Presencial	03/1999
		Jacobina	Presencial	04/1996
		Alagoinhas	Presencial	04/2006
		Salvador	EAD	
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Licenciatura	Feira de Santana	Presencial	03/1997
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Licenciatura	Ilhéus	Presencial	08/2004
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Licenciatura	Jequié	Presencial	03/1997
Universidade Federal da Bahia	Licenciatura	Salvador	Presencial	06/1988
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Licenciatura	Amargosa	Presencial	03/2010

Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Dessas vinte e sete instituições, seis são IES públicas, duas públicas federais e quatro públicas estaduais. Vinte e uma instituições são privadas, estando elas subdivididas em dois grupos; um grupo de quatro instituições privadas sem fins lucrativos e/ou confessionais e o segundo grupo de dezessete IES com fins lucrativos. As três IES que não ofereceram curso no ano de 2010 são particulares com fins lucrativos.

As seis instituições públicas são responsáveis pela oferta de dez cursos de Educação Física, um deles em modalidade EAD. Todos os cursos oferecidos

pelas IES públicas são destinados à formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Básica. As Instituições são a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que oferece quatro cursos nos campus das cidades de Alagoinhas, Guanambi, Jacobina, e um último curso oferecido, em modalidade EAD, com sede no campus de Salvador.

As quatro instituições privadas de natureza confessional/filantrópicas e/ou sem fins lucrativos são a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a Faculdade Social (FSBA), a Faculdade de Educação Física Monte Negro (FAEFM) e Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNISUL-BAHIA).

As três IES privadas com cursos autorizados e sem oferta regular no ano de 2010 são a Universidade Salgado Filho (UNIVERSO), a Faculdade do Sul (FAC SUL) e a Faculdade Ruy Barbosa.

Assim, dezesseis IES privadas ofertam cursos de graduação, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Juntas, essas dezesseis instituições ofertam, hoje, vinte e um cursos de Graduação em Educação Física, entre as Formações de Professores para atuação na Educação Básica, Licenciatura e Graduados em Educação Física, Bacharelados.

Dos vinte e um cursos oferecidos pelas IES privadas, onze são cursos de Formação de Professores para atuar na Educação Básica, Licenciaturas e dez são Cursos de Graduação, Bacharelado. Seis IES oferecem somente a Graduação para a Formação de Professores para a Educação Básica, Licenciatura, e são elas a Faculdade de Educação Física Monte Negro (FAEFM), a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a Faculdade

Regional da Bahia (FARAL/UNIRB), a Faculdade Regional de Alagoinhas (FARAL/UNIRB), a Faculdade Maria Milza (FAMAM) e a Faculdade Delta (Facdelta/UNIME PARALELA). Cinco IES, Faculdade Nobre (FAN), Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), campus de Salvador, Itabuna, Vitória da Conquista e Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas (PIT TEIXEIRA), oferecem somente cursos de Graduação, Bacharelado. As outras cinco IES oferecem Graduações na área de Formação de Professores para a Educação Básica, Licenciatura e Graduação, Bacharelado; são elas a Faculdade Social (FSBA), o Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), a Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAS/UNIME), a Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) e a Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNISUL BAHIA).

Temos, assim, a seguinte porcentagem no ano de 2010 e sua distribuição entre os segmentos públicos e privados na ofertas de Curso de Formação em Educação Física no Estado da Bahia, Licenciatura e Bacharelado, 68% estão em IES privadas e 32% em IES públicas. No que se refere a cursos de Graduação, Bacharelado, 100% da oferta é feita em IES privadas e nos cursos de Formação de Professores para atuar na Educação Básica, Licenciatura, 57,8% são ofertadas por IES privadas e 42,2% em IES públicas (INEP, 2010).

Em 2010, vinte e um cursos de Licenciatura em Educação Física estavam autorizados a funcionar, sendo que vinte deles estavam com funcionamento regular. Destes, vinte cursos são ofertados na modalidade presencial e um na modalidade EAD. Todos eles, entretanto estão em condições de funcionamento diferentes perante o INEP/MEC, entre autorizados e reconhecidos, sendo que um deles teve o reconhecimento arquivado por ter sido adquirido através de uma compra da mantenedora da instituição por um outro grupo, passando automaticamente a ser incorporado à instituição que fez a aquisição.

Quadro 2 - Relação de (22) Cursos de Licenciatura em Educação Física em Funcionamento na Bahia, ano de 2010

INSTITUIÇÃO	LOCAL DE OFERTA	CONDIÇÃO DO CURSO
Centro Universitário Jorge Amado	Salvador	Reconhecido 2009
Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAZ/UNIME)	Lauro de Freitas	Reconhecido 2009
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES)	Paripiranga	Autorizado
Faculdade de Educação Física Monte Negro	Ibicaraí	Reconhecido 1994
Faculdade Delta (FACDELTA)	Salvador	Reconhecimento Arquivado
Faculdade do Sul (FACSUL)	Itabuna	Sem Oferta
Faculdade Maria Milza	Cruz das Almas	Autorizado
Faculdade Regional da Bahia (UNIRB)	Salvador	Reconhecido 2009
Faculdade Regional de Alagoinhas (UNIRB)	Alagoinhas	Autorizado
Faculdade São Francisco de Barreira (FASB)	Barreiras	Autorizado
Faculdade Social da Bahia	Salvador	Reconhecido 2005 Reconhecido 2009
Faculdade Zacarias de Góes (FAGAZ)	Valença	Autorizado
Universidade católica do Salvador (UCSAL)	Salvador	Reconhecido 1977
Universidade do Estado da Bahia	Guanambi	Reconhecido 2006
Universidade do Estado da Bahia	Jacobina	Autorizado
Universidade do Estado da Bahia	Alagoinhas	Autorizado
Universidade do Estado da Bahia	Salvador (EAD)	Autorizado
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Feira de Santana	Reconhecido 2004
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Ilhéus	Reconhecido 2008
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Jequié	Reconhecido 2003
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador	Reconhecido 1996
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Amargosa	Autorizado

Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Para a seleção das instituições e Cursos, como critério de delimitação de campo de pesquisa, trabalho nesse estudo apenas com os cursos que já aparecem na página do E-mec como reconhecidos. Isso implica um parecer de reconhecimento do MEC, após avaliação in loco, através de uma comissão de avaliadores do INEP ou do Conselho Estadual de Educação no caso das Universidades Públicas, de que o curso oferece condições de funcionamento, Projeto Pedagógico e Corpo Docente adequado ao seu funcionamento, bem como de que está ajustado ao ordenamento legal em vigor.

Com isso, o universo amostral de cursos a ser estudado ficou definido em onze cursos, oferecidos em onze IES, sendo, cinco ofertados na capital, Salvador e os outros seis cursos no interior do estado. As cidades do interior do estado são: Lauro de Freitas, Ibicaraí, Guanambi, Feira de Santana, Ilhéus, Jequié. Cinco cursos estudados estão em IES públicas, uma IES Federal e quatro IES Estaduais. Os outros seis cursos em IES privadas, três confacionais ou sem fins lucrativos e três com fins lucrativos, sendo elas inumeradas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB/Jequié), Universidade do Estado da Bahia (UNEB/GUANAMBÍ), Universidade de Santa Cruz (UESC), Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Faculdade de Educação Física Monte Negro, Faculdade Social (FSBA), Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAS/UNIME) e Faculdade Regional da Bahia (UNIRB).

Quadro 3 - Relação de (11) cursos de Educação Física no estado da Bahia, integrantes da amostra da pesquisa

INSTITUIÇÃO	LOCAL DE OFERTA	CONDIÇÃO DO CURSO
Centro Universitário Jorge Amado	Salvador	Reconhecido 2009
Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde (FAZ/UNIME)	Lauro de Freitas	Reconhecido 2009
Faculdade de Educação Física Monte Negro	Ibicaraí	Reconhecido 1994
Faculdade Regional da Bahia (UNIRB)	Salvador	Reconhecido 2009
Faculdade Social da Bahia	Salvador	Reconhecido 2005 Reconhecido 2009
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	Salvador	Reconhecido 1977
Universidade do Estado da Bahia	Guanambi	Reconhecido 2006
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Feira de Santana	Reconhecido 2004
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Ilhéus	Reconhecido 2008
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Jequié	Reconhecido 2003
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador	Reconhecido 1996

Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

As instituições selecionadas são representativas do contexto da formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia, seguindo critérios de proporcionalidade, embora esse não seja o critério mais importante. Dos vinte

e um cursos autorizados a ofertar cursos de formação de professores, buscamos analisar, a partir dos critérios estabelecidos, onze desses cursos, o que representa aproximadamente 54%; A seleção feita atende também aos critérios de distribuição geográfico-administrativa e cultural no estado. Dos onze cursos, seis estão concentrados em Salvador e Região Metropolitana e os outros cinco distribuídos pelo interior do estado. Acrescenta-se a esses dados o fato dos cursos representarem períodos diferentes da implantação e consolidação de formação de professores de Educação Física no estado, que vai da criação do primeiro curso na UCSal, à implantação do primeiro curso em uma instituição pública, a UFBA, além dos cursos que cumpriram com um papel na interiorização da formação de professores no estado: Faculdade Monte Negro, UEFS e UESB (PIRES, 2007), e aqueles surgidos com o “boom” dos cursos de Educação Física no estado, sobretudo com a expansão do ensino superior privado, Faculdade Social, UNIME, UNIRB, UNIJORGE.

O Curso de Educação Física da Universidade Católica do Salvador foi criado em 1972, ano de sua autorização para funcionamento, e formou a primeira turma em 1975. A concepção de formação que orientou o curso teve influência das referências de formação dos seus propositores formados pela Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), com forte influência tradicional e tecnicista; e da concepção da Motricidade Humana seguindo sistematizações desenvolvidas pelo professor Manoel Sérgio da Universidade Técnica de Lisboa. O corpo docente do curso foi constituído por professores do Estado que haviam feito suas formações na ENEFD. Em meio a essa dupla influência na concepção do curso e no corpo de professores, no contexto de uma efervescência política no país, um dos maiores méritos dessa primeira experiência de formação da UCSal foi a mobilização política estudantil da Educação Física no estado que tem ali seu embrião, responsável pelo tensionamento entre aquilo que se pensava e que se fazia em torno do projeto de formação em Educação Física nessa Instituição, o que vinha sendo debatido na área no cenário nacional. O primeiro currículo do curso de Educação Física da Católica apresentava disciplinas da área das ciencias sociais e humanas, biológicas, pedagógicas, mas, enfaticamente,

priorizava as disciplinas técnico-desportivas. Entre as 36 disciplinas presentes no currículo, algumas específicas para homens e/ou mulheres, aparecia uma disciplina com o nome de Ginástica de Reabilitação entre as disciplinas técnico-desportivas (PIRES, 2007).

O curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia foi criado em 1987, no entanto ele tem, como antecedente, a existência de um setor na instituição, ao qual a Educação Física estava vinculada em cumprimento à obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Superior através das práticas esportivas de 1971, o Centro de Educação Física e Esportes. Sendo o primeiro curso vinculado a uma Faculdade de Educação, o curso de Educação Física da UFBA encontrou nessa Faculdade “oxigênio” para que fossem alargados os horizontes do que na época se idealizava para a formação de professores de Educação Física no Estado.

Vale destacar que o mesmo vai ser diretamente influenciado pelas mudanças políticas e culturais vividas com o processo de redemocratização do país, as revisões teóricas no campo da Educação e da Educação Física no debate nacional e as mudanças nas políticas do currículo no país (Resolução 03/87). A concepção que orientou a formulação do projeto do curso tinha base humanística e buscava dar materialidade às orientações expressas na Carta de Belo Horizonte (1984). A escola e não mais o campo técnico-desportivo aparecia como locus privilegiado de atuação profissional.

Na primeira proposta curricular desse curso da UFBA a dimensão pedagógica ganha um espaço diferenciado, no que pese à existência de descompassos entre as concepções que orientam a proposta e a organização do currículo e matrizes curriculares, bem como no conteúdo constitutivo de cada disciplina. Entre as disciplinas que compõem a matriz curricular aparece, no terceiro semestre, com uma carga horária de 60h, a disciplina Ginástica Especial. Vale destacar que, na Faculdade de Educação e UFBA, surgem as primeiras

iniciativas para o desenvolvimento da produção teórica e científica da Educação Física no Estado.

O Curso de Educação Física da Faculdade Monte Negro é criado 1989 e tem como um dos maiores méritos, ser o primeiro curso a acontecer no interior do Estado, na cidade de Ibicaraí, no Sul do Estado. Em 1993, formou a primeira turma de professores de Educação Física, e em 1995, foi oferecido o primeiro Curso de Especialização em Educação Física Escolar. Embora tendo como foco formar professores de Educação Física para atuar no âmbito escolar, o curso era ainda bastante influenciado pelas concepções técnico-desportivas. Seu currículo já foi formulado seguindo as orientações da Resolução 03/87. Entre disciplinas biológico-anatômicas, pedagógicas, técnicas e desportivas, no quarto semestre, era oferecida a disciplina Educação Física e Esporte Especial.

O Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e o Curso de Educação Física da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) são criados em 1997, e, em 1999, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) cria o curso de Educação Física no campus de Guanambi, posteriormente criados os campus de Jacobina e Alagoinhas (2004). Esses cursos cumprem um papel de consolidação e ampliação de interiorização da formação de professores de Educação Física no Estado e vão se constituir como protagonistas de vários projetos da Educação Física no Estado (PIRES, 2007). A concepção teórica e pedagógica desses cursos vai acompanhar os debates nacionais da área, e assim, construir aproximações importantes com a experiência de formação de professores desenvolvidas pela UFBA, mesmo tendo seu corpo docente constituído de egressos da UFBA e da UCSal.

Todas as propostas curriculares desses cursos seguem as orientações curriculares para a formação de professores presente na Resolução 03/87. A Universidade Estadual de Feira de Santana, entre essas UEBAS, destaca-se, em relação aos interesses desse estudo, por ter implantado, desde o ano de



2000, um núcleo de extensão e pesquisa universitária, vinculado ao Curso de Educação Física, em Educação Física Adaptada, o Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA- UEFS). Na UESB há também a iniciativa dos professores em organizar um grupo de estudos em Educação Inclusiva vinculado ao curso de Educação Física.

Entra também em funcionamento, no ano de 2004, o curso de Educação Física da Universidade de Santa Cruz (UESC), localizado entre as cidades de Itabatuna e Ilhéus, no Sul do Estado.

A expansão que aconteceu no setor privado pós LDB 9394/96, sobretudo depois das reformas promovidas para regular as prescrições desse documento e inseridas nas políticas e reformas neoliberais, estimulando o interesse do capital privado e de investidores no campo da educação, fez com que mais do que duplicasse o número de cursos de Educação Física no Estado e quadruplicasse o número de vagas ofertadas.

A criação dos Cursos de Educação Física da Faculdade Social, Faculdade Jorge Amado, UNIME e Unirb estão inseridas nesse cenário. Sobre a liderança e direção de professores, na grande maioria atuantes nas Universidades públicas, como dirigentes e/ou consultores na construção da Proposta Pedagógica dos Cursos, esses foram sendo implantados adotando uma filosofia muito próxima das concepções adotadas por essas Universidades. No entanto, a materialização desse projeto que em alguns aspectos contrastava com a natureza de suas mantenedoras, principalmente quando essas passaram a ser adquiridas em fusões por investidores do mercado educacional, sofreu em sua essência, diversas modificações, aproximando-se cada vez mais de princípios, orientações e práticas próprias da natureza da instituição ou mantenedora à qual pertencia, com isso afastando-se das influências iniciais vindas das consultorias e direção de professores de Universidades Públicas.

Desde a sua criação, todos os cursos já previam em suas matrizes curriculares ao menos um componente curricular relacionado à área de Educação Física Adaptada. Na Faculdade Social, a disciplina ofertada no quinto semestre, em um currículo de oito semestres, teve inicialmente esse nome “Educação Física Adaptada”, e a mesma nomenclatura foi adotada pela UNIRB que, na matriz curricular de seis semestres, oferecia o componente curricular no 5º semestre, já na Faculdade Jorge Amado, a disciplina numa matriz curricular de seis semestres, tinha a nomenclatura de “Educação Física Especial e Inclusão Social” e a previsão era pela sua oferta no 3º semestre, na UNIME onde, numa matriz curricular de oito semestres, a disciplina esta localizada no ....

Defindo os cursos e IES a serem estudados, dei início ao levantamento de dados junto a cada curso através de uma visita aos sítios e páginas virtuais na internet às quais os mesmos estão vinculados. Coletados os dados disponíveis, entrei em contato com os coordenadores de cada um dos cursos para atualizar, complementar e confirmar as informações obtidas. No caso das Instituições que não tinham as informações disponíveis em páginas eletrônicas, através deste contato busquei obter as informações necessárias. Esse contato foi feito através de “Carta as IES” solicitando dados em meu nome e no nome do orientador.

Os dados solicitados foram referentes, a saber :

Projetos Pedagógicos dos Cursos e Matrizes Curriculares;

Planos de Curso dos componentes curriculares vinculados à Educação Física Adaptada ou outro componente curricular, prática curricular e estágio supervisionado relacionados ao estudo e interação com pessoas com deficiência;

Projetos de Pesquisa e/ou extensão na área de Educação Física e Pessoas com Deficiência;

Nome, contato e titulação dos professores envolvidos com a oferta de disciplinas e/ou atividades de pesquisa e extensão na área;

Documentos de referência de caráter institucional de cada IES, de recomendações sobre a formação de professores para atuar na Educação de Pessoas com Deficiência, Educação Especial, Inclusão ou Diversidade;

Até a data da qualificação do projeto de tese apenas alguns poucos cursos haviam dado devolutiva à solicitação. No processo de qualificação os examinadores destacaram três aspectos em relação às pretensões do estudo. O primeiro tinha relação com a quantidade de documentos que poderíamos ter para analisar devido ao número de documentos solicitados e ao número de instituições, inicialmente previstas para a fase de análise documental, o que talvez dificultasse o aprofundamento da pesquisa; o segundo era relacionado à representatividade das instituições para um estudo que queria ter como contexto o estado da Bahia, quando a concentração, primeiro critério de delimitação foi em instituições localizadas apenas em Salvador, capital do estado; e o terceiro evidencia a necessidade de não só analisarmos os documentos ou uma proposição para a tematização das questões do estudo no processo de formação dos professores através do currículo, mas também de conversarmos, através de instrumentos e técnicas de pesquisa, com os professores e pesquisadores envolvidos na área, dentro dos cursos em estudo, para identificarmos dificuldades, recuos, avanços, contradições e possibilidades para o desenvolvimento e consolidação desta área dentro da formação acadêmica.

Assim, foi a partir da qualificação do projeto de tese que as etapas acima descritas e a seleção de IES, o levantamento teórico e científico, os documentos das IES e Cursos, os participantes da pesquisa e os respectivos instrumentos de levantamento e análise de dados ficam estabelecido. Além disso, no processo de qualificação, os examinadores do projeto de tese foram enfáticos em destacar que era preciso que eu me afastasse um pouco das certezas que por ventura o texto procurava afirmar. Esse afastamento não foi aconselhado no sentido de abandonar as possíveis questões norteadoras da pesquisa ou hipóteses, mas, sim, de permitir que fossem vistos os dados da realidade, sua riqueza e forma de manifestação, e a partir deles, buscar

dialogar, fazer análises, formular sínteses, fazer generalizações e elaborações teóricas. Exercício que veio a contribuir com a formulação das questões teóricas e pressupostos hoje apresentados no estudo.

### 3.2 TÉCNICAS PARA CONSTRUIR OS DADOS

Através da escolha dos instrumentos e técnicas de levantamento de dados, estamos selecionando as estratégias de coleta de dados empíricos que nos permitam aproximar, compreender e formular questões acerca do problema de nossa investigação, a origem do estudo.

Nenhum instrumento ou técnica de produção de dados é privilegiada para a pesquisa qualitativa, embora, no âmbito da pesquisa em educação, sobretudo, nas pesquisas em Educação Especial, há uma adoção da entrevista como estratégia de produção de dados na grande maioria dos estudos (MANZINI, 2005). No entanto, dizer que não há um privilégio não é afirmar que qualquer técnica ou instrumento serve para a pesquisa qualitativa. Se um diferencial da pesquisa qualitativa é sua capacidade de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e as estruturas sociais, as técnicas escolhidas não poderão fugir a esse princípio. Talvez uma das mais significativas diferenças entre as escolhas e as próprias estratégias de levantamento de dados e sua utilização na pesquisa qualitativa seja assumir a implicação do investigador no processo e no produto da investigação.

Segundo Trivinos (1987, p. 137), “o processo de pesquisa qualitativa não permite visões isoladas, parceladas e/ou estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]”. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos e técnicas de levantamento de dados deve permitir ao pesquisador o acesso ao maior e às mais complexas informações extraídas da realidade. A preparação dessas técnicas

e dos instrumentos deve ser feita a luz da ancoragem teórica do estudo, de modo a favorecer a mediação entre a realidade empírica e o marco teórico-metodológico. Nesse sentido, o processo de escolha dos instrumentos e técnicas e sua utilização na coleta de dados não pode ser visto de forma isolada, ela é influenciada e influencia todas as outras etapas do estudo, inclusive no repensar e alterar etapas que a antecederam.

As técnicas para produção dos dados escolhidas para o estudo são a análise documental, o questionário tipo semi-estruturado e a entrevista tipo semi-estruturada (MINAYO, 1994, 1999; TRIVINOS, 1987; LUDKE E ANDRÉ, 1994). Essas são três estratégias mais utilizadas nas dissertações e teses na área de Educação, Educação Especial, e nos programas de Pós-Graduação na área de Educação no Brasil (MANZINI, 2006). Esses três instrumentos são capazes de levantar dados de alto poder analítico para a pesquisa de natureza qualitativa, o que é importante para o investigador na construção de seu objeto de pesquisa.

Ludke e André (1994, p. 38) destacam a importância do uso de documentos nos estudos metodológicos de pesquisa na área de educação. Essa técnica, segundo Corsetti (2006), vem sendo utilizada dentro de programas de pós-graduação em educação em várias áreas de conhecimento, com destaque para os estudos no âmbito da História da Educação e das Políticas Educacionais.

Existem várias formas de se fazer referência a esta estratégia metodológica em estudos científicos. Entre os diferentes usos aparecem: pesquisa documental, procedimento de pesquisa documental, análise documental, entre outros. Decerto, quando recorremos a documentos, sobretudo documentos políticos, objetivando extrair deles observações, nós o fazemos selecionando, examinando, usando técnicas para nosso manuseio e análise; seguimos etapas, organizamos as informações extraídas, criamos categorias para sua apreciação e análise e por fim identificamos indícios, levantamos

hipóteses e elaboramos sínteses. Assim, a ação de tomar documentos como objetos de nossa investigação envolve metodologias, técnicas e interpretações analíticas; por isso, ao nos referirmos a essa técnica falaremos em pesquisa e análise documental.

As inúmeras reformas no âmbito das políticas educativas e curriculares adotadas pelo Ministério da Educação Brasileira deram origem a uma grande proliferação de documentos, e isso tem despertado a atenção de pesquisadores, sobretudo porque que a grande maioria desses documentos encontra-se disponíveis para acesso eletrônico via internet. Os estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores buscam não só entender o conteúdo da reforma como também os mecanismos envolvidos na difusão da mesma. Assim, buscamos compreender, através dos documentos dessas reformas, as noções que a Educação Inclusiva adquire nas políticas e práticas curriculares para a formação de professores e também os discursos a ela articulados. O roteiro de trabalho com esses documentos será construído processualmente a partir da leitura de cada um dos documentos selecionados.

Além do procedimento de pesquisa e análise documental, num primeiro momento, dos documentos de referência nacional para a formação de professores e, depois, dos documentos das IES com essa mesma finalidade, vamos recorrer à entrevista tipo semi-estruturada como técnica que nos permitirá conhecer as condições estruturais, os sistemas de valores, normas, símbolos e representações de um grupo dos atores sociais (MINAYO, 1999) envolvidos nas práticas curriculares de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia. Minayo (1999), Triviños (1987), Ludke e André (1994) consideram a entrevista um instrumento dos mais apropriados para a pesquisa que se interessa pelos estudos de natureza qualitativa.

Dentre as distintas técnicas de entrevista, tomamos a entrevista semi-estruturada como recurso para a investigação. Segundo Triviños (1987),

essa técnica de entrevista intensifica a relação entre o pesquisador e o grupo de atores sociais participantes da pesquisa. Assim, parte-se de certos questionamentos, com o apoio de uma ancoragem teórica que interessa à pesquisa, e com isso o entrevistado é estimulado a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e experiências em torno do objeto investigado, ao mesmo tempo em que o entrevistador faz questionamentos formulados a partir de sua experiência em torno do objeto, estando familiarizado com o entrevistado e norteado pela teoria que o orienta.

Nesse sentido, o roteiro de questões para a entrevista semi-estruturada, é elaborado considerando a familiaridade do pesquisador com o objeto, a ancoragem teórica tomada de referência e os saberes/experiências que envolvem os participantes do estudo. O que se pretende através das entrevistas é extrair dos sujeitos sociais participantes do estudo suas percepções sobre as políticas e práticas curriculares para a formação de professores de Educação Física e sobre o espaço destinado à mesma para a integração/tematização da Educação Inclusiva, bem como o papel da área de Educação Física Especial e / ou Adaptada nesse contexto.

### 3.3 A TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS

Adotamos, como técnica a ser utilizada para a análise e interpretação dos dados a Análise de Conteúdo. Entre as pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, sobretudo nos estudos de natureza qualitativa essa tem sido uma das técnicas mais utilizadas. Para tanto, essa técnica será seguida desde o advento científico, bem como nos procedimentos técnicos a partir da escola francesa, sobretudo das referências de análise de conteúdo temático proposto por Bardin (2009).

Santos (2004) apresenta duas tendências ou escolas de tratamento e análise de dados empíricos, a partir desta técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009): uma escola que segue um modelo representacional e uma que segue um modelo instrumental. Ambas têm como meta fazer a análise do conteúdo da comunicação, no entanto para a segunda perspectiva o contexto de produção da comunicação é essencial no processo de conhecer as palavras sobre as quais se debruça a analisar.

Segundo Triviños (1987, p. 160) a técnica de análise de conteúdo no âmbito da pesquisa em educação se presta para o “estudo das motivações, atitudes, valores, tendências [...], para o desvendar de ideologias que podem existir em dispositivos legais, princípios, diretrizes etc..., que à simples vista não se apresentam com a devida clareza”. Isso, implica reconhecer que a análise de conteúdo proposta por esse autor está preocupada em compreender o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, por isso assim como Santos (2004) tomamos o modelo instrucional como técnica de referência a análise dos dados coletados, no ordenamento legal, no PPC e Programas e Planos de Curso das disciplinas analisadas, como também no conteúdo da fala de professores/pesquisadores entrevistados.

Ao referir-se a uma conceituação de análise de conteúdo, Bardin (2009, p. 44) a caracteriza da seguinte forma:

[...] um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Minayo (1999) nos revela que fazer uma análise temática seguindo a técnica de análise de conteúdo de Bardin, implica em procurarmos descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. A partir da identificação



e classificação dessas unidades, busca-se a descrição sistemática dos conjuntos e a inferência dos princípios que norteiam essa produção.

Minayo (1999) e Triviños (1987), mostram que operacionalmente, a identificação dos núcleos de sentido e as inferências sobre seu conteúdo e contexto de produção desdobram-se em três etapas sequenciais: a) Pré-análise; b) Exploração do material ou descrição analítica; c) Tratamento dos dados obtidos e interpretação ou interpretação inferencial.

A primeira fase, ou seja, a fase de pré-análise vai caracterizar-se principalmente por um momento de escolha e organização dos materiais e pelo seu confronto com os objetivos e hipóteses iniciais da pesquisa. No âmbito do estudo, compreende o processo de seleção, organização, leitura flutuante dos materiais aproximando-se de seu conteúdo. Esses dados iniciais, tanto os que vieram do processo de pesquisa e análise documental como os das primeiras entrevistas, vão levando o pesquisador a confrontar o material de campo com seus objetivos e pressupostos iniciais.

Nessa etapa Minayo (1999) propõe três tarefas ao investigador: a) realização da leitura flutuante de todo o material, ao mesmo tempo em que ela vai sendo levantado\produzido; b) confronto desses dados com algumas normas de validade qualitativa; c) formulação e reformulação de pressupostos de trabalhos e objetivos, o que implica a ampliação das possibilidades de interpretação desse material analítico e a abertura para novas indagações, questionamentos. Por fim, ela aponta que é nessa fase inicial que se determinam as unidades de registro, as unidades de contexto, os recortes, as categorizações e a seleção de conceitos teóricos de referência para a análise de todo o material.

Na segunda fase, denominada de fase exploratória do material ou descrição analítica, busca-se construir as categorias a partir de um estudo mais aprofundado de todo o material. A partir desse processo de codificação,

classificação e, por fim, de categorização definem-se os quadros de referência do estudo. A partir dos dados em análise, com a ajuda da ancoragem teórica da pesquisa, busca-se a formulação de sínteses, de categorias convergentes, complementares e divergentes de ideias.

Assim, nessa etapa, a partir da leitura mais aprofundada de todo o material, os dados foram categorizados visando identificar as ideias centrais sobre um mesmo tema, considerando que elas podem se complementar, contradizer, convergir ou divergir.

Na terceira fase, a do tratamento e interpretação dos resultados, são feitas as inferências interpretativas ao material analisado a partir das categorias, dos temas e da ancoragem teórica balizado pelos objetivos do estudo. Busca-se, nessa etapa, segundo Triviños (1987), compreender o conteúdo manifesto dos materiais analisados e também o conteúdo latente que eles possuem. Neste sentido, para Minayo (1999) o importante não é só a identificação do conteúdo manifesto das mensagens, mas o que ele expressa graças ao contexto e às circunstâncias em que se dá.

Santos (2004) destaca que a força adquirida pelo uso da análise de conteúdo como técnica advem do uso concomitante entre dados empíricos e base teórica. Essa permite que sejam elaboradas a partir dos dados coletados unidades de análise e categorias de análises, que não são definidas a priori, mais construídas a partir das relações estabelecidas entre dados empíricos, questões orientadoras e objetivos do estudo e o referencial teórico tomado de referência para auxiliá-las. Isso, corrobora as palavras de Bardin (2009) ao destacar que o processo de categorização chega-se aos temas, principal elemento numa análise de conteúdo temática. Para o autor (2009, p. 105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

## **NOVOS OLHARES E REFLEXÕES NA TRAVESSIA**

**Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para constinuar a olhar e refletir.**

**(Michel Foucault)**

#### **4 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO TEÓRICO DISPONÍVEL: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

Para dar conta do que este capítulo se propôs, ou seja, aprofundar a compreensão da produção teórica sobre Educação Física Especial, sob o enfoque de uma perspectiva de Educação Inclusiva, que está à disposição do campo acadêmico e de seus profissionais da Educação Física, apresento uma súpula do conhecimento disponível no âmbito dessa área, sobretudo no campo de pesquisa e intervenção pedagógica denominado de Educação Física Especial, disponível na comunidade científica brasileira, de modo a entender a natureza, a amplitude e seu estágio de desenvolvimento.

Não se trata de um estudo sobre o estado da arte, pois não tínhamos essa pretensão, mas de uma tentativa de elaborar uma análise, uma monografia de base como define Saviani (1991), sobre as reflexões que vem sendo feitas por professores que atuam na educação básica, na formação de professores de Educação Física e nos programas de pós-graduação a respeito do desafio da docência e da formação em Educação Física, quando interrogada sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a presença das pessoas com deficiência nas suas aulas, frente ao paradigma de Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Para dar conta de tal finalidade, trabalhamos, inicialmente, com os autores contemporâneos, brasileiros e estrangeiros, que mais produziram e publicaram sobre a área no Brasil, tomando como base as publicações mais

recentes (APÊNIDE A). Foram considerados autores representativos os professores que atuam nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, aqueles que mais foram citados em trabalhos especializados e aqueles que exercem ou exerceram função de coordenação de entidades acadêmicas e científicas da área. Além disso, fiz um levantamento dos artigos publicados em três dos mais importantes periódicos de produção científica da área na última década, 2000 a 2010.

Além de levantar as publicações mais recentes disponíveis na literatura científica desse campo de acordo com os critérios supracitados, selecionei teses e dissertações defendidas no mesmo período em Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Ciências do Esporte e/ou Educação, com a finalidade de identificar o desenvolvimento da pesquisa na área (APÊNDICE B).

De posse desse mapeamento no qual podemos identificar as principais discussões, as formulações teóricas e, o relato da (s) necessidade (s) dos professores que atuam na educação básica com os alunos com deficiência em situação de inclusão escolar, analisando como esses conhecimentos, produzidos e divulgados, estão sendo anunciados, tematizados e abordados nos Cursos de Formação Inicial de Professores de Educação Física. Procurei identificar também as tendências, contradições, lacunas, e perspectivas para essa produção.

Além disso, procurei não só levantar pontos isolados do conhecimento científico, mas, também, conhecer melhor as possibilidades de trato desse conhecimento na formação acadêmica, de modo a atender às necessidades na formação e atuação docente dos professores. No entanto, não pretendo esgotar o tema; afinal, tenho consciência das limitações do estudo para esse fim, seja pela parcialidade da abordagem ou pela abrangência da produção, abrangência essa expressa em sua difusão e vinculação nos campos de pesquisa da Educação Física, e suas interfaces com outras áreas do

conhecimento, bem como na divulgação nos mais distintos espaços acadêmicos.

#### 4.1 O CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL

O objetivo desse item é fazer uma reflexão para compreender como surge a Educação Física, especificamente a Educação Física Especial ou Adaptada como campo de conhecimento, identificando os elementos que vão influenciar essa construção. Não vamos fazer uma historiografia da Educação Física e Educação Física Especial, pois temos na literatura da área estudos que se destinaram a cumprir esse papel (VAGO, 2010; SOARES et all, 1992; SOARES, 1994, CASTELLANI FILHO, 1994). O que fazemos aqui é apenas resgatar elementos desses estudos históricos e epistemológicos que nos permitam identificar as influências, concepções pedagógicas e, sobretudo, como essa área tratou historicamente as pessoas com deficiência, além de conhecer o que sobre elas ou para elas se produziu. Por fim, destaco limites e possibilidades presentes na área diante do paradigma da educação inclusiva.

Identificar, nas amarras históricas de constituição da área, o quanto dessa influência ainda persiste em suas concepções pedagógicas, nas discussões e formulações teóricas, nas tendências da formação e prática docente, bem como os desafios que são necessários para sua superação, é importante no estágio atual da produção científica da área. Isso nos permite conhecer o passado, avaliar o presente e projetar o futuro, principalmente se o desafio for garantir às pessoas com deficiência o direito ao corpo e às experiências corporais. O direito ao corpo deficiente apresenta-se como um modo singular de ser e estar no mundo, e o acesso dessas pessoas ao conhecimento historicamente produzido e acumulado na cultura busca valorizar seu papel nessa produção.

A construção de experiências corporais, como forma de linguagem de forma ampla e mesmo como Educação Física, é própria da existência humana, e suas formas de manifestação acompanham sua história. No entanto, a construção, por meio destas, de uma área de conhecimento se dá pela organização, institucionalização e teorização sobre as mesmas. É em meio à construção da sociedade moderna que a Educação Física vai se afirmar como área de conhecimento e prática pedagógica. Os estudos históricos sobre a Educação Física destacam os papéis dos médicos, sobretudo higienistas e dos militares na construção e afirmação do pensamento pedagógico da área (SOARES et al, 1992; SOARES, 1994; CASTELLANI FILHO, 1994; VAGO, 2010). Soares (1994) destaca que a história da Educação Física, no Brasil confunde-se, em grande medida, com a história das instituições médicas e militares.

Nesse sentido, a construção do campo específico, singular da área de Educação Física Especial e Adaptada, está diretamente relacionada às macro-influências da construção da nossa área em âmbito geral. Embora possam ser identificadas complementações, contradições, descontinuidades e rupturas, os aspectos gerais da Educação Física e Ciências do Esporte estão presentes nas singularidades de suas sub-áreas, ou seja, há uma tensão permanente entre a singularidade e o todo. Dessa forma, se temos o entendimento de que o todo está na parte e as partes estão no todo, isso significa pensar que influências mais gerais da construção do pensamento pedagógico da Educação Física estão presente na construção de suas especificidades, e as singularidades da área de Educação Física Especial reverberam as formulações em torno do pensamento pedagógico da área (o todo).

Anteriormente não era só nas aulas de Educação Física que se apresentava estranheza em relação as diferenças e o seu processo de constituição histórico cultural; a escola, como um todo, não aparecia como cenário

propício à presença e valorização das diferenças. Calcada na idéia de ordem, disciplina e controle, a escola sustentava-se num ideal homogeneizador das pessoas e de seu capital cultural, das experiências corporais e motoras (RODRIGUES, 2003). Ao refletir esses aspectos, Bracht, Gomes e Almeida (2010) destacam que, ao referir-se à negação à diferença, à anormalidade nesse contexto, não se tratava apenas das pessoas com deficiência, mas todas aquelas que fugissem aos valores e normas intelectuais e morais das classes fundamentais, sejam elas de gênero, etnia, classe social, entre outras.

As primeiras relações entre a Educação Física escolar e as pessoas com deficiência encontradas nos registros históricos da área não fazem referência ao atendimento às demandas sociais e educativas destas pessoas, mas às restrições ou não condições de participar das aulas que elas teriam. Em seu estudo, Soares (1994, p. 155) destaca um excerto extraído do documento votado no Congresso Internacional de Educação Física, realizado em Paris, em 1913:

[...] antes de serem submetidos às aulas de Educação Física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados. Os meninos normais são confiados ao educador-físico sob a vigilância efetiva do médico-inspetor. Entre os retardados aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésio, serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta [...].

Vago (2010, p. 51) apresenta como a Educação Física foi escolarizada em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX, seguindo orientações morais e intelectuais que atendiam aos preceitos republicanos pela formação de um novo povo, nação e um estado próspero. A direção moral e intelectual desse projeto foi conduzida por políticos republicanos e intelectuais da época (médicos, juristas e educadores). Para esse autor sobre o “primado da correção, do endireitamento e da constituição de corpos de crianças, isto é como prática ortopédica” a Educação Física foi convidada a contribuir com o projeto de formação, baseado na tríade spenceriana: educação intelectual,



moral e physica do povo. O papel destinado à Educação Física nesse projeto, ao integrar de modo orgânico o nascimento e consolidação de uma nova sociedade, era cultivar os corpos de crianças de modo a tornar-se “[...] um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional em contraposição [...] (p. 52) a todas as características opostas a esse perfil “feio, fraco, doente, sujo, preguiçoso (p.52)”, deficiente.

As palavras de Bracht, Gomes e Almeida (2010) ao reiterar essa perspectiva, destacam que a Educação Física assumiu para si o papel de contribuir para a construção de uma sociedade ordeira e produtiva, ao servir aos interesses da modernidade tendo a ordem como elemento central desse projeto. Assim, baseado na ideia de correção e eliminação dos que fogem à ordem ou são improdutivo a essa lógica, a Educação Física sustentou suas práticas em dispositivos de exclusão, nas palavras dos autores “As tentativas de implementação de propostas higiênicas e eugênicas, por exemplo, ilustram como a área participou do processo de construção do “corpo nacional” [...]”. E essa construção estava “intrinsecamente vinculada a correção/eliminação dos indivíduos considerados improdutivo, aqueles considerados fora da normalidade” (p.5).

Assim, pessoas com deficiência eram alijadas do acesso às aulas de Educação Física. O caráter médico, biologicista, normatizador e estruturante do pensamento pedagógico da área via a deficiência como “corpo estranho”, desviante, que precisava ser rejeitado, expulso. Segundo Daolio (2003, p. ) a área pautou-se e sofreu influências disso até hoje na ideia de que, [...] sendo o corpo um conjunto biológico, responderia sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos semelhantes”. Assim a “Educação Física deveria ser igual para todos, ao mesmo tempo e da mesma forma”. Segundo Soares (1994) um corpo a-histórico, indeterminado, anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado.

É então sustentado nesse paradigma normativo, uniformizador e biologicista, tomado de referência pelo pensamento positivista, que a área da Educação Física e Ciências do Esporte vai integrar ao pensamento pedagógico da área à atenção às pessoas com deficiência. Inicialmente, essa integração se dá pela prática esportiva, depois pelos programas corretivos e de reabilitação e, por fim, na formação em Educação Física e nos programas de Educação Física escolar.

Araújo (1997, p. 4), ao apresentar uma perspectiva histórica do surgimento do esporte para pessoas com deficiência estabelece o período pós II Guerra Mundial como marco de referência para sua institucionalização. É nesse contexto que surge a expressão “esporte adaptado”, definido pelo autor como “a adaptação de um esporte já conhecido da população” à prática das pessoas com deficiência. Winnick (2004), um autor americano bastante citado na literatura da área no Brasil, amplia essa noção de esporte adaptado, incluindo modalidades esportivas criadas especialmente para pessoas com deficiência.

Esses esportes teriam tido origem sistematizada na Europa, no Hospital de Stock Mandeville, por meio do médico neurologista Sr. Ludwig Guttman, com a finalidade de contribuir com a reabilitação e integração de soldados lesionados de guerra. A prática do esporte adaptado que nasce no hospital se amplia pelas próprias mãos do Dr. Guttman para competições esportivas, primeiramente em nível nacional com a realização dos Jogos de Stockmandeville e, depois, internacionalmente, a partir de sua sexta edição. Na década de sessenta, realizando algo que havia idealizado no início dos jogos de Stockmandeville, Guttman viu esses jogos se tornarem um grande evento internacional, dando origem aos Jogos Paraolímpicos, e se legitimou como o “Barão de Cobertin” das pessoas com deficiência (ARAÚJO, 1997).

Esse esporte que surge na Europa encontra terreno fértil para se desenvolver nos Estados Unidos. Enquanto na Europa predominava o viés reabilitador,

terapêutico e integrador da pessoa com deficiência, nos Estados Unidos ele vai se profissionalizar muito rapidamente, e evolui no âmbito do treinamento esportivo e preparação física e da técnica esportiva, dando enfoque mais competitivo a essa prática esportiva (ARAÚJO, 1997; COSTA e SOUZA, 2004)

Segundo Costa e Souza (2004) esses dois modelos, o europeu e o americano, vão influenciar o esporte adaptado no Brasil; no entanto, ele surge como prática esportiva com a vinda de dois brasileiros que foram aos Estados Unidos fazer tratamento e, quando retornaram, organizaram aqui equipes para jogar basquete em cadeira de rodas, desencadeando dessa ação a organização de dois clubes, o Clube dos Paraplégicos, em São Paulo, e o Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro. Araújo (1997) destaca que, do surgimento dos clubes, veio sua institucionalização, estimulada pela criação das Associações de Esporte para Pessoas com Deficiência, dos movimentos sociais pela integração dessas pessoas, pela criação de órgãos no governo para tratar da Educação Especial e pelo movimento de Esporte para Todos.

Como nesse período o projeto de Educação Física escolar para o país era essencialmente esportivo, mesmo que de forma paralela, a Educação Física e a Educação Física Adaptada andaram separadas, mas na mesma direção. Seguindo o modelo de Educação Especial, a Educação Física é integrada as propostas pedagógicas das escolas de Educação Especial, mas, ao contrário do que aconteceu com o âmbito mais geral da Educação, a Educação Física não ganhou o adjetivo “especial”; manteve-se a expressão “adaptada”, vinda do esporte adaptado; afinal, o esporte se confundia com a própria Educação Física no espaço escolar, tal era sua primazia e exclusividade nas aulas.

Mauerberg-deCastro (2005) afirma, sobre o nome de Educação Física Adaptada, que a área é assim reconhecida internacionalmente por professores e pesquisadores. Para Silva e Araújo (2005), essa também é, no Brasil, no campo acadêmico a forma como a área é mais conhecida. Mauerberg-deCastro (2005) acrescenta que a área é assim caracterizada

pela recorrência, no início da construção desse campo, à literatura científica norte-americana. Para a autora, a Educação Física Adaptada se caracteriza como uma área associada a serviços de saúde, desenvolvimento de estilo de vida ativo, educação e reabilitação para pessoas com deficiência e tem como objetivo integrar e aplicar diferentes fundamentos das diferentes áreas da Educação Física, saúde e educação em programas educativos e de reabilitação oferecidos em ambientes o menos restritivo possível, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Diversos outros autores se propuseram a caracterizar a área de Educação Física Adaptada, muitos deles refletindo as contribuições de Winnick (2004, p. 04), que define a área como um “programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e padrões motores fundamentais e habilidades esportivas [...], elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos.” Isso garantiria uma suposta participação segura, pessoalmente satisfatória e bem sucedida dos alunos com necessidades especiais.

Reiterando essa concepção norte-americana Costa e Souza (2004, p. 29), apresenta em seu estudo uma definição surgida nos Estados Unidos na década de 50, século XX, usada pela “American Association for Helath, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)”. Na ocasião definida como responsável por um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas próprias da área de Educação Física e atreladas aos interesses, capacidades e limitações das pessoas com deficiência que não podiam se engajar com participação irrestrita, bem sucedida e vigorosa nos programas gerais de Educação Física.

Por fim, essa corrente afirma que a Educação Física Adaptada faz parte de uma área de estudo mais ampla, que é a área de Atividade Física Adaptada, sob o argumento de que a Educação Física Adaptada se preocupa com as pessoas com deficiência em fase de escolarização, e a Atividade Física

Adaptada volta-se para todas as fases da vida (WINNICK, 2004; MAUERBERG-DECASTRO, 2005).

Rodrigues (2006), um autor estrangeiro também bastante influente na literatura da área no Brasil, ao apresentar um livro com um conjunto de textos de importantes intelectuais da área de Educação Física Adaptada "*Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo, publicado pela editora Artes Médicas em 2006*", destaca a dimensão restrita para a área com a denominação de Atividade Física Adaptada. Ao ser dessa forma designada, a área é reduzida à perspectiva da aptidão física e da saúde e ao desempenho esportivo; não que esses aspectos devam ser negligenciados, contudo a Atividade Motora Adaptada deve preocupar-se não só com um conceito amplo de saúde, mas também, com oportunidades de participação social e desenvolvimento humano dos seus alunos.

No bojo dessas duas formas distintas de caracterização da área, aparece também uma divergência em torno do conceito de adaptação. Enquanto para Winnick (2004) a expressão está relacionada à ideia de modificação de objetivos, atividades e métodos, na caracterização de Rodrigues (2006), a noção de adaptação está relacionada à identificação e intervenção sobre variáveis da atividade, de forma a tornarem-se ajustadas ao nível de desempenho do aprendiz e aos objetivos desejados. Nesse sentido, para Rodrigues (2006), ao se caracterizar como processo de intervenção sobre as variáveis de uma atividade ajustando seus níveis de exigências às capacidades de desempenho do aprendiz, as adaptações podem contribuir muito com as pessoas com deficiência, mas também proporcionar estratégias para ajustar a complexidade das tarefas a qualquer pessoa, em qualquer fase da vida ou condição.

Segundo Costa e Souza (2004), essa área surge em função das lacunas deixadas pelos programas de Educação Física que não atendiam às especificidades das pessoas com deficiência, num momento em que se

amplia o acesso das pessoas com deficiência à atividade e vida social e que se questionavam os princípios legitimadores no Brasil da área de Educação Física. Essa construção deu-se de modo muito semelhante à construção da área de Educação Especial que se desenvolveu como área paralela à Educação de modo geral, para atender “supostamente” às especificidades das pessoas com deficiência.

Três aspectos fundamentais podem ser destacados em relação ao surgimento dessa área. O primeiro relacionado ao atendimento segregado às pessoas com deficiência; o segundo, ao desenvolvimento de atividades apropriadas às pessoas com deficiência tendo como objetivo sua integração social e o terceiro, o que gera a necessidade das duas anteriores, ou seja, a concepção de Educação Física geral e suas bases pedagógicas como antagonista à noção de deficiência.

Em síntese, considerando as duas correntes, posso destacar princípios que estão na base da formulação do pensamento pedagógico da Educação Física Adaptada. O primeiro deles seria o da individualização, ou seja, o desenvolvimento de atividades que atendessem às especificidades individuais das pessoas com deficiência e seus segmentos; o segundo, da normatização, sugerindo que as atividades propostas se aproximassem ao máximo possível das condições de normalidade; e o terceiro, sugerindo que essas atividades propiciassem a integração destas pessoas na sociedade.

No entanto, diante da proliferação da política de inclusão das pessoas com deficiência, torna-se cada vez mais forte a crítica à capacidade da área em responder às necessidades que esta política exige, de modo a garantir uma intervenção pedagógica, no âmbito das aulas de Educação Física escolar ou fora dela, que valorize as diferenças e a diversidade humana, garantindo a participação, o aprendizado e o sucesso de cada indivíduo e ao mesmo tempo de todos.

Carmo (2006) lidera esse grupo de professores e pesquisadores da área que fazem a autocrítica e localizam o tempo presente, o da inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, como o mais desafiador à Educação Física Adaptada, em sua trajetória histórica. Fundada a partir da individualização, atendimento segregado e normatização, agora a área precisa dar respostas ao trabalho integrado de todas as pessoas, através da valorização da diversidade e do rompimento com as normatizações que, para o autor, coloca a Educação Física Adaptada e a inclusão nas aulas de Educação Física em lugares antagônicos.

Para esse autor, os profissionais da área vivem esse momento alimentando uma contradição. Por um lado, realizam práticas segregadoras numa perspectiva integrativa; por outro, defendem e apoiam as políticas inclusivas. “Com isso, as políticas segregadoras e inclusivistas, mesmo sendo contraditórias, se identificam” (p.55). Assim, afirma Carmo (2006, p.56) “no caso específico de muitos profissionais da AMA, a manutenção da contradição é a única forma de sobrevivência deles e da própria AMA”. Nesse sentido, a Educação Física Adaptada precisa dar respostas a esse novo momento histórico, e isso é um desafio para professores, pesquisadores e entidades científicas da área ou que, devido ao seu caráter interdisciplinar, a ela se relacionem.

#### 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL COMO DISCIPLINA ACADÊMICA

O surgimento de uma área acadêmica e científica ligada à Educação Física e Ciências do Esporte, no país, na área de Educação Física Especial, viria a acontecer na década de 1980. Assim, é em meio ao fortalecimento dos movimentos sociais de e para deficientes, à ideologia do movimento de integração social da pessoa com deficiência, ao ano internacional da pessoa com deficiência, às conquistas sociais e políticas dessas pessoas e ao

movimento de redemocratização do país, no âmbito mais geral, com a criação dos primeiros órgãos ligados ao Governo Federal para pensar as políticas e o atendimento a essas pessoas, num período de crise da educação e da Educação Física, no âmbito mais específico, que esse campo de Educação Física Adaptada vai ser desenhado no Brasil.

A esse desenho da área de Educação Física Adaptada autores como Araújo (1998), Silva e Araújo (2005), vão chamar de institucionalização da Educação Física Adaptada. No momento em que foram estruturadas, no plano governamental brasileiro, as primeiras ações de apoio à prática esportiva pelas pessoas com deficiência, isso estimula a organização de diferentes segmentos, entre eles atletas portadores de deficiência, dirigentes do paradesporto, profissionais da área, entre outros profissionais, para participar dessas ações.

Carmo (1991) apresenta em seu estudo vários encontros realizados nesse período, de 1982 a 1987, patrocinados pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEED/MEC), para discutir, traçar diretrizes e metas, da integração das práticas esportivas e da Educação Física à área da Educação Especial. Uma síntese desses eventos aparece descrita no estudo de Silva e Araújo (2005) “Congressos Brasileiros de Esporte para Todos, Projeto Integrado SEED/CENESP, Plano Nacional Conjunto para a Integração da Pessoa com Deficiência”. Sobre os impactos desses encontros na área de Educação Física, principalmente no que se refere à formação acadêmico-científica, merece destaque um dos documentos gerados nesses encontros, denominado de “Carta de Batatais”, produzido em 1986 (CARMO, 1991, p. 145).

Nesse período, a Educação Física brasileira passava pelo que os autores denominam de período de revisão crítica da área. Assim, são questionados os valores sociais e políticos de referência e legitimação da área, sua identidade e seu objeto de estudo, além de sua natureza, ciência ou prática



pedagógica. Houve, sobretudo, nesse período, ou em função dele, uma aproximação maior da Educação Física com as áreas das Ciências Sociais e Humanas. A partir dessa aproximação, a área de natureza já interdisciplinar fortalece ainda mais suas possibilidades de diálogo, teorização e proposições. É desse movimento que surge uma série de propostas teórico-metodológicas para se pensar o objeto de que trata a área, sua identidade e propostas de intervenção social. Embora a discussão sobre a Educação Física e Pessoas com Deficiência pouco tenha interessado aos intelectuais que faziam críticas às bases teóricas, filosóficas e morais tomadas de referência na área, todas as reflexões feitas impactaram o pensamento pedagógico da área, inclusive na sua sub-área de Educação Física Especial e Adaptada. No entanto, num primeiro momento, não foram as discussões travadas em torno da identidade, especificidade e legitimidade da Educação Física brasileira que mais influenciaram essa construção.

No ano de 1987, em meio às reformulações teóricas, debates e discussões sobre a formação e atuação do professor de Educação Física é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e esta traz a exigência, de que os cursos de formação ofereçam uma disciplina que trate do conhecimento sobre pessoas com deficiência na formação inicial de professores. A publicação dessa Resolução, nº 03/87, representava uma mudança que vinha atender a reivindicações de movimentos sociais mais amplos, envolvendo as críticas e direções das questões relacionadas à educação e à Educação Física e à formação profissional no Brasil. Isso refletia um período de intensos debates, mudanças de paradigmas e crítica às dimensões restritas do homem e de suas possibilidades de movimento vistas, até então, de forma funcionalista, a partir do olhar apenas biodinâmico do movimento humano.

Essa exigência, para muitos dos pesquisadores da área, foi o grande dispositivo desencadeador da organização do campo acadêmico-científico da área de Educação Física Adaptada junto à formação profissional em Educação Física. Essa inclusão se deu em resposta aos documentos

encaminhados pelos docentes que participaram das discussões organizadas pela extinta SEED/MEC, sobretudo das reivindicações incluídas na Carta de Batatais (RIBEIRO & ARAUJO, 2004). Entre elas, estava a criação de uma disciplina na área de Educação Física Especial

A Resolução 03/87 para a EF representou um marco divisor. Esta trouxe à luz do currículo questões referentes à Pessoa Com Deficiência, sugerindo a inclusão dos conhecimentos produzidos nesta área. Isso foi possível porque o cunho humanista ganha ênfase junto às reflexões no campo educacional (SILVA & ARAUJO, 2005, p. 23).

É dessa forma que a Educação Física Especial e Adaptada passa a ser introduzida nos cursos de formação de professores. Sua inclusão vinha atender a uma reivindicação de alguns profissionais envolvidos principalmente com o esporte adaptado, mas não coletiva e legitimamente construída dentro da tradição da área de formação e acabou se instituindo muito mais, num primeiro momento, por força de lei do que por legitimidade. Tanto que, em estudo realizado no ano de 1992, por Cidade (2001), muitos dos cursos de Educação Física de distintas regiões do país ainda não haviam implantado a disciplina na sua proposta curricular, em alguns casos mesmo já tendo passado por processo de reformulação do currículo em atendimento as exigências da Resolução 01/1987.

No entanto, Pettengill (1997) destaca, em estudo que no ano de 1987, ano da publicação da Resolução 03/87, que existiam no Brasil 95 IES que ofereciam curso de Graduação em Educação Física e, destes, oito já ofereciam disciplinas no currículo de formação relacionadas ao estudo e atendimento a pessoas com deficiência. Teriam sido pioneiras nesse processo as seguintes IES: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Faculdades Isoladas Castelo Branco (FICAB).

Ribeiro e Araújo (2004) destacam que a inclusão desse conteúdo sobre pessoas com deficiências nos currículos de formação colocou a área diante de um impasse, pois não se tinha professores nas Universidades com formação para atuar com esse componente curricular e para ministrar tais conteúdos. A saída, destaca os autores foi preparar os professores através da criação de “[...] cursos de especialização no final dos anos de 1980, com o objetivo de instrumentalizar os docentes que iriam ministrar tais conteúdos” (p.63).

Duarte (2004) destaca que, em levantamento feito no ano de 1997, identificou-se que 65 % dos cursos de formação de professores de Educação Física, no Brasil, nesse período, já tinham incluído nas matrizes curriculares dos cursos de formação profissional ao menos um componente curricular que tratasse de conteúdos relativos à Educação Física e as Pessoas com Deficiência. Ele acrescenta ainda, que a formação do profissional de Atividade Motora Adaptada encontra, além de conhecimentos na formação inicial, espaços em cursos de especialização e na pós-graduação (mestrado e doutorado), estando a área, hoje, consolidada e em condições de avançar academicamente.

O desenvolvimento dos saberes que dão legitimidade e constituem essa área, no período em que ele vai se institucionalizar no Brasil (ARAÚJO, 1997), não segue as mesmas referências que estão pautando, neste mesmo período, as discussões sobre o objeto de estudo da área, sua função social e campo do saber (MANDARINO, 2001). Nesse período, há uma forte aproximação da produção científica da área da Educação Física, com as discussões advindas das Ciências Sociais e Humanas que marcariam, definitivamente, o pensamento pedagógico da área no campo da cultura e que não aparecem explícitas na produção científica da Educação Física Adaptada.

Assim, no âmbito da consolidação desta área de conhecimento como área acadêmica, no Brasil, ela foi diretamente mais influenciada pelos paradigmas

tradicionais da área, o paradigma esportivo e as influências biomédicas (modelo médico da deficiência), do que pelas teorias críticas emergentes, e isso traz significativas influências à organização deste campo do saber e seu tratamento na formação acadêmica até os dias de hoje, fazendo com que prevaleça, muitas vezes, um olhar predeterminista, biomédico e *emendador* sobre o estudo destas pessoas, em detrimento do estudo dos aspectos sócio-culturais, pedagógicos e sóciocorporais.

Destaca-se, também, a criação de programas de mestrado e posteriormente doutorado na área. A UNICAMP, desde 1988 e 1994, vem oferecendo respectivamente programas de mestrado e doutorado na área de Atividade Motora Adaptada. Além disso, a criação da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), de um Grupo de Trabalho Temático (GTT) dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e de várias linhas de pesquisa, tanto na Educação Física quanto de educação, destinadas a discutir a área e o fortalecimento do Comitê Paraolímpico Brasileiro, tem originado e consolidado novos campos de trabalho, estudos e pesquisas na área (CARMO, 2006).

Alguns estudos têm avaliado como essa área tem contribuído para a formação de professores no Brasil. Trabalhos como o desenvolvido por Rodrigues (1998), discutiram os paradigmas de referência para o atendimento pela Educação Física às pessoas com deficiência. Gonçalves (2002), por sua vez, investigou a implantação e o desenvolvimento da disciplina Educação Física Adaptada nas Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás; o estudo de Silva (2005) buscou identificar quem eram os professores de Educação Física Adaptada nas IES do estado de Mato Grosso do Sul, suas representações sobre a Educação Física para pessoas com deficiência, bem como as referências tomadas por esses para tratar o tema na formação de profissionais e professores de Educação Física; Lima (2005), em seu estudo, investigou e discutiu uma proposta de formação na área de Educação Física Adaptada a partir de programas de extensão universitária, enquanto que o estudo de Gomes (2007) apresenta um panorama da disciplina Educação

Física Adaptada nas IES públicas do estado do Paraná, tomando a idéia de pensar como a formação em Educação Física tem dado respostas ao atendimento da área às pessoas com deficiência.

O conjunto das respostas a esses estudos demonstram a incorporação do discurso da inclusão à formação dos professores de Educação Física, no entanto a análise dos programas mostra que predominam nos currículos uma abordagem de caráter geral e pouco relacionado com aspectos concretos da inclusão em aulas de Educação Física. Existe uma ênfase no estudo das deficiências, suas etiologias e defasagens psicomotoras e com aspectos das atividades motoras e esportes adaptados, mas há pouca relação com boas práticas e metodologias que facilitem a inclusão e que valorizem as diferenças e a diversidade de possibilidades da expressão corporal como forma de linguagem e da apropriação, por todos os alunos dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados no campo da cultura corporal de movimento.

Assim, esses estudos nos trazem informações sobre como esse conhecimento vem sendo anunciado\tratado nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física no interior de um componente curricular específico, a Educação Física Adaptada, e como fica evidente, entre nós, as dificuldades que temos apresentado por persistir uma idéia de deficiência como desvio, como anormalidade. Mesmo quando o discurso pauta-se na noção de diferença e diversidade, muitas vezes essa esta carregada de representações negativas da diversidade, fazendo com que a diferença se transforme em desvantagem e, por sua vez, contribuindo para que essa diferença se converta em desigualdade.

Em reunião da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), no ano de 2001, Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001) relatam que foi realizado um Encontro dos Professores de Educação Física Adaptada das Instituições de Ensino Superior no Brasil contando com a participação de

mais de setenta professores e pesquisadores de várias Universidades e de todas as regiões do país. Na ocasião, foi avaliada a evolução da inclusão da disciplina nos fluxogramas e matrizes curriculares dos cursos de formação, e, quando comparado com o mesmo levantamento feito em 1992, foi identificado nas nomenclaturas das disciplinas, o surgimento de serviços articulados à formação via programas de extensão universitária e o desdobramento dos conteúdos trabalhados pela área de Educação Física Adaptada em outros componentes curriculares. Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001) ao construírem um mapeamento da situação da área de Educação Física Adaptada nos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil, licenciados e bachareis, destacaram que, das 38 instituições que responderam ao questionário enviado a um total de 236 IES em Educação Física existentes no país no período, o que representa 16% desse total, todos oferecia uma disciplina na formação que tratava da especificidade das pessoas com deficiência, sendo que apenas em uma delas a disciplina era ofertada como optativa, sendo nas demais ofertada como disciplina curricular obrigatória. No que pese à oferta na maioria dos cursos o levantamento identificou uma diversidade entre as nomenclaturas utilizadas.

Segundo Duarte (2004), a falta de consenso em torno da abrangência da atuação, população destinada, nomenclatura e objeto de estudo da área de Educação Física Adaptada deve-se ao fato de ser uma área relativamente nova, mas também é decorrente das mudanças pelas quais passou a Educação Física nas últimas décadas, em torno das discussões sobre sua identidade, especificidade e formação profissional. Ao certo, destaca o autor, “há, no entanto, um consenso relativo aos termos Educação Física (utilizado quando [...] refere-se ao contexto escolar) e Atividade Física (utilizado quando as atividades são realizadas com objetivos não educacionais)” (DUARTE, 2004, p. 339).

Outro aspecto destacado por Duarte (2004, p. 340) em relação à delimitação do campo de formação acadêmica refere-se às questões conceituais da área, quanto o universo de interesse e às práticas educativas, acrescentando:

“ aqui abandonamos os aspectos categoriais das deficiências necessários aos esportes adaptados, e consideramos a extensão e qualidade das necessidades educativas das crianças”.

Quadro 4 – Relação de (11) Nomenclaturas das disciplinas que tratam da Educação Física e Pessoas com Deficiência no Brasil

NOMENCLATURAS IDENTIFICADAS
Aprofundamento Didático em Educação Especial
Atividade Física em condições Especiais de Saúde
Atividade Motora Adaptada
Atividade Motora Adaptada Deficiências Mentais
Atividade Motora Adaptada Deficiências Sensoriais
Atividade Motora Adaptada Deficiências Físicas
Cuidados Especiais
Educação Especial
Educação Física Especial
Educação Física Especial Aplicada
Esporte e Deficiência I e II
Estágio Prático em Educação Física e Esportes Adaptados
Estágio em Educação Física Adaptada
Fundamentos de Atividade Motora Adaptada
Introdução a Atividade Motora Adaptada
Movimento Humano e Necessidades Educativas Especiais
Tópicos em Educação Física Adaptada (optativa)

Fonte: Adaptado de Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001, p.93) – Temas em Educação Física Adaptada.

Em estudo realizado em 2005, Lima (2005) também relata a diversidade de nomenclaturas existente nos cursos de Educação Física nas IES brasileiras para fazer referência ao estudo sobre a Educação Física e Pessoas com Deficiência. A autora visitou, na internet, os sítios dos cursos de Educação Física oferecidos no país. Na época, segundo dados do INEP apresentados pela autora, existiam 523 cursos de Educação Física com autorização para funcionamento, e desses cursos, foi possível identificar, através das páginas na internet, a matriz curricular de 119 IES. Desse total de 119 cursos identificados, em 105 deles constavam componentes curriculares relacionados à Educação Física Adaptada (nomenclatura mais utilizada), sendo que em apenas 14 cursos, não havia referência a um componente curricular específico no currículo para tratar do conhecimento relacionado a essa área.

Segundo esse estudo de Lima (2005, p. 51-52), além da nomenclatura Educação Física Adaptada presente em vinte e três (23) dos cento e cinco (105) cursos, apareceram outras cinquenta e oito (58) nomenclaturas distintas para fazer referência à área. Estando entre as mais presentes: Educação Física Especial em onze (11) IES, Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais em oito (08) IES, Educação Física para Portadores de Deficiência em seis (06) IES, Atividade Física para Portadores de Necessidades Especiais em duas (02) IES, Atividade Motora Adaptada em duas (02) IES, Educação Física e Esporte Adaptado em duas (02) IES, Atividades Físicas e Esportivas para Portadores de Necessidades Especiais em duas (02) IES, Educação Física Escolar Especial em duas (02) IES e Recreação e Lazer para Portadores de Deficiência em duas (02) IES; todas as outras quarenta e três (43) nomenclaturas foram utilizadas em uma única IES cada uma.

Referente à nomenclatura utilizadas para os cursos, Lima (2005, p. 51-52) apresenta um levantamento demonstrado no quadro, a seguir:



Quadro 5 - Relação de (60) Nomenclaturas das disciplinas que tratam da Educação Física e Pessoas com Deficiência no Brasil II

NOMENCLATURAS	Nº IES
Educação Física Adaptada	23
Educação Física Especial	11
Educação Física para portadores de necessidades especiais	08
Educação Física para portadores de deficiência	06
Teoria e Prática da Educação Física Adaptada	04
Atividade Física para portadores de necessidades especiais	03
Atividade Física Adaptada	02
Atividade Motora Adaptada	02
Introdução a Educação Física Adaptada	02
Atividade Física e Esportiva e portadores de necessidades especiais	02
Educação Física e Esportes Adaptados	02
Esporte para deficientes	02
Educação Física Escolar Especial	02
Introdução a Educação Física Especial	02
Recreação e Lazer para portadores de Deficiência	02
Educação Física Especial e Adaptada	01
Educação Física Escolar para pessoas com necessidades especiais	01
Educação Física Adaptada e Esporte Especial	01
Educação Física Escolar Adaptada	01
Educação Física para pessoas com necessidades	01
Educação Física para pessoas com necessidades especiais	01
Educação Física para pessoas portadoras de Deficiência	01
Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais	01
Educação Física diferenciada	01
Educação Física para diferenciados	01
Educação Física e Educação Especial	01
Educação Física Especial – terceira idade e deficiente	01
Educação Física para populações especiais	01
Educação Física para terceira idade e Adaptada	01
Educação Física e esportes adaptados	01
Educação Física para Diversidade	01
Educação Física e Lazer para portadores de necessidades especiais	01
Educação Física Recreação e Lazer para deficientes	01
Educação Física e Esportes Especiais	01
Esporte Adaptado	01
Atividade Física para grupos especiais	01
Atividade Física para pessoas com necessidades especiais	01
Atividade Físico-desportiva para pessoas portadoras de necessidades especiais	01
Atividade Físico-esportiva para pessoas portadoras de necessidades especiais	01
Atividade Físico-Desportiva para portadores de necessidades especiais	01
Atividade Físico-Desportiva para portadores de necessidades especiais	01

Atividade Motora Adaptada para portadores de necessidades especiais	01
Atividade física para pessoas portadoras de necessidades especiais e Maturidade	01
Atividade física adaptada para portadores de deficiência sensoriais e Neuromotoras	01
Atividade Física em condicionamento especiais de saúde e terceira idade	01
Estudos dos portadores de deficiência	01
Estudos Avançados Educação Física Adaptada	01
Concentração em Atividades Físicas Generalizadas	01
Metodologia do Ensino das atividades física especiais	01
Metodologia das atividades física para grupos diferenciados	01
Metodologia do Ensino da Educação Física Especial	01
Movimento Humano e necessidades educativas especiais	01
Tópicos em Deficiência	01
Tópicos Especiais	01
Teoria da Educação Física Adaptada	01
Fundamentos da Atividade Motora Adaptada	01
Fundamentos da Educação Física para pessoas com história de deficiência	01
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	01
Aprofundamento em Educação Física para portadores de necessidades especiais	01
Docência e Educação Básica para pessoas com necessidades especiais	01

Fonte: Adaptado de Lima (2005)

No texto publicado por Cidade, Freitas e Pedrinelle (2001), as autoras também apresentam como anexo uma síntese das principais questões e dos encaminhamentos produzidos pelo grupo de trabalho que se reuniu em 1992, quando da realização do Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada, para discutir ações relacionadas à área no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de formação profissional em Educação Física, relacionada à área contanto com a participação de diversos profissionais, professores e pesquisadores da área de Educação Física Especial e Adaptada.

Em relação às atividades de ensino acadêmico na formação em Educação Física foram estabelecidos indicativos quanto à nomenclatura, carga horária mínima, características, objetivo (s) e conteúdo programático. Sobre a nomenclatura ficou definido “[...], que a disciplina fica melhor denominada com Educação Física Adaptada, dada a diversidade de nomes que ela recebe

nos diversos cursos de graduação em Educação Física no país” (CIDADE, FREITAS, PEDRINELLI, 2001, p. 93). No que se refere às características a mesma deve:

Abordar conteúdos que outras disciplinas não desenvolvem, mas deverá disseminar conteúdos em outras disciplinas do currículo, incentivando a interdisciplinariedade. Ter caráter informativo. Ser obrigatória. [...] deverá abordar as 4 deficiências básicas (DM,DF,DV e DA), mas deverá ficar claro que ela é mais abrangente. Deve ser incentivada a qualificação do docente que ministra a disciplina. Ter carga horária mínima de 60h. (CIDADE, FREITAS, PEDRINELLI, 2001, p. 93).

Ainda são sugeridos conteúdos mínimos a serem trabalhados na disciplina (componente curricular):

Conceituação e histórico da disciplina. Conceituação e caracterização da clientela (destacando-se, junto às causas, as formas de prevenção). Avaliação e classificação das deficiências. Metodologias e recursos pedagógicos. Aspectos psicossociais (destacando-se a família, a escola, a sociedade,

o trabalho e a sexualidade). Esporte/Lazer e Recreação. Sistemas de ensino, legislação e reabilitação. O papel do profissional de Educação Física e Esporte na equipe interdisciplinar. Importância da Educação Física e do Esporte para as PPD. Planejamento de programas integrados e segregados (elegibilidade). (CIDADE, FREITAS, PEDRINELLI, 2001, p. 93).

Por fim, estabelece que, na formação dos professores de Educação Física a disciplina tem como finalidade principal “proporcionar o conhecimento das características e necessidades básicas das PPD, possibilitando interfaces com as outras disciplinas da graduação, capacitando ao final do curso a atender essa clientela (CIDADE, FREITAS, PEDRINELLI, 2001, p. 93). Reiterando essa mesma preocupação, autoras como Pedrinelli e Verenguer (2005) e Mauerberg-de-Castro (2005) chegaram a propor a partir de seus

estudos um eixo temático de conhecimentos a serem abordados na formação acadêmica. Os estudos destas duas autoras e suas proposições exemplificam os dois principais focos dados a esse campo de conhecimento por professores e pesquisadores da área, colocando, às vezes, até mesmo em situações completamente antagônicas dois modelos, o modelo médico e o modelo educacional.

No estudo de Mauerberg-de-Castro (2005, p. 30), aparecem em destaque algumas áreas e conhecimentos aos quais a Educação Física Adaptada deve ancorar-se como conteúdo de base, e áreas de referência para organização e trato com o conhecimento na formação profissional a partir do modelo médico:

- a) Bases do crescimento e desenvolvimento humano, e neurológicas da função motora; b) fundamentos biomecânicos, da fisiologia do exercício, e teorias do comportamento motor; c) Relação de atitude interpessoal, e teorias da comunicação; d) Direitos Humanos, legislação e militância; e) Fundamentos psicossociais e teorias de condicionamento e do comportamento; f) Teorias e abordagens para a normalização, integração, inclusão em ambientes menos restritivos; g) Prestação de serviços, desenvolvimento do currículo, instrução e avaliação; h) Teorias de aconselhamento e terapias de movimento; e i) Organização e administração do esporte para deficientes e sua estrutura.

A proposição da autora coloca ênfase no estudo da área em teorias do comportamento, reabilitação e aprendizagem motora, aproximando a área de sua conformação a partir da tradição epistemológica, técnica, científica e pedagógica norte-americana, pouco contextualizada com a tradição brasileira, com o estágio de desenvolvimento da área de Educação Física Adaptada, Educação Física e da Educação Especial no Brasil, além de estar em dissonância com os movimentos sociais e políticos que apontam a necessidade de uma intervenção da Educação Física Adaptada que supere práticas segregadoras e avance no processo de integração e inclusão escolar e social destas pessoas.

Pedrinelli e Verenguer (2005, p.13-14) também propuseram uma pauta de temas referentes à área de Educação Física Especial a serem tratadas na formação acadêmica. Sua proposição, ancorada no modelo educacional, organiza os temas a partir de tipologias de conteúdos:

- a) Dimensão conceitual do conteúdo: podem ser exploradas a definição e a problematização dos conceitos e dos termos de EFA (deficiência, incapacidade, pessoa portadora de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoa com incapacidade, pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, inclusão, prática inclusiva; a caracterização e classificação das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas; a apresentação e a discussão do modelo médico versus o pedagógico, restrição versus possibilidade e reabilitação versus habilitação);
- b) Dimensão procedimental de conteúdo (incluir caracterização e análise dos programas e dos procedimentos pedagógicos, aplicação e avaliação destes procedimentos em situação da prática da intervenção simulada, desenvolvimento das capacidades de observação e de diagnóstico).
- c) Dimensão atitudinal de conteúdo (considerar o desenvolvimento do comportamento positivo frente ao conhecimento e à pesquisa, a amplificação da percepção e da conscientização sobre as idéias, dos preconceitos e tabus relacionados às pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas).

A pauta de temas propostos por essa autora aproxima-se muito mais das necessidades do tempo presente, marcado pelo processo de escolarização das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular e pelas demandas que essa presença nos apresenta. A autora também aponta para a necessidade da construção de competências técnicas, políticas, valorativas e pedagógicas em relação à formação de professores que vão interagir com as pessoas com deficiência. Embora pouco ainda seja explorado em relação ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas que valorizem a diferença e a diversidade e apontem para intervenções em ambientes não-segregados.

Cidade, Freitas e Pedrinelle (2001) apresentam que uma das questões bem debatidas entre os professores da área, quando reunidos, foi a possibilidade de outros componentes curriculares da matriz curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física, nível de graduação, incluírem a discussão sobre temas relacionados às pessoas com deficiência. Vários foram os exemplos destacados por professores de experiências em suas IES com trabalhos integrados desenvolvidos entre componentes curriculares distintos. Pedrinelli e Verenguer (2005) reiteram a importância de ações dessa natureza, superando o trato disciplinar desse conhecimento e avançando para uma abordagem interdisciplinar dessas questões.

Alguns professores e pesquisadores vêm tencionando o campo da Educação Física Adaptada e a própria realidade com que se confronta a área, sobretudo a partir das novas políticas de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. As críticas vão desde a forma e as bases teóricas sobre as quais esse conhecimento vem sendo tratado na formação de professores de Educação Física (CARMO, 2001; RODRIGUES, 2006; MANDARINO, 2001 e 2007), mas, principalmente, em relação ao desafio de ter que dar respostas a atender à política de educação inclusiva que advoga o trabalho conjunto, respeitando e valorizando as diferenças e a diversidade humana, para isso utilizando os conhecimentos acumulados e que foram adquiridos em práticas segregadas.

Destaca-se também o fato de que a questão conceitual da área acadêmica da Educação Física Especial não demonstrar ter garantida uma base e campo epistemológico próprios. Ela tem buscado elementos para sua teorização no diálogo com as mais distintas áreas do conhecimento, não só da Educação Física, como também das demais áreas, constituindo, assim, um campo interdisciplinar. A visão de homem, educação e sociedade tomada de referência por seus intelectuais, bem como os diálogos construídos com as ciências naturais e ou humanas é que tem determinado com que predominem os diferentes enfoques na área e em sua produção científica. Por isso, ocorre a diversidade de nomenclaturas, de públicos a que ela atende, de bases

teóricas, entre outras que encontramos nas disciplinas acadêmicas dos cursos de formação.

#### 4.3 A PRODUÇÃO TEÓRICA RECENTE EM PERIÓDICOS NACIONAIS

Esta etapa do estudo tem como objetivo fazer um balanço e uma análise crítica da produção recente, artigos científicos, ensaios teóricos e pontos de vistas publicados em três periódicos nacionais na última década, de 2000 a 2010, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), a Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Revista da SOBAMA) e a Revista Pensar a Prática, com a intenção de acompanhar, de modo contínuo, a atualidade da produção pedagógica de professores e pesquisadores da área de Educação Física Adaptada.

As revistas do CBCE e da SOBAMA foram selecionadas para o estudo em função de serem instâncias oficiais de divulgação do conhecimento que é produzido por seus associados (estudantes, professores, pesquisadores) e diversos intelectuais da área no interior dessas sociedades científicas.

A RBCE é um dos periódicos de maior tempo de existência na área, um dos veículos com maior legitimidade entre professores e pesquisadores da Educação Física e destaca-se, também, o caráter ininterrupto de sua publicação, bem como sua vanguarda na produção teórica e pensamento pedagógico da área.

A Revista da SOBAMA é o veículo oficial de divulgação da produção científica elaborada pelos professores e pesquisadores da área de Educação Física Adaptada, além de constituir-se como um marco de consolidação

dessa área de conhecimento no interior da Educação Física e Ciências do Esporte.

A Revista Pensar a Prática, publicada pela Universidade Federal de Goiás, tem se constituído como um importante canal de veiculação de pesquisa na área de Educação Física. Além disso, disponibiliza versões eletrônicas dos textos publicados em suas edições, propiciando a circulação e o acesso irrestrito a toda comunidade da área ao conhecimento lá existente.

Os três periódicos disponibilizam, em seus sítios na internet, acesso às suas publicações. Destaca-se que as Revistas do CBCE e Pensar a Prática mantiveram publicações ininterruptas no período; já a Revista da SOBAMA não editou publicações em 2008 e 2009. Além disso, a Revista da SOBAMA editou, nos anos de 2003, 2005 e 2007, suplementos da revista com resumos de trabalhos e a programação de seus eventos nacionais, que foram excluídas da pesquisa e não constituem a amostra delimitada por apresentarem apenas resumos dos trabalhos. Entre os estudos publicados no período estudado selecionamos os textos que se propuseram a investigar o campo da Educação Física Adaptada relacionada à formação ou atuação docente no ambiente escolar, totalizando dezenove trabalhos. Esses trabalhos estavam distribuídos entre os três periódicos utilizados, oito trabalhos na Revista da SOBAMA, seis na RBCE e outros seis na Revista Pensar a Prática.

Esses dezenove trabalhos foram selecionados após o processo de identificação de todos os textos publicados no período nesses periódicos, foram identificados pelos seus títulos e, quando esses não eram esclarecedores de seu conteúdo, pelo seu resumo. Feito isso, passamos à leitura e análise do conteúdo dos artigos buscando identificar os seus autores, tulações possuídas, vínculos de pesquisa, regiões em que se encontram, quais as temáticas abordadas nas pesquisas, o que tem sido pesquisado, quais as temáticas recorrentes, emergente e as lacunas, e por



fim, as bases teóricas da área tomadas como referência no estudo, sobretudo sobre a Educação Física Escolar e a Educação Física Adaptada.

#### **4.3.1 Os autores**

Os dezenove trabalhos identificados envolvem trinta autores. Na sua maioria, os trabalhos foram realizados em duplas ou conjunto de professores e pesquisadores. Os trabalhos em duplas parecem configurar relações de orientação entre os pares, em pesquisas de graduação, mestrado e doutorado. Dos nove trabalhos individuais, pelo menos quatro são socializações através de artigos científicos de pesquisas realizadas como estudos de mestrado ou doutorado, dois dos artigos individuais são ensaios teóricos relatados como ponto de vista dos autores, dois artigos foram realizados por conjunto de pesquisadores numa relação entre professores doutores e alunos em diferentes níveis, pós-graduação e graduação, e esses trabalhos a maioria dos autores produziu os trabalhos em processos de formação na pós-graduação, e esses trabalhos, embora em sua maioria realizados em duplas e ou grupo de autores não podem ser caracterizados como produzidos por coletivo de pesquisadores.

Há uma diversidade de autores dos artigos com pouca concentração. Cinco autores aparecem na autoria de mais de um artigo, Edson Duarte, Atos Prinz Falkenbach, Cristina Borges de Oliveira, Sônia Maria Toyoshima Lima e Sônia Bertoni Souza; os demais aparecem como autores de um único trabalho. Entre os autores, quinze deles são doutores, oito são mestres, quatro especialistas, dois graduados e um graduando. A consulta ao Currículo Lattes dos autores demonstra não terem sido esses trabalhos isolados dos autores. Em sua grande maioria, eles realizaram outros

trabalhos de orientação, ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Física e Pessoas com Deficiência.

Vinte e cinco dos professores mantêm vínculos com o Ensino Superior; destes, sete em programas de pós-graduação stricto sensu, mestrado e/ou doutorado. Apenas dois mantêm vínculo com a Rede Básica de Educação, Prefeitura Municipal de Educação de Uberlândia. Um dos autores está vinculado aos organismos de gestão da Educação Especial, ao Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Uma das autoras de nacionalidade brasileira aparece como tendo vínculo com uma IES estrangeira.

Os autores e seus respectivos trabalhos estão concentrados nas regiões sul e sudeste do país, aparecendo também autores da região centro oeste. Não foram identificados trabalhos realizados por autores do norte e nordeste do Brasil nos periódicos estudados, no período estabelecido. O estado de São Paulo aparece como local de vínculo institucional e de realização das pesquisas de onze dos autores; Minas Gerais totaliza cinco autores, todos da cidade de Uberlândia; Paraná e o Rio Grande do Sul de quatro dos autores, Goiás, dois dos autores e Rio de Janeiro e Brasília, cada um com um autor. Um autor tem vínculo com uma instituição norte-americana e outro não foi identificado. Assim, os trabalhos não só estão concentrados no sul e sudeste do país, onde estão os programas de pós-graduação, como também em cidades específicas destas regiões.

A tendência da produção científica na área está em concentrar-se junto aos grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação, principalmente estimulada pelos projetos de pesquisa de mestrandos e doutorandos. Os autores têm apresentado nos periódicos ensaios teóricos sobre os temas que são objeto de suas pesquisas. Contraditoriamente, esses autores publicaram seus ensaios, mas não publicaram os resultados de suas pesquisas de mestrado e doutorado respectivamente. Pouco ainda é o envolvimento de

alunos de iniciação científica e menor ainda de professores que atuam na Educação Básica nos estudos publicados nos periódicos. Como ficou evidente, é crítica a inexistência de professores e pesquisadores do norte e nordeste entre os autores dos textos disponíveis nos periódicos no período estudado.

#### **4.3.2 As temáticas de estudo nas pesquisas**

Os estudos realizados têm priorizado as abordagens indiretas a realidade em detrimento das abordagens diretas. Dos trabalhos encontrados, onze deles utilizou-se de abordagens indiretas e oito de abordagens diretas. Entre os que utilizou abordagens indiretas, oito são trabalhos teóricos, ensaios; dois são estudos sistemáticos de revisão de literatura e um é estudo documental. Entre os trabalhos originais, sete são estudos de campo e um é relato de um fórum de discussões envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores.

Destacamos aí uma primeira lacuna científica nos estudos, teoriza-se mais sobre a realidade do que se busca aproximar da mesma por meio de métodos científicos, no sentido de compreendê-la, buscar explicações e possibilidades de transformação. As temáticas de foco desses estudos podem ser organizadas em três eixos: a) estudo de orientações, princípios e bases teóricas sobre a inclusão de pessoas com deficiência como suporte para a formação e atuação; b) estudos tendo a inclusão/integração na formação e atuação como objeto de estudo; c) estudos que tomam a formação e atuação para a inclusão como lugar de investigação.

Nove dos trabalhos discutem o primeiro eixo, orientações, princípios e bases teóricas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência como suporte

da formação ou atuação. Os trabalhos de Carmo e Miranda (2001) e Rodrigues, Lima e Duarte (2004) discutem, à luz das políticas educativas, a inclusão escolar. O trabalho de Cidade (2000) refere-se à inclusão escolar em diálogo com conceitos sociológicos trabalhados por Norbert Elias, *Estabelecidos e os Outsiders*. Santos e Figueiredo (2003), Costa e Souza (2004), Mandarino (2004), Ribeiro e Araújo (2004) e Silva, Souza, Vidal (2008), sob diferentes ângulos, discutem as interfaces entre a educação inclusiva e o campo de formação ou atuação da Educação Física. O artigo de Oliveira (2004), envolve o estudo das concepções de deficiência nas quais se ancora a produção científica da área de Educação Física no interior do CBCE e o de (2002), as dimensões políticas da política de inclusão. Por fim, Lima e Duarte (2002) reflete sobre a Educação Física e a inclusão escolar a partir de um fórum promovido pela SOBAMA para discutir essa temática com estudantes, professores e pesquisadores.

No segundo eixo: estudos tendo a integração/inclusão na formação e/ ou atuação como objeto de pesquisa, encontramos os trabalhos de Mauerberg-deCastro e Palla (2004), Falkenbach e Lopes (2010), Cruz e Soriane (2010) que investigaram a formação e/ou atuação escolar inclusiva, sobretudo nas aulas de Educação Física sobre a ótica de estudantes e professores de Educação Física, extraíndo atitudes e opiniões dos mesmos em relação ao processo inclusivo. Falkenbach, Drexler e Werle (2007) e Millen Neto (2008) dedicaram-se a estudar processos pedagógicos inclusivos em aulas de Educação Física, no primeiro caso com alunos que tinham Síndrome de Down e no segundo caso com alunos com deficiência visual em turmas regulares. O trabalho de Seabra e Manzini (2005) apresenta um estudo analítico dos trabalhos publicados na revista da SOBAMA de 1996 a 2004, analisando sua interface com a Educação Inclusiva.

No terceiro e último eixo aparecem os estudos que tomaram a formação e atuação para a inclusão como lugar de investigação. Destacam-se aí os estudos de Porto (2001) e Moisés (2005) que realizaram suas pesquisas no contexto de sua prática na Universidade para analisar os aspectos teóricos e

metodológicos que possam favorecer à formação e atuação dos professores para processos de inclusão das pessoas com deficiência. O trabalho da primeira autora analisa a temática sobre pessoas com deficiência nos componentes curriculares do currículo de um curso de formação, e o do segundo autor identifica as estratégias e conteúdos que os estudantes de Educação Física avaliam como sendo importante subsídio para sua atuação docente frente à inclusão escolar.

Identifico, entre os estudos, uma tendência quanto à tentativa de relacionar os objetos pesquisados à questão contemporânea para a área da Educação, Educação Física e Educação Física Adaptada da inclusão escolar. Outra tendência identificada é a discussão de aspectos de direito à educação, princípios e orientações para o sistema educacional brasileiro em relação a Educação Inclusiva.

Contraditoriamente, muitos dos estudos teorizam sobre esses objetos de modo distante da realidade e do cotidiano das práticas de escolarização dessas pessoas nas aulas de Educação Física na escola regular. Outra contradição presente nos estudos diz respeito à formação e atuação, pois os estudos que tratam da formação continuam abordando aspectos relacionados à Deficiência, Educação Física Adaptada e Esporte Adaptado desvinculado de atividades inclusivas e experiência de inclusão, mas esperando dos professores atitudes de inclusão. Assim, falta simetria entre a formação oferecida e a atuação esperada.

Por fim, fica como lacuna na produção científica desses periódicos o relato de pesquisas que tomem o processo de inclusão nas aulas de Educação Física escolar como lugar de pesquisa, analisando estratégias, interações sociais e procedimentos metodológicos que favoreçam práticas inclusivas. Além disso, são incipientes os estudos que relatem práticas relacionadas à formação e à atuação docente em relação à educação inclusiva.

### **4.3.3 Bases teóricas da Educação Física Especial, Educação Física Escolar e Inclusão.**

Baseando-se nos estudos sociológicos de Norberth Elias, nos conceitos de Estabelecidos e Outsiders, Ruth Cidade (2000) discute como a deficiência se constitui em outsiders, na medida em que esse grupo é excluído das relações sociais através de relações de poder construídas pelo grupo dos estabelecidos que constroem normas e padrões sociais colocando-os como superiores em relação ao grupo dominado. As atitudes de discriminação, preconceito e ignorância frente às pessoas com deficiência e seus processos de acesso à escolarização não são atitudes individuais, mas fazem parte de uma espécie de fantasia coletiva criada pelo grupo dos estabelecidos para manter sua superioridade em relação aos dominados, os outsiders.

Para Cidade (2000) a afirmação da deficiência como um desvio à norma, a exclusão do deficiente como componente de um grupo socialmente inferior, a associação entre deficiência e incapacidade fazem parte desse processo de desvalorização do outro, de não deixar que o outro esteja integrado ao todo e permaneça segregado e excluído. Para a autora, a quebra desse paradigma, para a integração e inclusão das pessoas com deficiência, está na superação do preconceito e da ignorância em relação aos fatores que provocam a deficiência e no conhecimento de suas potencialidades. Pensar processos de integração e inclusão sem superar esses dois aspectos, sem propiciar a interação social e pedagógica de todos é criar formas requintadas de excluir incluindo.

Eline Porto (2001), preocupada com a formação de professores, investiga como o conhecimento sobre pessoas com deficiência é tratado nas diferentes áreas acadêmicas, organizadas através das disciplinas nos cursos de formação. Destaca que as distintas temáticas de estudo na formação devem ser tratadas de modo integrado e que o saber na formação mantêm-se

fragmentado, o que não contribui para a formação crítica frente à deficiência e aos processos de escolarização destas pessoas. Acrescenta-se, também, que as áreas de conhecimento que compõem o currículo de formação do professor, sobretudo nas áreas biológicas e naturais, tratam o conhecimento de forma fragmentada e o ser humano de forma idealizada, enquanto as disciplinas da área da saúde o veem como um indivíduo normatizado. Chama ainda atenção para o fato de que as disciplinas específicas da área têm avançado no sentido de superar os modelos unos de corpo e movimento, baseados na *performance* e no rendimento.

Carmo e Miranda (2001) tomando como referências as políticas educativas brasileiras apresentam metas e estratégias para curto, médio e longo prazo, que garantam a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar. Destacam a necessidade de pesquisas no âmbito da Educação Física que superem o modelo de atendimento segregado e de adaptação para o atendimento às pessoas com deficiência que historicamente, vem sendo privilegiado nas pesquisas da área. Nesse sentido, a área precisa formar professores com competência técnica e compromisso político para o atendimento a essas pessoas, de modo a equacionar as dúvidas que pairam entre educadores, escolas e pais e garantir o acesso à escolarização a todos, no geral, em específico, às pessoas com deficiência.

O estudo de Lima e Duarte (2004) leva em conta a relação entre Educação Inclusiva e Educação Física, e definem o ideal de uma escola inclusiva como um compromisso internacional assumido por vários países e do qual o Brasil é signatário. Com base em autores da área de Educação Especial faz as diferenças são necessários entre a integração e a inclusão, definindo essa como um modo de construir um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os alunos, o que traria benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais e para todos os alunos, assumindo, assim, uma concepção de inclusão total como referência para seu estudo.

Diante da necessidade de organização das práticas escolares que atendam às necessidades de todos os alunos, a autora questiona em que medida a área de Educação Física Adaptada acompanha essa nova tendência educacional. Neste momento, a autora traz uma perspectiva histórica da Educação Física, destacando como ela foi se constituindo numa área que estava preocupada com uns em detrimento de todos. A autora também destaca a necessidade de que a formação em Educação Física invista na consolidação de valores de respeito à diversidade humana, na cooperação e nas trocas sociais.

Ao se propor a fazer uma problematização das políticas educacionais inclusivas, Oliveira (2002) destaca como elas estão diretamente vinculadas às reformas neoliberais. Chama atenção para o fato de que estão acontecendo, no Brasil, depois da Conferência de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as reformas neoliberais que ocorreram na Europa na década de 80 após a elaboração do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (PAM). Logo após, a autora faz uma análise crítica das linhas e diretrizes centrais do PAM. Esclarecendo ainda que, por trás das reformas em curso das quais a política de educação para todos e a inclusão das pessoas com deficiência faz parte, escondem-se interesses dos países capitalistas centrais em relação aos países da periferia, entre os quais se inclui o Brasil.

Santos e Figueiredo (2003) dedicam-se em seu estudo, a discutir possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física através do ensino da dança. Para as autoras, a inclusão educacional é um processo sem volta e através da dança, os professores podem permitir aos alunos o acesso à experiência com o corpo e suas possibilidades de movimento. Para tanto, a dança permite que todos os alunos possam desenvolver processos lúdicos, humanizados, sensíveis, artísticos e estéticos.



Rodrigues, Lima, Duarte e Tavares (2004) apontam para as mudanças que são necessárias para superar a exclusão e a segregação e construir uma educação inclusiva. Isso, na visão dos autores, implica mudanças estruturais e organizacionais em contexto macro e micro das relações sociais e escolares; são mudanças em políticas educativas e na interação entre as pessoas. Como base teórica, apresentam os conceitos de diferença e diversidade como alternativas aos modelos sociais e escolares excludentes, valorizando as potencialidades de cada aluno, reconhecendo que necessitam de tempos distintos para desempenharem determinadas funções e superando rótulos, classificações, conceitos e preconceitos.

Baseado numa abordagem histórica, o estudo de Costa e Souza (2004), destaca o processo de consolidação, os avanços e retrocessos da área de Atividade Motora Adaptada, sobretudo relacionando essa área às políticas de integração e inclusão social das pessoas com deficiência. Para os autores, a Educação Física e o Esporte Adaptado surgem para atender às lacunas deixadas pela área de Educação Física e Esporte no que se refere aos programas de atividades destinadas às pessoas com deficiência.

Ao discutirem as teorias pedagógicas de referência para o desenvolvimento e consolidação da área, destacam as influências sofridas advindas de uma corrente europeia com perspectiva de reabilitação e a outra corrente norte-americana com finalidades competitivas. Para a primeira corrente, a reabilitação através da prática esportiva não só tinha valor terapêutico, mas também criava outras possibilidades trazendo a essas pessoas mais possibilidades de interação e de participação em atividades sociais. Na segunda corrente, o que era determinante era a integração social que as atividades esportivas de caráter competitivo proporcionavam, desenvolvendo também valores como superação, motivação, disciplina e eficiência.

Mesmo reconhecendo que a Educação Física e o Esporte Adaptado tem caráter segregador, o que não condiz com o atual momento em que vivemos em que o paradigma de referência às políticas e às práticas sociais é o da inclusão social das pessoas com deficiência e não somente de integração, os autores destacam o papel que tem a área e os avanços por ela alcançados, principalmente na organização do esporte paraolímpico. Para esse avanço, destacam o papel da área na institucionalização do esporte paraolímpico, no desenvolvimento de pesquisa, sobretudo de tecnologias, como também na organização de eventos, desenvolvimento de pesquisas e organização de programas e serviços de iniciação esportiva.

Por fim, os autores apontam como perspectiva para o século XXI, a necessidade de que a Educação Física, diante do paradigma da Educação Inclusiva, supere perspectivas de uniformização de corpos e movimentos que durante muito tempo lhe foi peculiar, integrando-se cada vez mais à área de Educação Física Adaptada. Destaca Costa e Souza (2004, p. 38) “[...] a educação física pouco caminhou em direção ao princípio da inclusão. Encontramos poucos estudos voltados para as discussões que envolvem a temática da Educação Física inclusiva, principalmente tendo como eixo a perspectiva escolar.”

Ribeiro e Araújo (2004) analisaram também, sob perspectiva histórica a construção do campo da Educação Física adaptada e, nesse, o surgimento de uma disciplina nos cursos de formação, inicial e na pós-graduação, para tratar da Educação Física voltada às pessoas com deficiência. Dedicar-se especial atenção às contribuições e ao papel do Esporte Adaptado nesse surgimento e consolidação da área. Para os autores, a expansão do Esporte Adaptado se constituiu como espaço para a produção científica e atuação de profissionais da Atividade Motora Adaptada. Destaca ainda, que nem sempre há nos profissionais formados o interesse e identificação com essa área de atuação.

Mauerberg-deCastro e Palla (2004) referem-se ao ensino inclusivo de pessoas com deficiência em aulas de Educação Física destacando a necessidade de se pesquisar e conhecer as atitudes dos professores que vão trabalhar com essas turmas. Para as autoras, nunca o tema da inclusão das pessoas com deficiência foi tão presente no âmbito das políticas e práticas educativas; o desafio está esta em transformar a sociedade no sentido de fazê-la atender às necessidades de seus membros. Para isso, é preciso romper com barreiras físicas, sociais, atitudinais e com procedimentos técnicos. Como resultado do seu estudo de atitudes entre estudantes e professores de Educação Física, para trabalhar com pessoas com deficiência as autoras destacam que identificaram uma tendência nesses grupos em se interessar pelo trabalho em análise. No entanto, destacam a necessidade de que sejam ampliadas, na formação, as experiências com essa população, tanto nas disciplinas curriculares quanto na realização de estágios supervisionados na Educação Física Adaptada, como também a integração educação e serviços por meio de programas de extensão universitária, entre outros.

Sobre uma suposta não identificação ou pelo fato dos professores de Educação Física declararem não se sentirem preparados por não terem uma formação específica para atuar com pessoas com deficiência em contexto escolares inclusivos, Mandarino (2004, p. 35) questiona tais afirmações, destacando que “ela é imprecisa e de difícil sustentação”. A partir desses destaques, o autor passa a apresentar argumentos que sustentem tal afirmação. O principal argumento apresentado pelo autor é de que a inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física depende menos de um conhecimento especializado e mais de ações articuladas da Educação Física com as demais atividades escolares e serviços de suporte previstos no projeto pedagógico da escola, alicerçado no acolhimento às diferenças. Não há, nas palavras do autor, uma única Educação Física nas escolas e a forma como as turmas são organizadas, o conteúdo selecionado, e como ele é tratado vai influenciar diretamente na forma como as diferenças são tratadas nas aulas. Neste sentido destaco uma compreensão preciosa a esse respeito

pensar a inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física é, antes de tudo, pensar a própria Educação Física.

Fruto de sua dissertação de mestrado intitulada *“Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações de 1978 a 1999”* Oliveira (2004) privilegia, no seu texto, uma análise crítica das concepções de deficiência e inclusão veiculadas nas produções científicas no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE. A autora destaca o papel importante dessa entidade científica na área de Educação Física no Brasil e o avanço que a área de Educação Física Adaptada tem na produção científica, no interior do CBCE, na década de noventa.

Para Oliveira (2004, p. 77), prevalece no período estudado, uma explicação biológica da deficiência, como déficit orgânico, “[...] que são, por si, responsáveis pela exclusão e estigmatizações vividas por essas crianças.” Destaca também a emergência de alguns estudos desenvolvidos sobre uma perspectiva fenomenológica, influenciados pela Psicomotricidade e que trabalham com uma concepção idealista de criança, deficiência e inclusão. Por fim, destaca a existência de poucos estudos realizados numa perspectiva dialética e que veem a deficiência a partir de uma perspectiva histórica, reconhecendo as determinantes sociais, econômicas e políticas da produção da deficiência.

Moisés (2005) procura investigar como os estudantes de graduação em Educação Física avaliam os conteúdos, estratégias didáticas e atividades oferecidas nas disciplinas da área de Educação Física Adaptada que mais lhes ofereçam saberes (teóricos, práticos e atitudinais) que favoreçam a formação técnica, política e atitudinal para desenvolver uma consciência de Educação Inclusiva em futuros professores de Educação Física. Destaques do estudo são para o conhecimento sobre as deficiências, história, etiologia e características como conteúdo e as vivências com pessoas com deficiência como procedimento mais bem avaliado pelos alunos. A restrição do estudo é

que os alunos avaliaram a partir de um leque de opções presentes no questionário, que não incluía, por exemplo, experiências de estágio curricular obrigatório e/ou conhecimentos sobre procedimentos didáticos em situação de inclusão nas aulas de Educação Física, como opções de escolha.

Seabra Júnior e Manzini (2005) evidenciam a necessidade do desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Física Adaptada devido ao fato de se constituir em uma área recente de conhecimento, destacando que a SOBAMA existia, na época, apenas há 10 anos. Após a análise da produção teórica vinculada à Revista da SOBAMA, no período de 1996 a 2004, destaca que, no início dos anos 2000, torna-se cada vez mais frequente uma preocupação da área com a inclusão das pessoas com deficiência. Esses estudos estão voltados a públicos escolares; no entanto ainda prevalece o estudo sobre grupos de pessoas com deficiência em ambientes segregados; por fim, poucos estudos oferecem contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, os trabalhos são desenvolvidos idealizando a inclusão; no entanto, quanto as práticas são realizadas, apontam resultados desenvolvidos em atividades segregadas.

Falkenbach, Drexler e Werle (2007) tomam o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e as questões didáticas do ensino da Educação Física numa perspectiva sócio-histórica como objeto de investigação. Essa perspectiva considera que a causa da deficiência não é somente de ordem física, mas também social. Assim, a inclusão implica propiciar aprendizagens e desenvolvimento a essas pessoas, mas também intervir no nível das interações sociais, da ampliação da participação e desempenho de papéis. Assim, os autores, destacam que, historicamente a Educação Física não construiu estratégias didáticas que reconhecessem e garantissem a participação de pessoas com deficiência em suas aulas. Por fim, passam a descrever uma situação didática desenvolvida com um grupo de crianças em atividades com brincadeiras em situação de inclusão, ampliando as interações sociais, a participação e o aprendizado dos alunos.

Silva, Souza e Vidal (2008) destacam os avanços da área de Educação Física em relação às pessoas com deficiência em detrimento de outras áreas de conhecimento, sobretudo pela experiência já acumulada na área de Atividade Motora Adaptada, bem como os conhecimentos disponíveis em torno da SOBAMA e do GTT Inclusão e Diversidade junto ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). No entanto, reforçam a necessidade de que essa área, agora, produza conhecimentos e práticas que superem o caráter segregacionista do que até hoje foi produzido. Pensar o desenvolvimento de práticas inclusivas, na concepção dos autores, significa, sobretudo, pensar a própria Educação Física e as bases pedagógicas de sua sustentação em cada escola. Destacam ainda que o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva passa também pela formação e valorização dos profissionais da educação.

O estudo de Millen Neto (2008), através de um ensaio etnográfico, descreve o contexto da inclusão de três crianças com Síndrome de Down na escola regular, sobretudo nas aulas de Educação Física. Para o autor, é uma excelente possibilidade de conhecermos, no “chão da escola”, como vem se dando o acesso de pessoas com deficiência na escola regular, para além do que é preconizado nas políticas educativas numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, aparecem relações de inclusão e de exclusão na inclusão. Colaboram para isso fatores próprios do ambiente escolar e das práticas pedagógicas e fatores externos a este contexto.

Assim como fez os autores supracitados Falkenbach e Lopes (2010) dedicaram-se a estudar a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, acompanhando crianças com deficiência visual. Os autores relatam que os professores ainda encontram dificuldade para favorecer a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência visual nas aulas; no entanto o envolvimento e as atitudes dos professores na tentativa de superar as adversidades configuram-se como decisivas no favorecimento das interações

sociais e da inclusão dos alunos. Os autores destacam também a necessidade da oferta de apoio escolar e de serviços especiais como o apoio a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas.

Cruz e Soriane (2010) retomam em seu estudo o debate sobre a formação docente para atuar nas aulas de Educação Física em situação de inclusão escolar com pessoas com deficiência. As professoras participantes da pesquisa, que atuam na rede básica, destacam não se sentirem capacitadas para a tarefa da inclusão escolar e atribuíram esse fato, sobretudo, a falta de formação e conhecimentos especializados, sobre essa população. Os autores destacam ainda a necessidade do desenvolvimento de programas de formação continuada que levem em conta as histórias de vida, a escolarização e as experiências profissionais desses professores.

A análise dos artigos da última década, extraindo deles bases teóricas mostra-nos o que vem sendo tendência da área de Educação Física Especial no período estudado e pode ser organizado em três grandes campos: a delimitação, estruturação, consolidação e desafios postos da área de Educação Física Especial; a formação docente e profissional em Educação Física Especial; a atuação docente em Educação Física Especial. A temática de educação inclusiva está na interface desses três campos.

Na primeira delas, questiona-se, que em sua origem, estruturação e consolidação, a área construiu mais conhecimentos e práticas de segregação do que de inclusão, embora norteando-se pelo princípio da integração. Por fim, resta à área produzir novas práticas e conhecimentos próprios ao tempo das políticas de inclusão.

No segundo campo, o da formação docente e profissional em Educação Física Adaptada, os conhecimentos disponíveis afirmam a necessidade de que o conhecimento sobre pessoas com deficiência, sobre procedimentos de ensino que valorizem as diferenças e a diversidade e que experiências

docentes através de programas de extensão e estágios estejam presentes na formação inicial, aproximando o futuro professor da realidade, do público e do contexto em que vai atuar. Há uma tendência, também em afirmar a necessidade de formação continuada que considere as histórias profissionais e de vida dos professores que estão atuando com alunos com deficiência em suas turmas.

No terceiro campo, o da atuação em Educação Física Adaptada, duas parecem ser as questões mais presentes: a primeira da formação de professores para atuar com o desporto paraolímpico ou desporto adaptado e a segunda, que aparece com mais ênfase, diz respeito ao preparo dos professores para atuarem nas escolares regulares com alunos com deficiência em situação de inclusão escolar, além do fato de sinalizar o surgimento dos primeiros estudos destinados a acompanhar como de fato professores, escolas e redes têm dado respostas às necessidades advindas da presença dos alunos com deficiências no ensino regular. Outro aspecto que merece destaque é o fato dos autores começarem a destacar que a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, antes de depender de um conhecimento específico especializado em atividade motora adaptada, depende da concepção e materialização da Educação Física e sua prática pedagógica no interior de cada escola.

Ao mesmo tempo em que estes três campos são abertos, a produção do conhecimento na década não parece avançar muito; as mesmas questões que incomodavam os autores que publicavam seus artigos no início dos anos 2000 avançam para a segunda década e aparecem como questões a serem discutidas nos próximos anos. Até então não seria problema; afinal trata-se de questões de base na área. No entanto, as coisas ficam mais sérias à medida que as respostas apresentadas são sempre superficiais e não aparentam estar articuladas a investigações de pesquisadores e grupo de pesquisadores na busca por respostas às mesmas. Assim, os autores dos estudos mais recentes não recorrem aos trabalhos anteriores de modo a partirem de um estado da arte, no sentido de buscar superar o conhecimento



anteriormente produzido e acumulado na área, ao pensarem os objetos de suas pesquisas.

Muitas ainda são as lacunas a serem preenchidas. A primeira revela que os estudos continuam privilegiando a discussão teórica dissociada da prática, pois muitos são os estudos que teorizam sobre os temas propostos desvinculando-os do seu contexto de materialização. Assim, temos um conhecimento que, na prática, não oferece as respostas que a própria prática exige, acentuando as lacunas entre teoria e prática. Outra lacuna demonstra que muitos estudos enfocam a formação e a atuação sobre uma perspectiva idealista, sempre sobre o olhar de um sujeito que relata sua percepção sobre a realidade ou sobre sua representação da realidade. A área parece também continuar falando da inclusão como horizonte para que na prática, no hoje, continue desenvolvendo experiências teóricas, perspectivas formativas e de atuação docentes fortemente influenciadas pelas práticas segregadas.

Dando continuidade ao esforço de delimitar as questões teóricas, conceituais e formular novas sínteses sobre o conhecimento teórico disponível na área de Educação Física, Deficiência e Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscamos analisar algumas dissertações e teses defendidas nos últimos dez anos junto aos programas de Pós-Graduação no Brasil.

#### 4.4 A PRODUÇÃO TEÓRICA RECENTE EM DISSERTAÇÕES E TESES

Para analisar a produção teórica recente, produzida em dissertações de mestrado e teses de doutorado, foi feito um levantamento no banco de teses da CAPES e para buscar os trabalhos, utilizamos os descritores Educação Física Adaptada, Educação Física Especial e Educação Física e Inclusão. A partir dos trabalhos encontrados com o uso desses descritores, selecionamos

todos aqueles que tratam da área de Educação Física Escolar em sua interface com a Educação Especial, abordando a formação ou a atuação docente e que foram defendidos junto aos programas de pós-graduação.

Os trabalhos depois foram divididos em um grupo de dissertações de mestrado e outro de teses de doutorado, compostos de vinte e sete e dez trabalhos respectivamente. Divididos os trabalhos nos dois grupos, passamos a acessar as bibliotecas ligadas aos programas nos quais os trabalhos foram desenvolvidos, no sentido de buscar ter acesso aos trabalhos na íntegra. Ao acessar os trabalhos na íntegra, vimos-nos, diante de dois dados: poucos trabalhos de mestrado estavam disponíveis na íntegra e as teses estavam disponíveis na íntegra para acesso e *download*. Assim, consideramos, para efeito desse levantamento, os resumos das dissertações e as teses na íntegra. Informações sobre os autores dos estudos foram buscadas nos seus currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

#### **4.4.1 As dissertações**

A grande maioria das dissertações analisadas foi produzida por professores e pesquisadores ligados às Instituições de Ensino Superior, docentes dessas instituições em cursos de graduação em Educação Física, muitos na área de Educação Física Adaptada. As dissertações foram produzidas junto a Programas de Pós-Graduação na área de Educação Física, Educação, Distúrbios do Desenvolvimento e Psicologia com destaque para a grande concentração de trabalhos defendidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, linha de pesquisa sobre Pessoas com Necessidades Especiais da UNICAMP, totalizando sete das publicações estudadas.

Os orientadores dos trabalhos são professores e pesquisadores de várias áreas, da Educação, da Educação Física e da Psicologia. Com maior número de orientações, aparecem os professores Edison Duarte e Paulo Ferreira de Araújo, ambos do programa de Pós-Graduação em Educação Física da

UNICAMP. Aparece, entre as dissertações estudadas, nove defendidas no período de 2000 e 2005, e dezoito defendidas no segundo quinquênio de 2006 a 2010. Nos anos de 2008 e 2009, aparece o maior número de dissertações defendidas, chegando, respectivamente a cinco e oito trabalhos.

Dezenove dos trabalhos realizados investigaram a Educação Física em sua interface com a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, colocando a ênfase dos estudos na atuação docente. Dez deles analisam processos de inclusão escolar nas aulas de Educação Física em Redes Municipais e Estaduais de Educação, e as outras nove dissertações discutem a Educação Física Escolar numa perspectiva inclusiva, refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico, as interações professor/aluno e entre os alunos, bem como a relação com conteúdos da Cultura Corporal.

Os dez estudos que se dispuseram a investigar a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física em redes municipais e estaduais de educação privilegiaram o estudo a partir da percepção e opinião dos professores; isso aconteceu em nove trabalhos, e um dos estudos fez a análise observando a prática pedagógica dos professores.

Dos outros oito trabalhos, sete dão ênfase à formação, e um ao estudo das políticas e à produção do conhecimento em Educação Inclusiva na área de Educação Física. Os trabalhos que tratam da formação, quatro deles enfatizam a formação continuada de professores, e os outros três a formação inicial.

Os trabalhos de Silva (2001), Florence (2002), Bertoni (2002), Souza (2003), Monteiro (2004), David (2004), Neves (2006), Makhoul (2007), Rechinelli (2008), Leucas (2009) e Tavares de Souza (2009) fizeram suas incursões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física nas redes municipais e estaduais de ensino.

Assim, a tendência maior da década para pesquisa a em nível de mestrado foram as investigações sobre o impacto da política de inclusão que preconiza a matrícula dos alunos com deficiência prioritariamente na escola regular. À medida que aumentou o número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, na última década, quando redes, escolas e professores foram sendo impactados com essa política as pesquisas foram sendo realizadas.

No interior desses estudos, há uma tendência a enfatizar nas pesquisas o discurso dos professores sobre essa inclusão, o que nos parece problemático. Não que a fala dos professores não seja importante, mas deveria ser ouvido, avaliado o que pensa um coletivo de sujeitos que dá materialidade a experiência escolar, incluindo aí os próprios alunos, deficientes e não-deficientes, seus familiares e todo o corpo técnico-pedagógico da escola. A inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é impactada e impacta toda a trama das relações sociais construídas dentro da escola.

Fica, como lacuna, também a necessidade de serem estudados, em pesquisas dessa natureza, elementos mediadores desse processo e que favorecem ou dificultam a inclusão desses alunos nas aulas, além de expor de que forma são ou podem ser organizados apoio e serviços específicos para atender às necessidades de alunos nas escolas e nas redes. Pesquisas de caráter colaborativo ou de intervenção envolvendo a comunidade escolar, sobretudo os professores, podem não só revelar aspectos da realidade como contribuir para sua transformação.

O estudo de Souza (2003) traz, como resultado, um dado bem realístico para o período de realização do mesmo. Os professores entrevistados mencionaram conhecer a política de educação inclusiva, estarem acompanhando o processo de sua implantação; revelaram que fazem isso com muita desconfiança por que falta às escolas condições estruturais para

que essas práticas aconteçam. Silva (2001), Bertoni (2002), Monteiro (2004) e Tavares e Souza (2009) destacaram, como resultados do estudo, o fato dos professores relatarem a falta de condições materiais, humanas e pedagógicas que deem suporte à inclusão desses alunos nas aulas. Destacam, também, que os professores acusam não terem sido capacitados para atuar com pessoas com deficiência em suas aulas.

Neves (2006), em seu estudo reitera nas conclusões do seu trabalho, os achados das pesquisas descritas acima, mas os professores com quem ele realizou a pesquisa manifestaram uma opinião diferente em relação à situação da inclusão. Eles disseram estar preparados para receber em suas aulas, alunos com deficiência, integrados às turmas regulares. David (2004), Rechinelli (2008) e Leucas (2009) encontraram professores também dispostos e anunciando terem sido capacitados para trabalhar com essas pessoas. Relatam, ainda, que os professores mencionaram já terem recebido e passado por inúmeras experiências de êxito, mas sabem que as situações da inclusão são desafiantes e inusitadas.

Makhoul (2007) destaca, principalmente, no seu estudo que a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física depende muito da concepção de Educação Física do professor e da escola. Não é possível, na visão do autor, pensar a inclusão tendo a prática pedagógica orientada pelo paradigma da aprendizagem motora ou da aptidão física. Só será possível uma inclusão das pessoas que fogem aos padrões de racionalidade e normatividade socialmente estabelecidos se a concepção de referência para a Educação Física for à cultura corporal.

Entre os estudos destinados a refletir/investigar elementos da Educação Física Escolar sob a perspectiva inclusiva, destacamos os estudos de Costa (2007), Santos (2008), Silva (2008), Almeida (2008), Gonçalves (2009), Abreu (2009), Alves (2009) e Salerno (2009). Essa parece ser uma tendência emergente nos quatro últimos anos, 2007, 2008, 2009 e 2010 que deve

aparecer ainda como temática de estudos em novas pesquisas. Enquanto o primeiro grupo de pesquisas centrava sua atenção nos discursos do professor e sobre a prática pedagógica, esse novo conjunto de pesquisa passa a dar mais atenção às práticas pedagógicas, às interações professor-aluno e entre os alunos nas pesquisas, além de elaborar e refletir sobre as bases conceituais e teóricas da Educação Física escolar na perspectiva inclusiva.

Silva (2008) problematiza em seu estudo as questões conceituais e teóricas da Educação Física e Educação Física Adaptada, sobretudo as questões ligadas ao desporto adaptado e esporte paraolímpico. Para a autora, a educação física adaptada e a educação física escolar, principalmente no que diz respeito as tendências críticas, mantêm vínculos ideológicos que as aproxima, no entanto, o esporte adaptado na perspectiva paraolímpica, ao ser inserido no contexto escolar distancia os objetivos da prática do desporto adaptado da Educação Física escolar.

Em seu estudo, Gonçalves (2009) debate os princípios de uma Educação Física que tome a diferença e a diversidade como referências para a organização do trabalho pedagógico, destacando ainda, como são incipientes os estudos da área nesse campo. Salerno (2009) dedicou-se em seu estudo a observar as aulas com a finalidade de formular um instrumento avaliativo da inclusão nas aulas de Educação Física.

Os estudos de Santos (2008) e Abreu (2009) tiveram seu foco na análise do processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Santos (2008) destaca que as escolas estudadas encontraram respostas para o atendimento às diferenças e para garantir a inclusão das pessoas com deficiência através do trabalho colaborativo, interdisciplinar entre diferentes profissionais. Abreu (2009) enfatiza que o modelo inclusivo é viável nas aulas de Educação Física, no entanto destaca que perspectivas de aulas mais abertas às experiências dos alunos devem ser desenvolvidas em alternativa às aulas que valorizem o gesto técnico, o rendimento e a

aptidão física. Essas posturas mais tradicionais, quando presentes nas aulas de Educação Física, em nada ajudam no processo de inclusão. Esse autor destaca, assim como fez Santos (2008), que a pesquisa com intervenção, desenvolvendo ações colaborativas em muito contribuem com a inclusão nas turmas acompanhadas na pesquisa.

Os estudos de Costa (2007) e Alves (2009) trazem aspectos favoráveis à inclusão nas aulas de Educação Física, sobretudo no acesso ao conhecimento e às experiências desenvolvidas nas aulas; no entanto, ambos chamam atenção para a necessidade dos professores ampliarem as mediações e desenvolverem estratégias que favoreçam interações e trocas entre os alunos. Uma das questões mais problemáticas que os autores trazem refere-se a este aspecto; as aulas são muito diretivas, não propiciando muitos espaços de estímulo às interações, às trocas.

A pesquisa que trata das políticas e da produção do conhecimento na área de inclusão no campo da Educação Física é de autoria de Oliveira (2003), cujo trabalho, analisado na súmula feita dos artigos atuais publicados em periódicos nacionais, é feito como socialização dos resultados da dissertação.

As outras sete dissertações, como já mencionado anteriormente, tratam da formação inicial e continuada de professores da área para atuar com pessoas com deficiência. As dissertações de Palla (2001), Curvo (2006), Bonato (2009) e Costa (2009) trataram da formação continuada. Palla (2001) fez um estudo de atitudes de professores de Educação Física perante a inclusão escolar enfatizando, em sua pesquisa, a necessidade de formação continuada para professores que não tiveram, na graduação, uma disciplina que tratasse desse conhecimento como abordagem na formação inicial.

O estudo de Bonato (2009) investigou a frequência, o tipo de curso de formação na área de Educação Física e Inclusão e seus impactos na prática pedagógica dos professores cursistas pertencentes à Diretoria de Ensino da

região de Araraquara, São Paulo. A partir do diálogo com os professores participantes dos cursos de formação e do estudo, o autor afirma a importância dos cursos de formação na área de Educação Física Adaptada e Inclusão para a qualidade das aulas e do atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência, destacando também, o papel que a Educação Física pode desempenhar na cultura escolar em relação aos sentimentos de pertencimento e identidade do educando com deficiência no grupo ao qual pertence.

Costa (2009) discute, em seu estudo, a formação e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física que trabalham com a Educação Inclusiva. O autor dá uma atenção especial à formação e ao desenvolvimento profissional atrelado ao estudo da história de vida do professor. Desse modo, o autor não só avalia o processo de educação inclusiva, mas observa também quem são os professores que, na rede de ensino estudada, estão trabalhando com essas pessoas. Que formação eles tiveram? Onde trabalharam? O que pensam sobre a inclusão e sobre a própria Educação Física?

Curvo (2006), em sua pesquisa, analisou o curso de capacitação na área de Educação Física Adaptada oferecido pelo MEC/SEESP, através do programa de formação de professores multiplicadores. Para isso analisou os materiais disponibilizados, entrevistou os professores que ministraram o curso (um grupo de especialistas na área ligado a universidades), e fez observações das aulas. O destaque dado pelo pesquisador é de que houve diferenças nas concepções dos cursistas em relação ao tema, na capacitação e na etapa de multiplicação.

Os últimos três estudos de mestrado trataram, como tema de pesquisa da formação inicial de professores de Educação Física e a Educação Física Adaptada em interface com a inclusão escolar (SILVA, 2005, MATOS, 2006; e BORGES, 2008). Silva (2005) investigou a formação dos professores que



atuam com a disciplina Educação Física Adaptada nos cursos de Educação Física, analisando formação e atuação, bem como representações sobre a área. A autora destaca a autonomia que têm os professores das universidades estudadas para tratar dessa disciplina, sendo a atuação deles um elemento decisivo na construção da identidade e do direcionamento da área.

O Estudo de Matos (2006) discutiu as políticas públicas para a formação dos professores de Educação Física em meio à política de Educação Inclusiva. Através de um ensaio teórico, a autora apresenta uma discussão sobre o direito das pessoas com deficiência às práticas ligadas à Educação Física e destaca problemas que dificultam a formação do professor para atuar nessa realidade. Borges (2008), através de um estudo original, faz a mesma discussão de Matos (2006). O contexto da pesquisa de Borges, contudo foram os cursos de formação inicial de professores de Educação das instituições de ensino superior do estado de Goiás. Para a autora prioriza-se na formação o trabalho para os esportes adaptados, mas a discussão da inclusão também aparece na formação.

#### **4.4.2 As teses**

Seguindo a tendência identificada entre os autores de artigos e dissertações as teses de doutorado analisadas foram produzidas por professores e pesquisadores ligados às instituições de Ensino Superior, docentes nos cursos de graduação em Educação Física, quase todos na área de Educação Física Adaptada.

As teses foram produzidas junto a Programas de Pós-Graduação na área de Educação Física, Educação e Psicologia. A UNICAMP, por ter no programa

de Mestrado e Doutorado uma linha de pesquisa sobre Pessoas com Necessidades Especiais, aparece como o espaço de maior número de produções de teses, repetindo o que acontece entre as dissertações.

Nove das dez teses defendidas no período de 2000 a 2010, aqui estudadas, foram defendidas no segundo quinquênio.

Agrupamos as teses em três grupos. Um único estudo constituiu o primeiro grupo, destinado a investigar a produção teórica e epistemológica da área de Educação Física Adaptada. O segundo grupo é composto de cinco trabalhos destinados a investigar as relações entre inclusão e prática pedagógica. O terceiro grupo é composto de quatro trabalhos que tiveram a formação, inicial ou continuada, como foco de investigação.

A tese de Rita de Fátima da Silva, defendida, em 2009, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Física, linha de pesquisa em Pessoas com Necessidades Especiais, fez um balanço da produção científica, teses e dissertações, produzidas no Brasil junto a programas *stricto sensu* em Educação Física. O trabalho é oportuno porque nos traz um balanço do que vem sendo produzido desde a década de 80 até o ano de 2008 na área, mostrando as mudanças de foco na mesma, suas influências e estágio de desenvolvimento, mas sobretudo como ela vem se tornando cada vez mais um campo de interesses e produção de conhecimento na área de Educação Física.

Entre os estudos, a autora destaca a influência norte-americana (a partir de seus campos de Atividade Física Adaptada e dos estudos sobre deficiência), o crescente número de dissertações e teses defendidas e mostra que o interesses destas tem sido grupos de pessoas, sobretudo pessoas com deficiência, tendo pessoas adultas como público privilegiado na investigação, recaindo pouco o interesse por crianças e jovens em idade escolar, menos ainda sobre seus processos de escolarização.

A escolha por estudar os programas de Pós- Graduação em Educação Física exclui de sua amostra uma importante produção científica desenvolvida em forma de dissertações e teses junto a outras áreas (Educação, Sociologia, Psicologia, Ciências da Comunicação, entre outras), produção essa que apresenta enfrentamentos importantes para as bases teóricas e epistemológicas da área. Isso acontece porque a classificação da área de Educação Física na área 21 da CAPES tem perpetuado contradições importantes, sobretudo a respeito da hegemonia das ciências naturais a partir de estudos que colocam suas ênfases em dimensões biodinâmicas do movimento humano em detrimento de bases pedagógicas e sociocorporais, das bases epistemológicas positivistas sobre o viés da aptidão física e da saúde, em detrimento das pesquisas de base fenomenológica e marxista sobre o enfoque do se movimentar humano e da cultura corporal.

No segundo grupo, estão os trabalhos de Cláudia Aparecida Stefane (2003), Márcia Greguol Gorgatti (2005), Gilmar de Carvalho Cruz (2005), Manoel Osmar Seabra Júnior (2008), Joslei Viana de Souza (2008), Sônia Maria Ribeiro (2009). Em estudo realizado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, Stefane (2003) investigou como professores do ensino fundamental e médio da rede pública municipal e estadual de São Carlos, São Paulo, aprestariam respostas e fariam enfrentamentos quando à presença da diversidade em sua sala de aula. Para tanto, criou situações hipotéticas envolvendo alunos com deficiência, diferenças religiosas e de gênero, problemas de saúde e orientação sexual.

Para a autora, o grupo de professores estudado destacou que as condições de trabalho nas escolas em que atuam e as políticas públicas não favorecem o trabalho com a diversidade em sala de aula. Os esportes aparecem como os principais conteúdos a serem trabalhados nas aulas, e os objetivos estão centrados na recreação e socialização de todos. As bases para apresentar respostas e fazer enfrentamentos à diversidade vinham de sua formação

inicial e continuada, das experiências profissionais, mais principalmente de crenças e valores do que de conhecimentos acadêmicos. No que se refere ao enfrentamento as diferenças, evitar conflitos aparece com um dos principais aspectos. Por fim, destaca que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem dar atenção especial à preparação docente para atuar em contextos complexos, diversos e multifacetados que são os espaços escolares.

Gorgatti (2005) defendeu sua tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da USP e no estudo, a autora analisou um conjunto de variáveis relacionadas à presença de adolescentes com deficiência visual em aulas de Educação Física na escola especial e na escola regular. A primeira das variáveis do estudo foi o nível de aceitação e atitudes dos professores de Educação Física de alunos com deficiência visual na escola regular. Sobre esse aspecto, destacou que os professores veem-se despreparados, mas lamentam a escassez de estrutura física das escolas. Outra variável estudada foi o nível de percepção e de aceitação no grupo dos alunos que frequentam a escola regular e a escola especial, destacando que os aspectos mais positivos foram relacionados à escola especial. Como última variável, analisou a compreensão da Educação Física e seu papel nos dois grupos, destacando que, com os alunos da Educação Especial estão vinculados aspectos relacionados à saúde, convivência e a ganho de independência; já em relação aos alunos com deficiência visual evidenciou-se a relação da Educação Física com o esporte e, em alguns casos, questionou-se sua importância como disciplina escolar.

Ribeiro (2009), em tese defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, investigou a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam em escolas regulares do ensino fundamental e médio do estado de Santa Catarina que têm alunos com deficiência regularmente matriculados nas turmas, destacando o papel que pode ter o esporte adaptado no processo de inclusão desses alunos nas aulas. A autora destaca que as aulas continuam priorizando o esporte como conteúdo das

aulas de Educação Física com ênfase no rendimento e na competitividade. O Esporte Adaptado pouco tem sido explorado pelos professores. Para a autora esses dois aspectos em muito explicam a ainda baixa inclusão, de fato, desses alunos nas aulas de Educação Física.

Os estudos de Souza (2008) e Seabra Júnior (2008) dedicaram-se a propor e descrever possibilidades de usos de estratégias e recursos didáticos nas aulas de Educação Física para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. Seabra Júnior, na tese defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, fez um levantamento junto a literatura de Educação Especial e Educação Física Adaptada, de propostas de ensino, recursos e estratégias para alunos cegos e com baixa visão e, após esse levantamento, organizou de forma didática incluindo situações de uso, um rol de proposições ao professor de Educação Física que trabalha com esses alunos em suas turmas.

Souza (2008) defendeu sua tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Em seu trabalho, dedicou-se a investigar o uso de tutores como estratégia de ampliação da participação e inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Entre os resultados, destacou que a tutoria é uma importante estratégia a ser utilizada em situações de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Ela não só ampliou a participação nas aulas do aluno com autismo participante da pesquisa, como também revelou um envolvimento importante dos colegas tutores e da turma nesse processo.

Por fim, os quatro trabalhos que constituem o terceiro grupo são de autoria de Gilmar de Carvalho Cruz (2005), Sônia Maria Toyoshima Lima (2005), Niltom Munhoz Gomes (2007), e Renata Costa de Toledo Russo (2008). Cruz (2005), em seu trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNICAMP, destaca que, diante das dificuldades que na prática essa inclusão tem enfrentado nas aulas de Educação Física, optou em

seu estudo por realizar uma investigação tipo pesquisa/ação, articulando investigação e formação continuada dos professores participantes do estudo. Participaram dele dezesseis professores de Educação Física da rede pública municipal de Londrina, no Paraná. Como resultado da pesquisa, o autor destaca que existem contradições importantes na organização do trabalho pedagógico na escola que precisam ser superadas de modo a favorecer a inclusão dos alunos nas aulas, há necessidade de que os programas de formação continuada valorizem a autonomia profissional dos professores e que tomem a inclusão de pessoas com deficiência como uma provocação a ser levada em conta na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

Russo (2008) realizou sua pesquisa junto a estudantes de graduação em Educação Física mapeando o imaginário coletivo desses estudantes sobre pessoas com deficiência. A tese foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de Campinas. A autora classificou duas categorias para agrupar o que pensam os estudantes sobre pessoas com deficiência. A primeira destaca a noção de “deficiência como sofrimento humano”; a segunda a “deficiência como problema técnico”. Após discutir as implicações desses dois grupos na construção de um imaginário coletivo sobre deficiência, ela destaca que a formação de professores, inicial e continuada, precisa levar em consideração, no processo formativo, as questões relacionadas a crenças e valores, bem como ressonâncias afetivo-emocionais que o contato com a questão da deficiência parecem provocar nos estudantes e professores de Educação Física.

Lima (2005), em sua tese defendida na UNICAMP, no Programa Pós-Graduação em Educação Física, discute as implicações de um Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá na formação universitária, destacando sua importância na formulação de uma base teórica através da reflexão e da ação, que dê suporte ao trabalho do professor de Educação Física Adaptada. Por fim, a autora destaca o papel da reflexão e da ação proporcionadas pelo programa na formação de um professor crítico e reflexivo capaz de dar

respostas às diferenças e à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física.

O estudo de Gomez (2007), também defendido no Programa de Pós-Graduação de UNICAMP, investigou como a disciplina de Educação Física Adaptada vem sendo trabalhada nas IES públicas do Estado do Paraná. Ele destaca, em seu estudo, a prevalência de uma base pedagógica médica em detrimento da educacional na organização e trato com o conhecimento pelos professores e a aceitação deles quanto à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, embora com algumas restrições. Ele acrescenta também suas preocupações com a capacitação dos acadêmicos para essa realidade. Já os alunos manifestam ser essa uma disciplina importante na formação, no entanto destacaram existir lacunas em sua organização que limitam a preparação para lidar com esses alunos em situação de inclusão escolar. Eles veem a necessidade da realização de estágios e intervenções com essa realidade, e, por fim, identificam a área de Educação Física Adaptada como campo de trabalho. Conclui o estudo destacando que a principal função da disciplina hoje, no currículo, é subsidiar a formação do professor para atuar com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

## 5 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NO ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema da educação para pessoas com deficiência e seus direitos, as políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva, as práticas de escolarização da pessoa com deficiência e a formação de professores nessa perspectiva vêm ocupando os debates educacionais, a ação dos movimentos sociais e a produção científica na área da Educação nos últimos vinte anos. O campo de pesquisa e intervenção em Educação Física Especial tem sido impactada por todo esse movimento, como pode ser visto no capítulo anterior ao tratarmos da sua produção teórica recente, como também no que diz respeito a formação de professores de Educação Física que veremos neste capítulo sob o ponto de vista do ordenamento legal, e no próximo capítulo, através da análise dos currículos e projetos de formação.

O reconhecimento do direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola regular e a serviços de educação especial é (re) afirmado na Constituição Federal do Brasil de 1988, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, publicada em 2001, no Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008. Isso trouxe consequências para as políticas de formação de professores e para os cursos de formação de professores que, em maior ou menor grau, têm se confrontado com essa questão como nunca acontecera. Isso vem ocorrendo seja pela presença dessas pessoas em número cada vez mais significativo nas escolas regulares ou mesmo para atender a uma série de orientações e recomendações do ordenamento legal que rege a Educação e a formação de professores no Brasil. Afinal, como destaca Pacheco (2005) os currículos são territórios organizados por meio de normativas, orientações, interesses sociais e políticos.



É dessa questão que trata este capítulo, identificar e discutir como o ordenamento legal, as orientações e prescrições tratam essa questão, bem como analisar as concepções teóricas de referência para a formação de professores e professores de Educação Física nessa perspectiva. No entanto, como destaca Shiroma, Campos e Garcia (2005) esses documentos dão margem a várias interpretações e reinterpretações, e isso ocorre devido às suas contradições com outras orientações e omissão que ficam presentes em cada documento. Portanto, esses documentos sempre precisam ser analisados de modo a confrontá-los e não apenas a serem tomados isoladamente.

Assim, para analisar essa base documental do ordenamento legal, situo a educação de pessoas com deficiência no contexto político nacional, sem desconsiderar as influências de orientações internacionais produzidas por organismos multilaterais, e apresento algumas dos desafios presentes nesse campo nas últimas décadas. Em seguida, abordo a questão da formação de professores para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, um dos maiores desafios para a política educacional inclusiva, através da análise do ordenamento legal, de orientação e prescrição para a formação de professores.

Antecipadamente, destaco que considero um avanço o fato de a partir da LDB 9394/96 a Educação Especial ter sido integrada ao ensino regular, deixando de ser um sistema paralelo de educação para tornar-se modalidade presente em toda a educação básica e ensino superior. Superando no plano prospectivo a dualidade entre ensino regular e especial (CORREIA, 2003, 2008; MENDES, 2006) ao mesmo tempo em que se reconhece sua tradição, necessidade e contribuições para a consolidação de um sistema educacional que garanta oportunidades de aprendizagens aos alunos com necessidades educativas especiais.

Antes de se integrar à política nacional de educação, a escolarização das pessoas com deficiência, no Brasil, faz parte da luta de intelectuais, militantes e movimentos sociais de e para pessoas com deficiência. As conquistas das últimas décadas e os recuos são fruto de uma luta política travada em torno do direito à educação e a serviços especiais para essas pessoas, bem como superação de estigmas e preconceitos vindos de todos os segmentos da sociedade, principalmente dos setores mais conservadores que representam as classes hegemônicas. Se os avanços vêm desses e de outros movimentos coletivos em defesa da ampliação do acesso à educação, da redemocratização do país, da constituinte, da afirmação de direitos de minorias sociais historicamente excluídas, os recuos advêm do momento de reestruturação do sistema capitalista, do movimento de redução de direitos sociais, da expansão das políticas neoliberais que estamos vivendo, entre outros aspectos.

Muitos autores, ao discutir o tema da escolarização das pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva, pecam em suas análises. Um primeiro grupo, por tratar o tema de forma idealista, não reconhece que o simples acesso das pessoas com deficiência à escola regular não lhes assegura a escolarização; é preciso não apenas criar rede de apoio e serviços que lhes garantam a permanência na escola, mas também é preciso provocar mudança na organização escolar herdeira de mecanismos excludentes. Por outro lado, temos alguns autores que simplesmente esquecem os movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos de luta pela escolarização das pessoas com deficiência e atribuem às políticas inclusivas a responsabilidade de servirem às reformas neoliberais, desconhecendo as conquistas que ela, enquanto princípio (o acesso ao locus privilegiado de formação humana que é a escola principalmente para quem está em situação de pobreza e vulnerabilidade social) traz para esse grupo que constitui 14, 5% da população brasileira, tratando a questão a partir de certo pessimismo. Como se nós, ao estarmos entranhados numa atividade e vida social regida por relações capitalistas por elas não fôssemos impactados e a elas, em alguma medida, servíssemos, e como se a escola não fosse capaz de provocar

tensionamentos em sua relação permanente com a sociedade (CORTELA, 2002).

Aqui, trabalho com uma perspectiva otimista crítica (CORTELA, 2002) em relação a essa questão da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular. Vejo com otimismo a possibilidade do acesso à escola, a serviços de apoio e à participação na vida e atividade social dessas pessoas, porque sei da importância da participação nas atividades sociais e no processo de escolarização para o desenvolvimento e formação humana de todas as pessoas. Reconheço, também, o papel da escola e da escola pública que recebe 50 milhões de crianças, jovens e adultos em processos de escolarização, como possibilidade de emancipação humana. No entanto, estou atento o suficiente para perceber que muito do que está no discurso político não se materializa nas políticas e práticas educativas ou mesmo observar os mecanismos utilizados para reduzir custos com o atendimento a essas pessoas e organização dos sistemas educativos.

Por isso precisamos permanecer realizando pesquisa, formando professores, mobilizando a sociedade civil e os movimentos sociais na luta pela ampliação do financiamento da educação, por melhor formação dos professores, pela melhoria necessária nas condições materiais e físicas das escolas, por democratização de seu acesso e gestão e por melhores planos de cargos e salários, pela atribuição de sentidos às orientações e prescrições educativas e curriculares, elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

É numa conjuntura de tensionamento pela ampliação do acesso à escola com vista a sua universalização, pela melhoria da sua qualidade, pela superação de modelos excludentes, pela qualidade da formação de professores, pela criação do FUNDEB, do FUNDEF, do piso salarial dos professores, no qual estão engajados os movimentos sociais, as sociedades de classe e as sociedades científicas por um lado, e por outro lado, tensionadas pelas

políticas neoliberais é que reformas foram acontecendo no país, nos últimos vinte anos, sobretudo reformas educativas. Desse movimento que colocam em pontos antagônicos interesses distintos de classes, governo e de movimentos sociais é que foi produzida uma série de documentos, orientações políticas e leis.

Os documentos que foram produzidos nas últimas duas décadas por terem que atender a interesses distintos, por buscar consensos, por estar a serviço de um estado burocrático e nele ser produzido, por sofrer influência de documentos internacionais, são em alguma medida omissos, contraditórios, vagos e imprecisos. A sua disputa se dá no processo de elaboração, mas também na sua interpretação e implementação. Assim, trata-se de um processo de disputa política complexa que ocorre sob tensões no nível macro e no nível micro. Essa tensão é construída por instituições, grupos sociais representativos da sociedade civil, profissionais da educação, estudantes, professores e pesquisadores orientados por diferentes interesses e ideologias, num movimento de disputa (PACHECO, 2005).

Isso acontece em todas as instâncias e relações e pode ser bem exemplificado no movimento desencadeado pela ANPED, ANFOPE, FORUMIR, CEDES em disputa pela revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia ou dos movimentos do CBCE e da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, por um lado pressionando o Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, sofria também investidas e lobes do Conselho Federal de Educação Física, em disputa pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física, bem como, no processo de construção de currículos e projetos pedagógicos e suas reformulações no interior da cada instituição e no curso de formação de professores de Educação Física.

Tanto a ampliação do acesso à escola regular como os direitos das pessoas com deficiência têm colocado as políticas educacionais diante de um desafio.

Formar professores para trabalhar com esses alunos em turmas integradas (inclusivas) é uma tarefa nova na história da escola e dos cursos de formação das IES brasileiras e, para muitos, menos nobre ou mais trabalhosa. As redes, as escolas e muitos professores se surpreendem com a presença de pessoas com deficiência e essa parece interrogar a todos, sobretudo à formação, pesquisadores e formadores desses professores.

Nesse estudo, tratamos do desafio em formar professores para essa realidade e, no item a seguir, iniciaremos a discussão analisando as orientações e prescrições presentes no ordenamento legal para a formação de professores e professores de Educação Física no Brasil.

## 5.1 O ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste item, analiso documentos, leis, resoluções de referência às políticas educativas, em específico às políticas de formação docente produzidas nas últimas décadas, tentando extrair delas e discutir as concepções teóricas que lhes fundamentam, impactando a formação docente no que se refere à sua atuação no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Parto do texto constitucional de 1988 para que possamos sentir as mudanças, avanços e retrocessos que sofrem esse ordenamento legal e as concepções teóricas de referência.

A constituição de 1988 foi fruto do processo de redemocratização do Brasil e da tentativa de afirmação de direitos sociais e de um regime político democrático, elegendo, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Se não bastassem o amplo movimento social e político em torno do processo de redemocratização do país e a elaboração da

Constituição, a década de oitenta foi marcada, a nível internacional e também nacional, por um amplo movimento social de pessoas com deficiência. Esse movimento, defendia, sobretudo, a integração das pessoas com deficiência nas atividades e vida social. O ano de 1981 foi declarado pela ONU como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e a década de 80 desse século como a década de luta pelos direitos de participação plena e integração social dessas pessoas.

Nesse contexto, a Constituição Federal do Brasil de 1988 incluiu em várias partes do seu texto dispositivos jurídicos que atribuem direitos a essas pessoas no âmbito do serviço social, previdência, saúde e educação. Ao fazer referência a essas pessoas, é usada a expressão portador de deficiência, própria ao estágio de desenvolvimento dos movimentos sociais e políticos da época. Além disso, ao referir-se à escolarização dessas pessoas, a Constituição, no artigo 208, menciona dois aspectos: deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino e determina, como obrigação do estado, a oferta de atendimento educacional especializado. Soma-se a isso o fato de afirmar, em seu artigo 206, inciso I, como princípio do sistema educativo, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Garante ainda, no artigo 205, a educação como direito de todos, tendo como fim o pleno desenvolvimento da pessoa, sem preconceito de origem, cor, raça, sexo, idade ou qualquer outra forma de discriminação.

Assim, no mais importante tratado da nossa legislação, a Constituição Brasileira, a educação das pessoas com deficiência aparece de modo a contemplar as reivindicações históricas de intelectuais, movimentos sociais e políticos em defesa da escolarização dessas pessoas. Ao tempo nela recomenda-se o acesso, preferencialmente à rede regular de ensino e lhe garante direito à escolarização e, ao mencionar a oferta de atendimento educacional especializado, reconhece as necessidades próprias do seu modo de ser, e de estar no mundo e com ele interagir. Esses princípios foram retomados e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Num primeiro momento, essas orientações vão ser interpretadas e

organizadas em torno da política de integração, e em sequência, da política de inclusão.

No entanto, muito dessas e outras conquistas sociais, embora garantidas constitucionalmente, ficaram por ser ordenadas posteriormente. Só em resposta ao amplo movimento em defesa do seu cumprimento, mobilizada por movimentos de e para deficientes, algumas resoluções, decretos, leis e portarias vêm sendo publicadas. Esse ordenamento é construído e permeado por um tensionamento constante entre os interesses civis e o Estado em tempo de políticas neoliberais.

A questão da formação de professores é fortemente impactada pela Constituição de 1988; no entanto não aparecem de forma explícita, preocupações com esse tema; aparece, sim, a preocupação com os planos de valorização profissional e as exigências para o preenchimento dos cargos públicos.

Em 1989, foi publicada a Lei 7.853, em 24 de outubro, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), destacando no seu texto os seguintes aspectos relacionados à educação da pessoa com deficiência:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino

Se, na Constituição, a forma utilizada para identificar esse segmento social era “portador de deficiência”, na Lei 7.853, uma nova expressão já é incorporada, antecedendo “portador de deficiência” a expressão “pessoa”. Essa mudança reflete as críticas dos movimentos sociais e, principalmente, acadêmico da redução da deficiência a algo que alguém porta, como se em determinado momento, ela pudesse deixar de portá-la. A deficiência, para os movimentos sociais no período passava a ser vista como algo constitutivo da identidade do sujeito e não um “acessório”. Assim, essa expressão “pessoa portadora de deficiência” sofre, em seguida, a supressão do termo “portador” e, no uso corrente, emprega-se a expressão “pessoa com deficiência”, destacando, antes de tudo, que é uma pessoa e que tem uma deficiência.

Essa lei, contudo, só foi regulamentada em dezembro de 2004 através do Decreto nº 5.296. Nesse decreto, são retomados e reafirmados os direitos dos portadores de deficiência, sendo identificados em seu Artigo 4º como portadores de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência mental, visual e múltipla. No artigo 15º, inciso III, ao tratar da equiparação de oportunidades destaca a escolarização em estabelecimentos de ensino regular com o apoio de serviços especializados ou em estabelecimentos de ensino especial. Na seção II, que trata da equiparação de oportunidades, em seu Artigo 16º reitera as orientações da Lei 7.853, destacando a matrícula compulsória, na escola regular, dos portadores de deficiência, a inclusão na escola regular da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todo sistema educacional, a oferta obrigatória e gratuita de serviços de educação



especial na rede pública de ensino, a garantia de direitos aos alunos portadores de deficiência além do acesso a benefícios conferidos aos demais educandos.

A temática da formação de professores vai ser tomada pelo Estado brasileiro como preocupação em 1994 quando o MEC, aguardando a tramitação no Senado e Congresso e a posterior homologação do Presidente da República da nova LDB, lança o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Nesse mesmo ano, é publicada a Política Nacional de Educação Especial e a Portaria nº 1793 do Ministério da Educação e do Desporto que dispõe sobre a necessidade de complementar a formação de profissionais que interajam com portadores de necessidades especiais, ao mesmo tempo recomendando a inclusão nos cursos de formação profissional de uma disciplina que trate de “ASPECTOS ÉTICOS-POLÍTICOS-EDUCACIONAIS DE NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994, destaque em caixa alta da própria lei).

Esse documento sugeriu também que fossem oferecidos cursos de aprofundamento na área, através de estudos adicionais e oferta de cursos de pós-graduação, especializações. Nesse sentido, aparece no documento de forma explícita uma preocupação com a qualificação dos professores que vão interagir com as pessoas com deficiência nesse novo cenário, das políticas de integração e inclusão, o que é suporte para a capacitação e especialização dos professores que vão atuar com essas pessoas. No entanto, as bases conceituais tomadas como referência para teorizar sobre o assunto é merecedora de inúmeras críticas, a exemplo das expressões utilizadas: “normalização e integração” e “pessoa portadora de necessidades educativas especiais”. Também é uma disciplina que trate dos aspectos de referência a inclusão, quando todo o currículo trata seus temas específicos sem se preocupar com essa questão, muitas vezes oferecendo referência à

formação dos professores que concorrem e dificultam a escolarização das pessoas com deficiência.

Entre 1990 e 1996, em meio à regulamentação das garantias constitucionais com a implementação de um ordenamento legal e o desenvolvimento de políticas educativas em nível nacional e da expansão das políticas neoliberais e da globalização econômica em nível internacional, aconteceram encontros internacionais organizados por organismos multilaterais, dos quais o Brasil tornou-se signatário e que vão marcar as mudanças que estavam ocorrendo e as reformas que, por ventura, passariam a ocorrer no país. Desta-se, entre esses encontros, a Conferência Mundial de Educação intitulada Educação para Todos realizada em 1990, em Joentiem, na Tailândia. Em 1992, foi realizado um seminário sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Caracas, na Venezuela e, por fim, como maior impacto na escolarização das pessoas com deficiência, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

A LDB tramitou no Congresso, de 1988 até 2006 e depois de muitas idas e vindas, foi aprovada e sancionada pelo então Presidente da República, Excelentíssimo Sr Fernando Henrique Cardoso, sem que houvesse nenhum veto; nesse tempo, várias foram as suas versões e as pessoas que conduziram seus trabalhos. Sua versão final não agradou aos movimentos sociais, sobretudo aos membros, professores e pesquisadores mobilizados em torno do Fórum de Defesa da Escola Pública. A alegação inicial é de que a versão apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro e sancionada pelo Presidente desconsiderava o acúmulo de trabalho democrático em torno da elaboração do texto da LDB, envolvendo o parlamento e os movimentos sociais, além de argumentar que ela parecia se preocupar mais em dar respostas às políticas neoliberais conduzidas pelo banco mundial, do que a organização do sistema nacional de ensino.

Isso aconteceu porque a versão foi aprovada em meio a um processo de reformas educacionais que estavam ocorrendo em vários países do mundo e ela vai ser diretamente impactada pelas mudanças sociais, políticas, econômicas da globalização e do neoliberalismo. Ao longo desses últimos quinze anos após a aprovação dessa Lei, muitas reflexões foram feitas a respeito de suas contribuições, dos retrocessos trazidos e das contradições identificadas. É, então, marcada pela contradição política vivida nesse período, de um lado por movimentos sociais fortalecidos após nosso processo de redemocratização que reivindicava ampliação de direitos e, ao mesmo tempo, pelo conflito vivido pelo sistema capitalista com suas crises cíclica, também buscando novas respostas para seus problemas, que a LDB 9394/96 é aprovada e, na sequência, uma série de reformas educativas vai acontecer

Não vamos nos detalhar nessa avaliação, até porque ela não é objeto direto da nossa pesquisa, mesmo porque ela já se encontra documentada, divulgada e explicitada na produção científica da área. Quero, apenas, apresentar alguns dos aspectos importantes da LDB 9394/96 e da crítica a ela feita no sentido de localizar as principais mudanças e seus impactos na escolarização das pessoas com deficiências e formação de professores.

Em relação aos documentos anteriores, a Lei 4024 de 1961, que introduziu pela primeira vez a Educação Especial em seu texto e a Lei 5692 de 1971, depois alterada pela Lei 7044 de 1982, marcadas por uma verdadeira omissão do Estado para com as políticas públicas de escolarização das pessoas com deficiência, a LDB 9394/96 configurou-se como um avanço em relação às legislações anteriores, principalmente porque destinou um capítulo à Educação Especial e estabeleceu, de forma mais explícita uma noção, princípios orientadores e referências para sua organização articulados à rede regular de ensino.

Outro aspecto bastante positivo é o fato dessa nova lei apresentar a Educação Especial como modalidade de ensino, rompendo com sua dicotomização em relação ao ensino regular e atendendo aos anseios dos movimentos sociais. Citamos o artigo 58, no capítulo 5 “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais”, no qual, contudo, a expressão “preferencialmente” tornou-se objeto de contestações por uns e concessões por outros, no que se refere à oferta e organização dos serviços da educação especial.

Destacamos também a substituição das expressões “excepcionais” (LDB 4024/1961) e “portadores de deficiência” (LDB 5692, 1971), pela expressão “portadores de necessidades educativas especiais”, no momento em que os movimentos sociais, principalmente em resposta à formulação do “modelo social da deficiência” afirmavam a deficiência como categoria sociológica, como um modo distinto de ser e estar no mundo, onde a experiência da opressão social sofrida pela pessoa com deficiência era resultado das formas de organização da atividade, vida social e ideologia capitalista (DINIZ, 2007). Assim, enquanto os movimentos sociais defendiam a necessidade de afirmar a categoria “deficiência” como força política e conceitual, viu-se surgir e ser incorporado às políticas de atenção às pessoas com deficiência o conceito “portadores de necessidades educativas especiais”.

Alguns autores (FERREIRA, 1988; MANTOAN, 2002) destacam, como ponto positivo da LDB 9394/96 o fato de reforçar, o compromisso da escola regular, pública, em desenvolver sistemas menos excludentes e que ofereçam condições de acesso às pessoas com deficiência. Rodrigues (2007) destaca que estamos diante do desafio não só de garantir o acesso, mas de garantir o sucesso para esses e todos os alunos.

A LDB 9394/96 traz, também, orientações para as escolas regulares que vão receber alunos com deficiência, para organizarem-se frente a esse novo paradigma, com destaque para o artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

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

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

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(p.38, grifo nosso)

Em síntese, podemos destacar as preocupações que a lei revela com a organização dos currículos, métodos e técnicas para garantir o acesso à escola regular das pessoas com deficiência, sua integralidade e terminalidade específica, bem como com a preparação dos profissionais, especialistas e generalistas, para o atendimento educacional a esses alunos. A partir desse documento, a expressão mais usual passa a ser “portadores de necessidades especiais”, como referência para as práticas educativas e curriculares das políticas educativas do Brasil e de vários outros países.

Vimos que a expressão presente no texto da Constituição é “portador de deficiência”; na Lei 7.853, “pessoas portadoras de deficiência” e, na LDB, vai aparecer a expressão “portador de necessidades educativas especiais”. Embora a tradição da área de Educação Especial seja trabalhar com pessoas com deficiência, o uso dessa nova expressão dá origem a uma imprecisão na comunidade acadêmica e educacional sobre a população à qual ela se refere.

O uso dessa nova expressão, como outros aspectos das recomendações para a Educação Especial presentes na LDB 9394/96, seguem as orientações advindas da Declaração de Salamanca em 2004. Na Declaração de Salamanca, o público a quem se destina a expressão “necessidades educacionais especiais” constitui o universo das pessoas com deficiência, mas não se restringe somente a ele; incluem também crianças em situações de risco social, emigrantes, minorias linguísticas, étnicas e culturais. Assim, ao mesmo tempo em que a expressão parece ampliar o público, recua no entendimento sobre possíveis origens das necessidades educacionais especiais, sobretudo nas pessoas com deficiência, ao caracterizar as pessoas nessas condições como sendo aquelas decorrentes de suas necessidades ou capacidades de aprendizagem (UNESCO, 2004, p. 18).

No que se refere à formação de professores, a LDB 9394/96 também segue as orientações da Declaração de Salamanca ao dividir o grupo de docentes em duas categorias, os professores capacitados e os professores especialistas. Ao falar dos capacitados, faz referências a todos que exercem a docência na Educação Básica e Ensino Superior e que vão receber, seguindo o modelo da escola integradora/inclusiva, alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas; já os professores especialistas são aqueles que vão atuar no atendimento especializado. Se, para o professor capacitado, ficam claras as intenções do papel que esse deve desempenhar e em que espaço deve ocorrer sua formação (o que não quer dizer que ocorra), o mesmo não aparece, de forma explícita, com a formação do professor especialista.

Essa imprecisão está presente desde a Declaração de Salamanca (2004, p. 37), em que é destacado, como sendo papel da formação inicial de professores, capacitar os professores através de “programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores [...], uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio.” Ao referir-se à formação dos especialistas, sem deixar claro em que espaço deve se dar essa formação, apenas destaca que ela deverá ser “reexaminada com vista a lhe permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas de atendimento às necessidades educacionais especiais (p.38)”, baseadas numa formação generalista em deficiência, antes de se especializar em uma categoria particular.

Em relação à formação dos capacitados, no que pese nossa discordância com a categoria “capacitados”, as orientações da LDB 9.394/96 permitem um avanço para a formação dos professores que atuam junto a pessoas com deficiência. Isso aparece em duas dimensões. A primeira rompe com uma tradição histórica na formação de professores que dicotomizava os professores, dos professores de educação especial; a segunda abre a possibilidade de não olharmos a formação do profissional da educação especial dissociado da formação do professor. Isso apontava para a superação de práticas de formação de professores de educação especial que seguia uma tendência institucionalizada pelo CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) quando de sua criação em 1973, que propunha a formação de professores de Educação Especial através de uma licenciatura de curta ou de plena duração no terceiro grau (JANUZZI, 2004).

Assim, no primeiro aspecto, a formação inicial precisa qualificar o professor considerando a organização do trabalho pedagógico com todos os educandos, com deficiência e não-deficientes, entendendo inclusive a formação em educação especial como parte constitutiva da própria formação

básica do professor e não dela dissociada, dirigida apenas a aqueles interessados em trabalhar com essas pessoas. Não se trata de uma escolha; todos os professores podem receber alunos com deficiência em suas salas de aula. Associada a isso, no segundo aspecto a formação do profissional da Educação Especial deve acompanhar as discussões e perspectivas dos profissionais da educação, pedagogos e licenciados.

Após a LDB 9394/96, uma série de outros documentos que tratam da educação, da educação de pessoas com deficiência e abordam a formação de professores, ou que tratam diretamente da formação de professores foram produzidos seguindo suas orientações, como parte da política educacional do país. Para citar as mais importantes, a Lei 10.172 de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação; o parecer CNE / CEB nº 17 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial; a Resolução 01 e 02 de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Resolução CNE / CP nº 1, de 2006, que estabelece as diretrizes curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e a Política Nacional de Educação Inclusiva, 2008.

No Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 2001, o governo brasileiro compromete-se, a nível prioritário, a formar professores com capacidade de fornecer atendimento às crianças com necessidades educativas especiais nos três níveis da educação básica, ensino infantil, fundamental e médio, como também no ensino superior e nos centros de atendimento educacional especializado. Nesse documento de nossa política pública aparecem, como sendo alunos com necessidades educacionais especiais, crianças com deficiências, condutas típicas do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre os vinte e oito objetivos e metas desse plano, quatro referem-se à formação de professores e/ou escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Outros objetivos e metas, embora não tratem de forma explícita da questão, a ela se relacionam (BRASIL, 2001a).



São objetivos e metas para a formação de professores ou escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, presentes nesse documento:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (BRASIL, 2001a)

Nesse sentido, embora não se utilizando da expressão professores capacitados e professores especialistas prevista na LDB 9394/96, o Plano Nacional da Educação menciona entre seus objetivos e metas, implicações com a formação de dois grupos de professores, os generalistas e os especialistas, além do fato de preocupar-se com a formação de outros profissionais que interagem com as pessoas com necessidades especiais.

Para o grupo dos generalistas, enfatiza o compromisso já anteriormente firmado de estimular que sejam incluídos, nos cursos de formação, conteúdos, saberes/práticas/valores e disciplinas que capacitem os professores ao atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. É uma medida um tanto quanto tímida, tendo em vista que os documentos anteriores a ela já tomavam como estratégia para a formação

dos professores e a mesma, a essa altura, ainda não correspondia às necessidades, expectativas e era pouco ideal.

Para a formação do especialista, depois de um tempo sem orientações claras da política pública brasileira para a formação desses profissionais, o Plano Nacional de Educação vai fazer referência a duas possibilidades de formar os especialistas em atendimento educacional especializado; na graduação, através de uma habilitação específica em educação especial, ou na pós-graduação, também como formação específica. Estabelece, ainda, que a oferta dessa formação, em nível de graduação e / ou pós-graduação, deveria estar presente em todas as unidades da Federação num prazo de cinco anos. (BRASIL, 2001a). Esses objetivos, metas e prazo são pactuados diante do diagnóstico de que entre os 5.507 municípios brasileiros, 59,1% deles não ofereciam, até o ano de 2000, nenhum serviço de educação especial, chegando no Nordeste do Brasil a 78,3% o percentual dos municípios sem serviços e apoio de educação especial (BRASIL, 2001a). Por fim, como horizonte para os alcances do Plano Nacional de Educação, o mesmo destaca “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001a)”.

No mesmo ano, 2001, foi aprovado pelo CNE/CEB o Parecer 017 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, complementado pela Lei 10.284 de 2004, que estabelece o programa de complementação ao atendimento educacional especializado. Sobretudo o Parecer 017 do CNE/CEB normatiza a organização pelos sistemas de ensino e educação do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo a “Organização dos Sistemas de Ensino para Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”. A formação de professores foi tomada no processo de discussão e elaboração desse documento a partir da legislação em vigor como um ponto chave para o funcionamento do sistema de Educação Especial; por isso um documento foi produzido e encaminhado à Câmara de Ensino Superior do Conselho

Nacional de Educação (CNES/CNE) que discutia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Em 2002, é publicada a Resolução CNE/CP 01 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Inúmeras são as críticas a essas diretrizes, tanto pelo fato de estimularem um aligeiramento da formação, como por sua sustentação numa epistemologia da prática, bem como pela influência da pedagogia das competências como eixo articulador do currículo de formação, prevalecendo, assim, um modelo de formação técnico-profissionalizante.

Freitas (2003, p. 1106) destaca que a prevalência desse modelo técnico-profissionalizante na formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, provoca aligeiramento da formação, redução nas exigências teóricas e epistemológicas, além do desmantelamento das instituições universitárias públicas e da expansão do ensino superior privado, bem como, privilegia uma formação cujo eixo central é a formação por competências, orientada pelas demandas do mercado em detrimento da formação humana.

Aspectos positivos também são destacados nessas novas orientações, o estabelecimento de especificidade à formação do professores com integralidade e terminalidade, bem como os avanços na compreensão sobre a profissionalização docente, além disso, a ampliação da carga horária de estágio e da prática curricular como espaço não só de aplicação do conhecimento teórico, mas de produção de um novo saber associado à realidade e à atuação docente.

No seu artigo 2º, a presente resolução estabelece parâmetros de referência para a formação docente. Entre eles estão sete incisos, dos quais destacamos dois para o interesse específico do estudo: “I o ensino visando à

aprendizagem do aluno e II o acolhimento e trato da diversidade [...]”. Além disso, ao tratar dos conhecimentos necessários à formação docente, recomenda-se a inserção docente nos debates contemporâneos envolvendo questões culturais, sociais, econômicas, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, estando entre eles “o conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002, p. 2).

Dessa forma, as IES devem prever, em sua organização curricular, a inclusão de conhecimentos relativos à diversidade humana nos distintos componentes curriculares ou em um componente curricular, contemplando conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, pouco a resolução consegue normatizar sobre a educação especial como modalidade educativa em toda a educação básica, visto que, ao orientar a formação de professores para a educação básica, a mesma deveria ser mais explícita em relação a essa modalidade, principalmente tendo em vista seu recente reconhecimento como tal.

Através de decreto, nº 5.226 de 2005, a Lei 10.436/2002 reconhece a Língua de Sinais como língua oficial brasileira, dá outras finalidades à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e através da Lei de LIBRAS dispõe, entre outras coisas da sua inclusão como disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, visando, dessa forma, capacitar os professores de modo que isso favoreça a inclusão de alunos surdos na escola regular e seu direito de ter acesso a uma alfabetização bilíngue.

Em 2006, entrou em vigor as novas Diretrizes Nacionais para a Graduação em Pedagogia, licenciatura. No que pese essas diretrizes representarem ganhos aos movimentos sociais e acadêmicos, principalmente pela correlação de forças construída entre esses e o Conselho Nacional de

Educação, com a revogação de uma proposta defendia inicialmente e sua publicação com alterações no texto...

Em 2008, foi nomeada uma comissão de trabalho para discutir e elaborar um documento que representasse a Política Nacional de Educação Especial. O grupo de trabalho foi constituído por técnicos e dirigentes da Secretaria de Educação Especial do MEC e por colaboradores, em sua grande maioria professores e pesquisadores de universidades brasileiras, com tradição no ensino e pesquisa na área de Educação Especial.

O documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” é oportuno porque avança no sentido de estabelecer o marco da organização da Educação Especial na política nacional de educação, estabelece objetivos e metas, bem como esclarece dúvidas acerca de que público ela atende, seu diagnóstico atual e da orientação para a organização dos serviços de apoio, complementação ou de caráter substitutivo ao ensino regular. Nesse documento, aparece com um dos seus objetivos, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos profissionais de educação para que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento (portadores de necessidades educativas especiais) à escola regular e aos serviços de atendimento especializado (BRASIL, 2008).

No entanto, ao deixar de olhar cada uma dessas orientações, isoladamente, e passar a confrontá-las entre si, as discussões que elas trazem sobre educação especial, inclusão, necessidades educativas especiais, preparação de recursos humanos e formação de professores, para o atendimento às pessoas com necessidades especiais, muitas dessas expressões estão carregadas de significantes vazios (MACEDO, 2007). Além disso, são, também, incorporadas a um discurso político, a uma retórica vazia, dando ,

assim, margem para várias interpretações, o que não tem ajudado na busca de soluções que são idealizadas nesse projeto.

Quando o tema em questão é a formação de professores, as definições sobre a formação do professor “generalista” e “especialistas”, seus papéis, onde e como serão formados, como suas ações serão articuladas, que papel cada um deve exercer para de fato tornar as práticas escolares mais inclusivas continuam por ser esclarecidas.

Não suficiente a essa imprecisão, concorre com a construção de políticas e práticas para a organização da educação e educação especial o uso cada vez mais banalizado, muitas vezes até fora de contexto de outras expressões com significantes vazios, ou seja, apenas jogo de palavras e/ou uso de neologismos, como: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprendizagens holísticas”, para citar algumas, que são cada vez mais incorporados as orientações e ao discurso sobre a formação de professores e professores de Educação Física.

Rocha (2010) faz uma análise em seu estudo, dos impactos do Relatório Dellores (1996) na formulação das políticas curriculares para a formação de professores em nosso país. Ademais, a incorporação dessas expressões que vem do que Rocha (2010, p. 58) chama de opção política e epistemológica de prescrição da pedagogia das competências, da qual destaco os quatro pilares da educação trazidos pelo Relatório Delores, coloca em oposição a aprendizagem social em detrimento das aprendizagens acadêmicas, com impactos significativos na escolarização das pessoas com deficiência. Como se muitas vezes parte da ideia de inclusão dos alunos com deficiência, na escola regular, possa ser compreendida apenas pelo reconhecimento dos benefícios advindos do convívio social e das aprendizagens sociais advindas desse convívio, abrindo-se mão, do imprescindível desenvolvimento acadêmico e cultural, fruto da apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado como patrimônio da humanidade, fundamental para o

desenvolvimento cultural e de ferramentas para a organização do pensamento (VIGOTSKY, 1987).

## 5.2 O ORDENAMENTO LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Todo ordenamento legal apresentado acima, Constituição Federal, LDB e outras Leis, Portarias, Resoluções em desdobramento aos documentos anteriores que versam sobre a escolarização das pessoas com deficiência e a formação de professores vão impactar diretamente a organização e conteúdo da formação de professores de Educação Física no Brasil. Mesmo que esses documentos já apresentem exigências necessárias para que a formação em Educação Física não fique isenta de dar respostas ao momento atual, que é a necessidade de formar professores generalistas e especialistas que possam intervir de forma qualificada nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, as questões relacionadas ao atendimento a essa população passaram a ser incluídas nas agendas da área de Educação Física e em seu ordenamento legal.

Segundo Pettengill (1997) o primeiro documento produzido no Brasil que faz referência à área de Educação Física e ao atendimento às pessoas com deficiência foi o Parecer 1002/74, de autoria do Conselho Federal de Educação (CFE), se referia ao tratamento especial a essas pessoas previsto no artigo 9º da Lei 5.962 de 1971, destacando, principalmente, a carência de pessoal qualificado na área de Educação Física para a interação com pessoas com deficiência nos Cursos de Educação Física. Essa Lei tratava, sobretudo, da capacitação de recursos humanos para o atendimento às pessoas com deficiência.

Como desdobramento da publicação desse Parecer, o governo brasileiro deu início a uma mobilização envolvendo vários ministérios, para o desenvolvimento de ações que qualificassem profissionais e implantassem programas de atendimento às pessoas com deficiência, estando, entre as preocupações, desenvolver programas de Educação Física que atendessem às Pessoas com Deficiência (PETTENGILL, 1997). Uma série de outros documentos, leis e políticas foram publicadas a partir do diagnóstico, dessa necessidade de formar profissionais com qualificação para organizar sua ação pedagógica com pessoas com deficiência, tanto no âmbito do Esporte, quanto no da Saúde e da Educação, áreas que se articulam em torno da formação de professores de Educação Física. Detenho-me a apresentar e analisar abaixo os documentos referentes ao ordenamento legal no âmbito da área de Educação e que traz implicações para a formação e atuação de professores de Educação Física com essas pessoas..

Em 1986, um grupo de trabalho reunido em Tamandaí no Rio Grande do Sul, constituído por professores e pesquisadores, incluído-se nesse grupo, também, técnicos esportivos, especialistas nas várias áreas de deficiência, atuantes em IES e em entidades públicas e privadas, discutiu e analisou a Política Nacional de Treinamento em Recursos Humanos proposta pela SEED/CENESP para atendimento às pessoas com deficiência. Desse encontro, o grupo participante elaborou uma proposta para a capacitação de pessoal na área de Educação Física e Esportes, da qual destaco três eixos principais: treinamento, em caráter emergencial, dos profissionais em atividade na área; oferta de especialização para os recursos humanos e negociação com as IES para que se incluíssem nos cursos de formação profissional em Educação Física uma disciplina que tratasse dos Fundamentos Básicos da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de graduação (PETTENGILL, 1997).

Como já foi destacado anteriormente, a partir desse cenário, deu-se início ao diálogo de profissionais da área de Educação Física em torno de questões técnicas, pedagógicas e científicas com o objetivo de troca de experiências



na área. Algumas primeiras IES passam a incorporar, na formação de profissionais de Educação Física o estudo sobre pessoas com deficiência. Em 1987, através da Resolução 03, do Conselho Federal de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física no Brasil, a presença do estudo sobre essas pessoas nos currículos de formação passa a ser uma orientação a todos os cursos de Educação Física existentes e aos possíveis cursos que, por ventura, viessem a ser implantados.

Diversos autores, entre eles Pettengill (1997), Araújo (1998), Silva e Araújo (2005), Duarte (2005), Carmo (1991), Ribeiro e Araújo (2004), entre outros vão destacar o papel das discussões ocorridas nesse período e a publicação dessa Resolução 03/87 do CFE e colocar as implicações desse processo como marco divisor para a implantação e consolidação da área de Educação Física Especial junto à formação e atuação dos profissionais de Educação Física, com a intenção de preparar esses profissionais para interagir/trabalhar com pessoas com deficiência.

Essa resolução orientou a formação de professores de Educação Física, licenciados do ano de 1987 até o ano de 2002, ano em que foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, e seus impactos sobre a área de Educação Física Especial nos currículos de formação foi apresentado anteriormente, quando tratei da conformação acadêmica da área. No ano de 2004, através do Parecer CNE/CES nº 0058 e da Resolução nº 07, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Educação Física, não antes que outros documentos fossem produzidos, mas que acabaram não sendo homologados.

A discussão sobre as novas Diretrizes para a formação em Educação Física teve início em 1997, a partir da operacionalização do Parecer 776/97, publicado pela SESU/MEC, para as reformas curriculares dos cursos de

graduação no Brasil impactados pelo tempo e pelas condições objetivas do estágio de desenvolvimento da política educativa e curricular no país, em época de reformas de estados neoliberais e da globalização (ROCHA, 2010). Respondendo ao edital da SESU/MEC sobre a necessidade de debater as diretrizes curriculares da área, vinte e oito IES que ofereciam cursos de Educação Física e grupos representativos da sociedade civil manifestaram-se enviando propostas à comissão da SESU (ROCHA, 2010).

Após amplo processo de discussão, de versões distintas terem sido defendidas por diferentes segmentos da sociedade civil, de apresentação de propostas preliminares, de muita crítica a essas versões, sendo essas submetidas a diversas reformulações fruto deste debate e de outros movimentos do ordenamento legal, a exemplo a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2004, o Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão, do Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer CNE/CES nº 0058/2004, dá seu voto sobre a matéria e aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Educação Física.

Em algumas passagens desse parecer, a preparação profissional e acadêmica, bem como a atuação do professor de Educação Física na ação pedagógica com alunos com deficiência aparece como destaque. Também em várias partes do texto, mesmo que não diretamente, destacam-se objetivos, competência e perfil profissional em Educação Física articulada à dimensão que envolve as pessoas com deficiência. Assim, ficam explícitas relações em atenção às pessoas com deficiência de forma direta ou indireta em cinco itens: caracterização da área de Educação Física, Perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física, competências e habilidades do graduado em Educação Física, estrutura e organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física e, por fim, os mecanismos de indissociabilidade entre teoria e prática. Vamos destacar e fazer reflexões sobre cada um deles:

Ao caracterizar a área de Educação Física a comissão abordou vários aspectos que, embora relevantes, merecedoras de análise e debate epistemológico, não serão aqui discutidas, pois nos interessa, nesse momento, o excerto abaixo onde aparece, em relação aos objetivos da área, a seguinte síntese;

A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (BRASIL, 2004, p. 9).

O primeiro aspecto a ser destacado é o reconhecimento neste item específico do texto, da Educação Física enquanto área de conhecimento e dos temas nela tratados como uma dimensão da nossa cultura, produzida e acumulada historicamente. Aparece, também, como direito social de todas as pessoas o acesso aos conhecimentos produzidos na área e enfatiza, sobretudo, a importância que a apropriação dessa cultura tem para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano, apontando, assim, a necessidade de superação de noções restritivas de Educação Física e de desenvolvimento humano. A pessoa com deficiência privada do acesso a essa dimensão da cultura está sendo lesada em seu direito de viver experiências corporais, saber sobre elas, produzi-las e atribuir significado as mesmas. Assim, é desafio para a área garantir o direito ao corpo e às suas distintas formas de manifestação, através da cultura corporal de movimento, às pessoas com deficiência.

Ao destacar características ao perfil profissional do graduado em Educação Física a ser formado na área, essa preocupação quanto aos compromissos sociais da área volta a ser afirmada, tanto quando se destaca a necessidade de que ele tenha uma visão humanística e crítica, como ao reafirmar o desafio de garantir seu acesso e apropriação, enquanto dimensão da cultura,

a todos, com destaque a grupos historicamente em exclusão social, nos quais estão incluídas as pessoas com deficiência:

A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições sócio-econômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano [...] (BRASIL, 2004, p. 10)

A esse respeito, ao tratar das competências e habilidades do graduado em Educação Física em um fragmento do Parecer, destacamos:

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 [...], que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 12).

Em outra parte de seção do parecer que trata das competências e habilidades do graduando em Educação, aparece a seguinte referência: “É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas” (BRASIL, 2004, p. 12). Assim, se o desafio da área é formar profissionais que em sua ação pedagógica sejam capazes de reconhecer as diferenças, suas capacidades e potencialidades, seus interesses, e de forma intencional, sistematizada, seja capaz de planejar intervenções, entre elas envolvendo pessoas com deficiência, é preciso que o conhecimento sobre as mesmas esteja sendo inserido/tematizado ao longo da formação inicial, graduação.

A esse respeito, ao destinar um item no Parecer 0058/2004, que trata da estrutura e organizações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, encontramos uma referência ao assunto:

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 (BRASIL, 2004, p. 13).

Além da preocupação com a tematização, na formação, dos conhecimentos relacionados as pessoas com deficiência, fica explícita, também a preocupação de que essa esteja diretamente articulado a relação teoria e prática, de modo a serem concebidos como indissociáveis. Nesses termos, a formação não só deve propiciar com o conhecimento, como também com a aproximação da realidade em que eles serão mobilizados, assim como entender, esse momento de aproximação com a realidade, em sua plenitude.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Graduados em Educação Física, Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, que menciona ser o Parecer CNE/CES 0058/2004 imprescindível e indispensável nas presentes Diretrizes, reitera, em partes do seu texto, as questões acima mencionadas em relação à formação e atuação em Educação Física e as pessoas com deficiência. É importante destacar que, em várias partes do texto da Diretriz, os parágrafos são extraídos na íntegra do Parecer 0058/2004.

De acordo com o artigo 6º, que trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas no graduado em Educação Física e sua articulação com o projeto pedagógico, inciso 1º, da formação em Educação Física, deverão ser concebidas, planejadas, operacionalizadas e avaliadas com vistas à aquisição e desenvolvimento da seguinte competência, entre outras:

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p.19).

No que pese à necessidade de crítica à concepção de Educação Física presente no texto, contraditória e até antagônica a outras concepções presente no Parecer 0058/2004, esse fragmento reafirma a necessidade de que a formação garanta ao graduado em Educação Física um conhecimento teórico-prático que o instrumentalize para desenvolver sua intervenção pedagógica no atendimento a pessoas com deficiência.

A questão volta a ser merecedora de referência quando a Resolução 07/2004 vai destacar a preocupação de que o conhecimento sobre pessoas com deficiência seja objeto de estudo-reflexão na formação acadêmica, através da organização do currículo e do conhecimento nele tratado. Assim, a exemplo do que aparece no Parecer 0058/2004, ao referir a esse conhecimento na formação acadêmica, a Diretriz orienta:

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 (BRASIL, 2004, p. 21).

Nenhum elemento novo é apresentado na Diretriz 07/2004 em relação ao parecer 0058/2004, sobre a temática em estudo, que seja merecedor de novos destaques. Essas Diretrizes Curriculares para a Formação de

Graduando em Educação Física, subsidiados pelo parecer 0058/2004, que aponta caminhos e também apresenta elementos que contextualizam a caminhada de construção das diretrizes, reafirmam o lugar e o estudo das pessoas com deficiência nos cursos de formação em Educação Física.

Talvez a necessidade de afirmar um lugar para o estudo sobre pessoas com deficiência não existisse se a área já tivesse superado suas limitações quanto à formação e atuação de professores de Educação Física para atender às necessidades desse segmento de nossa população, superando assim, práticas excludentes e/ou segregadoras. No que pese o reconhecimento do atendimento a essa demanda, no ordenamento legal, para a formação do professor e do professor de Educação Física, ele nos moldes como vem sendo interpretado e operacionalizado tem se restringido a criar uma disciplina no currículo que aborde o tema, reforçando fragmentações no trato com esse conhecimento. Dizer isso, não necessariamente implica não reconhecer o papel que pode ter uma disciplina no currículo de formação, mas destacar os limites que isso traz a discussão do tema na formação. Limites esses de ordem epistemológica, política e pedagógica, com implicações ao processo de formação docente.

## **6 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL NA BAHIA: CONHECIMENTO E DISCIPLINA ACADÊMICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO**

Nos textos anteriores, através da análise da produção teórica da Educação Física Adaptada e do Ordenamento Legal respectivamente, procurei mostrar como se deu o processo de surgimento e consolidação dessa área de conhecimento, em que nível se encontra seu estágio atual de desenvolvimento, bem como quais são seus entrecruzamentos/afastamentos com as políticas de Educação Inclusiva. Destaquei, também, de que forma foram sendo implementadas, paralelamente com a consolidação desse campo e seu entrecruzamento com a educação inclusiva, leis, decretos, resoluções e outros textos legais em consonância com a Constituição de 1988, como indutores tanto do ponto de vista legal como intelectual e moral da política de Educação Inclusiva nas políticas de Educação Básica e formação de professores.

Procurou, neste capítulo, analisar como a temática da educação inclusiva e os componentes curriculares que tratam da Educação de pessoas com deficiência, organizadas em grande medida em torno da disciplina Educação Física Especial, vêm sendo introduzidos, integrados e tematizados nos projetos pedagógicos (matriz curricular e ação pedagógica) nos cursos de formação inicial, graduação de professores de Educação Física selecionados para essa investigação no estado da Bahia e suas implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Por isso, tomam-se como base, para a análise, os documentos representativos da proposta pedagógica do curso, em grande medida o PPC, os planos de cursos dos componentes curriculares vinculados à temática em estudo. Três serão os principais aspectos analisados, a concepção de referência a Educação Física Especial (para atender às pessoas com



deficiência), as matrizes conceituais e teóricas e os princípios metodológicos que orientam a ação docente.

Como referências norteadoras para a análise dos PPC e planos de cursos dos componentes curriculares específicos, destacamos três categorias que são tomadas como referência na análise, a saber: a) matriz conceitual, ou seja, conceitos básicos utilizados para teorizar sobre Educação Física Especial, e educação inclusiva de pessoas com deficiência; b) matriz curricular, componentes curriculares, práticas curriculares ou estágios supervisionados e outros espaços de formação (projetos de extensão e pesquisa); c) princípios metodológicos, bases teóricas e procedimentos metodológicos.

## 6.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC)

A decisão em iniciar as análises feitas, nessa seção do estudo, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) é em função deste ser a principal via de comunicação dos princípios que dão sustentação a um propósito educativo, a uma intervenção pedagógica. Esses princípios interagem e dialogam com outras práticas sociais de forma intencional, sistematizada e planejada.

A ideia básica do PPC é pensar o curso inteiro e de forma orgânica, articulada, com vistas a contribuir com um perfil de profissional a ser formado e uma identidade de curso a ser construída. É uma proposta que deve ser elaborada de forma interativa e coletiva, refletindo interesses comuns a todos os sujeitos envolvidos nas práticas de formação.

Todos os PPC estudados revelam que houve, em seu processo de elaboração, um intenso trabalho, com participação coletiva, realizado por professores, coordenações de curso, alunos e consultores no seu processo de elaboração.

Nesse sentido, no PPC de um curso, devem aparecer de forma explícita, quais as expectativas quanto à idealização de formação anunciada nesse projeto, qual o perfil desejado de professores formados nesses cursos e quais as concepções teórico-metodológicas tomadas de referência, num determinado contexto, para perseguir essa idealização. Objetiva-se, ao tomar esse documento como referência de análise, apreender o sentido manifesto não só no texto dos PPCs, mas, sobretudo, nas concepções teóricas e bases epistemológicas que os sustentam.

Das onze IES e Cursos de Educação Física selecionados para a análise, aqui apresentados como Cursos de Educação Física de 1 a 11, IES EF 1, IES EF 2 até IES EF11, preservando a identidade das instituições, tivemos acesso a sete desses cursos para análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Em quatro cursos, não tivemos acesso aos PPC porque a instituição estava em fase de atualização do mesmo, e uma nova versão ainda não estava finalizada, ou mesmo porque a IES não retornou positivamente ao pedido formulado através de carta às instituições (APÊNDICE E) para acesso aos PPC, foram eles IES e EF 1, 3, 9 e 10. Nesses casos as análises se restringem às informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos das IES, informativos do perfil do curso, objetivos e matriz curricular ou a partir de outros documentos disponibilizados.

Esse fato, até certo ponto, representou, em primeira instância, uma dificuldade para o estudo. Melhor seria se todos os projetos fossem disponibilizados, permitindo o acesso ao conjunto de informações sobre as intencionalidades educativas expressas no PPC de todos os cursos. No entanto, o debruçar sobre cada um dos projetos revelou pouco

aprofundamento do conjunto dos PPCs na reflexão, anúncio ou indicativos de matrizes teóricas e conceituais sobre os temas de interesse de nossa pesquisa, bem como uma certa regularidade quanto às referências a discussão; por isso, acredito que o fato de não ter tido acesso ao PPC dos quatro cursos destacados teve reflexos pouco significativos sobre as análises realizadas. Isso porque, mesmo nos PPCs disponibilizados, as referências e entrelaçamentos com a discussão da educação inclusiva, o atendimento as pessoas com deficiência e a formação profissional para interagir com as pessoas com deficiência, quando se fazem presentes, aparecem apenas relacionados aos objetivos do curso e perfil a ser formado.

A incipiência e a superficialidade com que a discussão ainda está sendo introduzida nos PPCs dos Cursos não apresentam dados que possam ajudar a identificar uma matriz conceitual tomada de referência para a formação desejada, no conjunto de cursos analisados quanto aos entrelaçamentos da área com a educação de pessoas com deficiência e a educação inclusiva. No que pese à centralidade do debate nas políticas educativas, nas recentes produções sobre o tema na área de educação e Educação Física um descompasso parece central; essa tem sido cada vez mais incorporada ao discurso teórico e pedagógico, mas pouco ainda refletida e incorporada às intencionalidades formativas.

As referências ao tema recorrentemente utilizam-se de expressões cada vez mais incorporadas ao discurso da área de Educação Física, mas presente também em todo o discurso da educação, tais como “diferença” e diversidade”. No entanto, pouco são os aprofundamentos teóricos feitos para a compreensão das matrizes conceituais relacionadas aos mesmos, bem como os desdobramentos necessários entre o conhecimento e as práticas pedagógicas.

Anjos (2006), ao analisar os discursos imbricados da inclusão em três esferas, o discurso do governo nas políticas educativas, o dos professores e

o acadêmico, chama nossa atenção para a existência de dois movimentos de inclusão: o primeiro movimento conclama pela mudança, questionando relações sociais historicamente estabelecidas, bases ontológicas para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano e para a organização da estrutura e trabalho pedagógico; no segundo movimento, aparece um discurso sobre a inclusão que muda o contexto de significação das palavras, mantendo estruturas de ancoragem que não permitem que de fato mudanças ocorram, é pois um discurso de mudança que lhes garante a manutenção das coisas. Nesse sentido, há um indício inicial de que o discurso da inclusão das pessoas com deficiência no campo da Educação Física Especial vem acontecendo para que, de fato, a área continue se ancorando nas perspectivas de individualização, atendimento segregado e integração contraditória ao movimento de inclusão, o que reforça essa ideia trazida por Anjos (2006) de mudar para conservar.

A esse respeito, Carmo e Miranda (2001), Carmo (2006) e Mandarino (2001; 2006) destacam como sendo essa a principal contradição da área, assumir o discurso da inclusão, defender e apoiar práticas inclusivas, mas continuar centrando sua ação e produção científica em bases que, por natureza, são contraditórias a esse discurso, desenvolvendo sua ação centrada na individualização e não numa perspectiva sóciocorporal, no atendimento segregado quando deveria dar atenção às diferenças e à diversidade dos alunos, com vista à inclusão e não apenas à sua integração.

O excerto abaixo extraído da tese de doutorado de Borella (2010, p. 65) destaca sua crítica à ausência que persiste nos currículos e PPCs dos Cursos de Educação Física no Brasil, quanto a um aprofundamento no estudo da inclusão das pessoas com deficiência:

[...], por outro lado pode inferir que, mesmo com toda a legislação em vigor que versa sobre a inclusão das pessoas com deficiência em nosso país, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência não

recebe a atenção necessária dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física.

Destaca-se, também, o fato de que muitas das referências ao uso dessas expressões nos PPCs são feitas através de transposições irrefletidas, o que não quer dizer que sejam transposições com as quais não haja concordância ou mesmo reflexão, através de fragmentos de uma série de documentos oficiais e de orientações e prescrições para a formação docente. No capítulo anterior, vimos como o ordenamento legal tem sido cada vez mais indutor da discussão sobre a educação inclusiva e pessoas com deficiência, e de como isso tem reverberado a formação de professores. No entanto, algumas expressões são transferidas de um documento a outro sem que sejam devidamente compreendidas e esclarecidos seus significados e implicações.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) destacam como se torna cada vez mais comum a citação de trechos de documentos oficiais, nacionais e/ou internacionais em trabalhos acadêmicos ou documentos institucionais, principalmente pela disponibilidade desses documentos para acesso digital via sites na internet. Segundo o autor, trata-se de uma estratégia de legitimação de uma hegemonia discursiva que faz parte do conteúdo das reformas; ao popularizá-las, essas se tornam legítimas e, muitas vezes, até desejadas.

Os teóricos críticos e pós-críticos do currículo, em torno dessa questão, apresentam inúmeras aproximações e para ambas as tradições no estudo da teoria curricular prevalece a compreensão de que não há uma montagem neutra de conhecimentos e expressões, que vão aparecer nas orientações e prescrições do ordenamento legal e, por fim, nos PPCs dos Cursos de Formação de professores de todo o país, em específico na forma como aparecem nos PPCs dos Cursos de Educação Física estudados no estado da Bahia. Eles sempre partem da visão de um grupo ou de grupos, da seleção feita intencionalmente e de sua disseminação para outros grupos e contextos sociais. É preciso que, antes de serem incorporadas aos PPCs, essas expressões sejam sujeitas a um certo estranhamento, à reflexão, à busca de

compreensão conceitual e relação com as experiências da formação e dos sujeitos que se formam (PACHECO, 2005; MACEDO, 2010).

No quadro abaixo, apresento uma síntese das referências feitas nos textos dos PPCs aos entrelaçamentos da área com os temas propostos para estudo. Percebe-se esse entrelaçamento ao fazerem referências a (os):

Quadro 6 - Síntico de destaques nos PPCs dos cursos de Educação Física das IES

<b>REFERÊNCIAS E ENTRELAÇAMENTOS À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PPCs</b>
<p>Uma formação humanística e social no perfil do egresso destaca-se o acolhimento às diferenças e à diversidade dos alunos;</p> <p>Espaços de intervenção e públicos com os quais os alunos estarão habilitados a interagir, destacam-se as pessoas com deficiência entre outros grupos;</p> <p>Afirmar um perfil de curso comprometido com o fortalecimento de relações sociais éticas, solidárias, reflexivas, inovadoras e de valorização da diversidade cultural;</p> <p>Desenvolver competências profissionais comprometidas com o respeito e valorização do direito e dignidade da pessoa humana;</p> <p>Fazer destaque para a valorização da diversidade cultural, física, étnica, religiosa e combater qualquer forma de discriminação e preconceito;</p> <p>Destacar uma preocupação com a formação docente que deve garantir ao professor condições para prática pedagógica centrada nas aprendizagens dos alunos e acolhimento e trato da diversidade;</p> <p>Destacar a necessidade de desenvolver habilidades nos egressos que lhes permitam trazer para a ação pedagógica conhecimentos sobre pessoas com deficiência e comunidades indígenas, fortalecendo o discurso da inclusão;</p> <p>Fazer destaque nos objetivos do curso à formação de profissionais capazes de, em sua ação pedagógica, desenvolver o potencial de crianças, adultos, idosos e crianças com deficiência;</p> <p>Destacar o campo de atuação com interação com pessoas com deficiência, dando ênfase através da ginástica corretiva e exercícios de recuperação;</p>

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso analisados pelo próprio autor

Ao analisarmos o uso das expressões, por si mesmas, da forma como são utilizadas, e extraíndo delas sua base conceitual, ficam dadas as condições e legitimadas para que compreensões distintas e em polos antônicos possam

ser associadas à diferença e à diversidade, que podem estender-se desde uma compreensão de valorização à alteridade, até mesmo o fortalecimento de ver e lidar com a diferença e diversidade, tratando-as como o exótico, com tolerância e respeito, sem ser contudo, na condição de valoração positiva de ser o que é em seu protagonismo social. Segundo Giroux (1997), ao extraír o significado do conhecimento, ele passa a não ser mais visto como algo a ser questionado, refletido, negociado disputado-se os seus sentidos, mas apenas vem a ser a sua acumulação e categorização perpetuada, em torno de uma formação discursiva dominante.

Skliar (2003, p.42) apresenta uma síntese de suas principais preocupações em relação aos impactos da incorporação às políticas educativas e ao discurso político da noção de necessidades educativas especiais, sem que as bases teóricas tomadas como referência estejam explicitadas, fazendo uma comparação entre seu uso no Brasil e a reforma acontecida na Espanha, onde a diversidade foi pensada e produzida como:

- a) um problema;
- b) um problema considerado de recente data;
- c) um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor dito, na sua experiência de ser outro;
- d) o mesmo problema que aquele da heterogeneidade já antes indesejável;
- e) um problema cuja retórica reformista anula o problema: todos temos necessidades educativas especiais – i.e. todos somos diversos –;
- f) um problema educativo que parece de todos, mas que acaba se focalizando exclusivamente nos sujeitos considerados problemáticos;
- g) um problema do outro, cuja única resposta possível da nossa parte é a nossa tolerância, o nosso respeito, a nossa aceitação, o nosso reconhecimento;
- h) porém, a tolerância, o respeito, a aceitação, acabam sendo apenas conteúdos curriculares a serem avaliados no outro;
- i) a finalidade de tanto eufemismo e problematização do outro não é outra coisa que o

antigo e único objetivo do avanço no conhecimento curricular. (SKILAR, 2003, p.42)

Nas palavras do autor, essa noção acaba por reforçar a imagem de um outro maléfico e ao mesmo tempo, a imagem de um outro multicultural. Um outro que sendo reconhecido precisa ser tolerado, respeitado, denotando uma superioridade de quem tolera em relação à diferença a ser tolerada. O outro “multicultural naufraga com a imagem entre o ser diverso e o ser diferente” (p.42).

É preciso, sobretudo, ter o cuidado de, ao incorporar aos PPCs a noção de diversidade, diversidade humana, diversidade cultural essas não se configurarem apenas como somatório de diferenças ou como categoria abstrata que oculta as diferenças, seus processos sociais e históricos de oprimidos, buscando um suposto consenso que imobiliza as diferenças e seus desejos de justiça social, de politização das diferenças.

Assim, os processos iniciais de identificação dos conceitos básicos para se teorizar sobre os temas em estudos não poderão ser feitos a partir do PPCs; esses permanecerão sendo perseguidos nos espaços onde são estabelecidos dispositivos no currículo para inserção e tematização dos temas relacionados ao estudo que estão restritos aos componentes curriculares (reveladores de conhecimentos e princípios que orientam práticas) e nas entrevistas realizadas com professores/pesquisadores envolvidos com esses componentes curriculares no interior de cada curso e IES. No entanto, cabe destacar que essa presença/ausência de uma intencionalidade formativa sobre o tema constroem naqueles que vivenciam o currículo, visões de mundo, de sociedade, de educação a partir de determinados valores selecionados e eleitos como necessários (GIROUX, 1997; SACRISTAN, 2002).

No que se refere ao processo de seleção de espaços, tempos, conhecimentos e valores a serem incorporados ao currículo (MACEDO, 2007)



os estudos disponíveis na produção teórica recente da área de Educação Física Especial /Adaptada já apresentavam uma tendência pela concentração do estudo/debate em torno das pessoas com deficiência e inclusão, na formação em Educação Física, apenas em um ou alguns componente(s) curricular(e)s.

Desse modo, a discussão sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência e Inclusão escolar não faz parte dos currículos de formação articulados a uma linha de ação ou prática educativa na formação de professores que considere as relações de interdependência entre esses conhecimentos, a Educação Física Escolar e as práticas pedagógicas.

Entre os artigos publicados nos periódicos investigados, os estudos de Porto (2001), Santos e Figueiredo (2003), Costa e Souza (2004), Mandarino (2004), Ribeiro e Araújo (2004) e Silva, Souza, Vidal (2008) destacam críticas à forma isolada como a área aparece no currículo acadêmico de formação. Nas dissertações de mestrado de Silva (2005), Gonçalves (2002) e na tese de Gomes (2007), aparece um questionamento forte a esse isolamento, e os autores propõem que a discussão sobre pessoas com deficiência seja introduzida e integrada às ementas e programas de todas os componentes curriculares.

Os fragmentos abaixo extraídos da dissertação de Gonçalves (2002) e da tese de Gomes (2007), são ilustrativos desse tipo de proposição:

Levando-se em conta a proposta da inclusão, é necessário que as instituições formadoras revejam seus programas de preparação de professores, difundindo a questão da deficiência por todo o currículo e, dessa forma, dando maior suporte ao futuro profissional de Educação Física ao enfrentamento de questões relativas à deficiência e inclusão (GONÇALVES, 2002 p. 177).

Temos certeza que a maneira mais adequada de se discutir as questões relacionadas às pessoas com necessidades especiais é estruturando uma grade curricular onde todas as

disciplinas contemplem esse assunto em suas ementas (GOMES, 2007 p. 71).

As possibilidades efetivas de uma formação, mediada pelo currículo, de professores de Educação Física que deem respostas educativas adequadas a presença dos alunos em aulas de Educação Física frente ao paradigma da inclusão, assumem, nas propostas desses autores, uma postura idealista, na qual a operacionalização dessa formação parece ter importância menor que as referentes aos seus desejos para o alargamento da base de formação acadêmica e profissional na área.

Essas propostas atribuem ao estudo da deficiência importância maior do que ela tem na análise das possibilidades de uma aula de Educação Física que não as exclua e transmitem uma visão tecnicista e instrumental do currículo de formação. Muitas das mudanças necessárias à formação e atuação dos professores de Educação Física de modo que a inclusão de pessoas com deficiência de fato aconteça nas aulas de Educação Física não passam necessariamente pelo tema da Educação Física e deficiência, mas nelas impactam diretamente (FALKENBACH, DREXSLER E WERLE, 2007; SILVA, SOUZA E VIDAL, 2008).

Para isso, é preciso que seja criado, em torno do currículo de formação do professor de Educação Física, se para o conjunto dos sujeitos nele implicados sua relevância social for reconhecida, um eixo temático ou ação formativa que contribua para o embasamento filosófico, levantamento de novas pistas, alternativas e abertura de novos caminhos, tendo como meta formar professores capazes de realizar uma atividade pedagógica que tenha a valorização das diferenças, da diversidade e a inclusão como princípios educativos, organizados na interdependência entre função pedagógica da escola e da Educação Física como componente curricular no cotidiano da escola, utilizando os conhecimentos da área de Educação Física Especial.

Para Macedo (2010), não há ação formativa sem projeto. Nesse sentido, as ações curriculares e o projeto que as orienta precisam ser debatidos constantemente, para que a formação não se realize baseando-se, apenas, em uma burocracia institucional, mas sim centrada nas demandas sociais e em princípios educativos. Afinal, todo currículo expresso através do projeto de formação aponta para uma mudança (PACHECO, 2005; MACEDO, 2010). Partindo dessa premissa, Macedo (2010) destaca: “se todo currículo ‘quer’ alterar algo em alguém, torna-se necessário refletir sobre como será esse alguém transformado pelo currículo, e sobre como organizar o processo que propicia a transformação” (p.151). Se queremos uma Educação Física escolar comprometida com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, é preciso nos perguntarmos como vamos organizar o processo que vai propiciar essa transformação. É assim, então, que propomos que a temática seja inserida na formação do professor de Educação Física como projeto para a formação, como ação deliberada, planejada, intencional, superando uma suposta resposta espontaneista da formação a essa questão.

Nesse sentido, Macedo (2010) reitera esse caráter diretivo da atividade docente ao destacar, como um elemento de mediação da formação, o currículo no qual são selecionados tempos, espaços, dinâmicas, conhecimentos e valores que vão orientar uma dada formação, em uma determinada perspectiva, porém sem jamais desconsiderar os interesses dos sujeitos que nele se formam. Destaca, assim, seu caráter relativamente sistematizado, intencional e planejado na atualização e organização da formação, orientado por um projeto, o que implica uma visão de mundo, homem e sociedade.

Encontramos, no estudo de Gonçalves (2009), uma referência forte a essa necessidade da formação acadêmica e profissional tomar a diferença e a diversidade como eixos importantes no processo de formação dos professores, como suporte para a organização do trabalho pedagógico. Os estudos de Costa (2007), Santos (2008), Silva (2008), Almeida (2008), Abreu (2009), Alves (2009) e Salerno (2009) reiteram essa perspectiva. Também, no

trabalho de mestrado desses autores, encontramos referências ao fato de que é preciso, cada vez mais, fortalecermos no interior da Educação Física Escolar a noção de inclusão como princípio de organização do trabalho pedagógico. Rompendo-se, assim, com amarras históricas da área que legitimam a seleção, a sobrepunjança e até mesmo a exclusão entre os alunos ou dos alunos em relação ao acesso ao conhecimento tratado na aula.

Pensar na formação de professores, sobretudo professores de Educação Física, com uma orientação inclusiva, exige que o tema não seja abordado apenas pela necessidade de incluir, na formação inicial desse professor, um componente curricular específico, mas uma formação que tenha, na formação e na atuação docente, a inclusão como princípio educativo, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a democratização das oportunidades de aprendizado e sucesso escolar a todos. Bueno (1999, p. 12), no exceto descrito abaixo, nos alerta sobre esse fato:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 12).

No entanto, essas questões são só possibilidades, por que, de fato, no que se refere aos currículos das IES e cursos estudados, o que temos hoje é o fato de todos os cursos apresentarem, em sua matriz curricular, componentes curriculares que têm a Educação Física Especial como foco específico de estudo, e não o tema tratado como projeto e articulado de modo transversal à formação. Em algumas das IES e cursos aparece mais de um componente curricular com tal finalidade. Na IES EF 8, é oferecido o componente curricular Educação Física e PNEE, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e um Estágio Curricular da Educação Física na Educação Especial. Na IES EF

7 e 9, são oferecidos dois componentes curriculares, Educação Física Especial e Libras e Educação Física Adaptada e Libras respectivamente, mas, mesmo nesses casos, o conhecimento é tratado de modo fragmentado.

Abaixo apresento um quadro ilustrativo da oferta dos componentes curriculares em interface com a educação de pessoas com deficiência e inclusão oferecidos nas IES e Cursos de Educação Física analisados.

Quadro 7 - Relação de (12) componentes curriculares sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência em Curso de Educação Física na Bahia

<b>IES e EF</b>	<b>Nomenclaturas</b>
IES e EF 1	Fundamentos da Educação Física Especial
IES e EF 2	Ginástica Especial /Educação Física Adaptada
IES e EF 3	Educação Física e Esporte Especial
IES e EF 4	Educação Física Especial e Adaptada
IES e EF 5	Educação Física para Deficientes
IES e EF 6	Educação Física e Educação Especial
IES e EF 7	Educação Física Especial
	Libras
IES e EF 8	Educação Física e PNEE
	Libras
	Estágio Supervisionado na Educação Especial
IES e EF 9	Educação Física Adaptada
	Libras
IES e EF 10	Educação Física Adapada e Inclusão Social
IES e EF 11	Educação Física Especial e Inclusão Social

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso e Matrizes Curriculares analisadas pelo próprio autor.

A presença de, pelo menos um componente curricular no interior das matrizes curriculares de cada curso aponta indícios da consolidação acadêmica da área de Educação Física e pessoas com deficiência junto à formação de professores de Educação Física, em particular no estado da Bahia. Se o estudo de Pettengill (1997) mostrou que, em 1987, apenas 8 de um universo de 95 cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil

ofereciam um componente curricular que tratava desse conhecimento, o estudo de Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001) mostra de que em 1997 muitos das cursos permaneciam sem a oferta da disciplina. No estado da Bahia, a presença de um conhecimento na área de Educação Física Especial, nos cursos de formação, parece ser algo consolidado.

Contudo, a mesma afirmativa ainda não pode ser feita em relação à consolidação da área, pois exige não só a presença como também o desenvolvimento de uma base teórica e conceitual, o envolvimento acadêmico e profissional em atividades de ensino, extensão e pesquisa dos professores envolvidos na área, entre outras facetas da tradição de uma área acadêmica.

Outro conhecimento incorporado a alguns cursos é o referente a Libras, que aparece, como pode ser visto no capítulo anterior dessa análise como um conhecimento a ser ofertado em caráter obrigatório nos cursos de formação de professores, em atenção ao decreto nº 5.226 de 2005 e à Lei 10.436/2002, que dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial brasileira e entre outros aspectos, aparece como sendo ofertada nas IES e Curso de Educação Física investigados, mas, realmente é oferecido em apenas três dos onze curso participantes do estudo, as IES e EF 7, 8 e 9.

Em sua tese de doutorado, Borella (2010) chama atenção para a ocorrência da incorporação, em alguns currículos de formação em Educação Física do conhecimento relacionado a Libras junto ao componente curricular de Educação Física Especial, isso em virtude dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas quais as IES e os cursos precisam passar. Mediante não terem implantado um componente curricular específico para tratar sobre o tema, os cursos acabam recorrendo ao dispositivo de alterar o componente curricular em detrimento da implantação de um outro para atender ao ordenamento legal em vigor. Isso, entre as matrizes

curriculares e programas e planos de cursos analisados pode ser observado em uma das instituições estudadas, a IES EF 1.

Entre os cursos estudados, nenhum colegiado ou coordenação de curso acusou a existência de projeto de pesquisa cadastrado com ou sem financiamento na área em estudo. Apenas nas IES EF 7, IES 8 e IES EF 04 existem atividades de extensão e/ou pesquisa relacionadas à Educação Física Especial e Inclusão Escolar. Na IES EF 08, existe um Grupo de Estudos na área, o Laboratório de Inclusão e Educação Física Adaptada. Esse grupo foi criado no ano de 2009 por iniciativa de dois professores e conta com a participação de alunos da graduação e especialização em Educação Física Escolar. No grupo são realizados estudos sobre os temas relacionados à área e são feitos levantamentos de experimentos de inclusão disponíveis na literatura ou em pesquisas de campo. As pesquisas estão articuladas às atividades de investigação dos professores em seus estudos de pós-graduação ou dos alunos nos TCC.

Na IES EF 8, existe um projeto de extensão na área de Atividade Motora Adaptada para atendimento a pessoas com deficiência. Alunos do Curso de Educação Física, sob a orientação da professora responsável pelo projeto desenvolvem atividades físicas, esportivas e de lazer com pessoas com deficiência física, intelectual e visual.

Na IES EF 4, existe um Núcleo de Extensão em Educação Física e Esporte Adaptado. Esse núcleo já possui 11 anos de existência e vem ao longo desse período, aproximando a Universidade da comunidade à qual pertence, promovendo um estreitamento nas relações entre as Instituições de Educação Especial do Município, os movimentos sociais de e para deficientes e o poder público municipal.

Esse Núcleo atende dentro das instalações esportivas da Universidade, à pessoas com deficiência visual, física, intelectual e auditiva e já desenvolveu

inúmeros experimentos de inclusão, com destaque apontado pela coordenação do Núcleo ao Projeto Golfinhos do Sertão, uma experiência de ensino da natação com turmas compostas por alunos deficientes e não-deficientes. Tendo desenvolvido atividades de ensino e pesquisa na área de Educação Física Especial, promovido fóruns de debates, cursos e congressos, o Núcleo tem sido, para seu coordenador, um importante dispositivo junto ao projeto pedagógico do Curso, permitindo uma maior aproximação dos acadêmicos com essa área do conhecimento, gerando trabalhos de pesquisa, principalmente, Trabalho de Conclusão de Curso.

## 6.2 OS PROGRAMAS E PLANOS DE CURSOS DOS COMPONENTES CURRICULARES

A partir dos destaques feitos no item anterior sobre o PPC dos Cursos ficou evidenciado, nos cursos analisados, que a área que trata da Educação Física Especial e suas interfaces com a inclusão escolar é no currículo dos cursos estudados de responsabilidade de um ou alguns poucos componente (s) curricular(es). Deste modo, passamos a fazer uma descrição e análise desses componentes curriculares tendo em vista as questões que colocamos inicialmente, organizadas em torno dos elementos, a saber: a Educação Física Especial no contexto curricular; as matrizes conceituais trabalhadas e os princípios teórico-metodológicos encontrados.

### 6.2.1 A Educação Física Especial no contexto curricular

Os componentes curriculares quando de sua presença na matriz curricular dos cursos aparecem convencionalmente chamados de Educação Física



Especial e ou Educação Física Adaptada, em alguns casos seguida da expressão Inclusão ou Inclusão Social, ou mesmo identificando o público ao qual, supostamente, se destina PNEE, pessoas deficientes. Em três das IES EF, aparece a disciplina LIBRAS e, em uma IES EF aparece um Estágio Supervisionado na Educação Especial.

A presença desse estágio no interior da matriz curricular do Curso da IES EF 8 é algo inovador para a tradição da área e atende à algumas das demandas do momento. Destaco entre essas demandas, principalmente, a tentativa de aproximar a formação de professores, do espaço de atuação e da organização do trabalho pedagógico. Princípio enfatizado na literatura da área sobre formação de professores e nas orientações do ordenamento legal para formação de professores de simetria invertida, no qual se enfatiza a ideia de formar o professor em local similar ao que vai atuar.

No Parecer CNE/CP 09/2001 citado por Rocha (2010, p.68) a caracterização da simetria invertida aparece com a função de conduzir os futuros professores a vivenciarem, na formação, “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas”. No que se refere Macedo (2007, 2010) e Pacheco (2005) é ao pensar que o currículo de formação deseja mudar algo em alguém, é preciso pensar que caminhos pode levar a essa mudança. A noção de simetria invertida parece ter essa intenção.

Os estudos sobre essa área na formação de professores de Educação Física, dos quais destaco alguns dos artigos identificados no levantamento da recente produção científica, apontam como sendo esse um dispositivo que pode se mostrar eficiente e rico no processo de preparação de professores para atuar em contextos escolares com a inclusão de pessoas com deficiência (MILLEN E NETO, 2008; MAUERBERG-DECASTRO e PALLA, 2004; ELINE PORTO, 2001). Esse aspecto também é destacado por Gomes (2007, p.181) em sua tese de doutorado quando o autor estimula os

estudantes a apresentarem sugestões para o aprimoramento do trabalho desenvolvido de modo a prepará-los para atender as pessoas com deficiência em contextos escolares inclusivos, e essa é uma das principais sugestões dos estudantes:

Os alunos deixam claro, em sua maioria, quando apontam, como sugestões para alteração na disciplina, a necessidade da inclusão de aulas práticas e vivências com os PNEs, a necessidade de dar ênfase às adaptações necessárias para a montagem de aulas de Educação Física no processo de inclusão e, em escolas especiais, a necessidade de contato com diferentes profissionais que trabalham com as diferentes categorias de deficiências, entre outras. (p. 181)

Assim, os próprios alunos já começam a destacar, em suas falas, o dado que também está presente na literatura da área, como sendo possibilidade de avanços na formação, enquanto eles têm a oportunidade de aprenderem e produzirem conhecimentos a partir da prática, nas atividades de vivências com as pessoas com deficiência, mas, principalmente em experimentações pedagógicas. Os estágios aparecem como um dispositivo importante na construção de uma simetria entre a formação oferecida e a prática esperada dos egressos dessa formação.

Os aspectos presentes nos programas e planos de curso dos componentes curriculares são, a saber: a) nomenclatura de cada componente curricular; b) carga horária; c) semestre de oferta d) ementa; e) objetivos; f) conteúdo programático; g) metodologia; h) avaliação i) referências. O quadro abaixo apresenta uma súmula dos três primeiros elementos: nomenclatura, carga horária e semestre de oferta desse (s) componente(s) curricular(es) junto a cada curso.

Vale destacar que os cursos possuem tempo de integralidade e terminalidade diferentes. Os cursos das IES EF 2, 3, 4, 5, 6 e 7 têm seus componentes curriculares distribuídos numa matriz curricular prevista para que seja integralizada em quatro anos. O curso da IES EF 8, numa matriz curricular

prevista para conclusão de sua integralidade em três anos e meio e os cursos das IES 1, 9, 10 e 11, em uma matriz curricular com terminalidade de três anos. Assim, um componente curricular pode ser ofertado no mesmo semestre e está em períodos diferentes da matriz curricular e da formação quando comparados os cursos entre si.

Quadro 8 - Relação de (12) nomenclaturas, cargas horárias e semestre de oferta de cada componente curricular

<b>IES EF</b>	<b>Nomenclaturas</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Semestre Ofertado</b>
IES EF 1	Fundamentos da Educação Física Especial	60h	6º
IES EF 2	Ginástica Especial /Educação Física Adaptada	60h/68h	3º/
IES EF 3	Educação Física e Esporte Especial	60h	4º
IES EF 4	Educação Física Especial e Adaptada	72h	5º
IES EF 5	Educação Física para deficientes	90h	6º
IES EF 6	Educação Física e Educação Especial	60h	6º
IES EF 7	Educação Física Especial	60h	6º
	Libras	60h	7º
IES EF 8	Educação Física e PNEE	54h	3º
	Libras	54h	5º
	Estágio Supervisionado na Educação Especial	90h	7º
IES EF 9	Educação Física Adaptada	60h	4º
	Libras	60h	5º
IES EF 10	Educação Física Adapada e Inclusão Social	60h	3º
IES EF 11	Educação Física Especial e Inclusão Social	60h	4º

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso e Matrizes Curriculares analisadas pelo próprio autor.

A nomenclatura desses componentes curriculares identificadores da discussão sobre a Educação Física Especial como disciplina acadêmica junto aos cursos de formação em Educação Física é algo bastante debatido na área. Os estudos de Freitas, Cidade, Pedrinelle (2001), e de Lima (2005) apresentados no capítulo em que discutimos a conformação de uma disciplina acadêmica em torno da área, descrevem a diversidade de nomenclaturas que estão presentes nos currículos dos cursos de formação em Educação Física no Brasil.

Borella (2010) identificou a presença de componentes curriculares da área de Educação Física Especial nas matrizes curriculares de cursos de Educação Física de todo o Brasil, sendo sua amostra constituída de 160 cursos. Nesse estudo o autor encontrou uma diversidade de nomenclaturas para fazer referência a área e classificou-as em três grupos, utilizando, como critério, o número de recorrências com que aparecem. No primeiro grupo, aparecem as nomenclaturas Educação Física Adaptada, Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais, Atividade Física Adaptada e Educação Física Especial com o maior número de recorrências; no segundo grupo, as nomenclaturas Atividade Motora Adaptada, Educação Física e Esportes Adaptados, Desporto Adaptado e Educação Física Escolar Adaptada. O terceiro grupo é constituído de uma grande quantidade de nomenclaturas que não se repetiram no conjunto dos cursos.

Para o autor, a abrangência e diversidade de nomenclaturas expressa uma imprecisão quanto à identificação de um objeto de estudo e atuação profissional na área. Duarte (2004) destaca como essa diversidade de nomenclaturas deixa de se apresentar, em muitos casos, apenas como variação linguística ou uso de sinônimos para ser reveladora de diferenças epistemológicas na área. Posso, assim, dizer que elas expressam não só uma referência à área na formação, mas a sua diversidade de expressões manifesta, também, as diferentes matrizes teóricas tomadas como referência para pensar as questões da área, em muitos casos concepções teóricas, epistemológica, perspectivas de referência, amplitude acadêmica e de populações atendidas, além de perspectivas de educação e Educação Física distintas.

## 6.2.2 Matrizes conceituais trabalhadas

Entre os cursos de formação de professores de Educação Física da Bahia, que constituíram o campo dessa pesquisa, não foram encontradas grandes variações terminológicas. Embora, em nenhuma das IES e cursos estudados as sínteses que dão formulação à nomenclatura dos componentes curriculares tenham se repetido, elas preservam entre si núcleos estruturantes. Contudo, essa coerência só poderá ser observada se esses núcleos estruturantes se estenderem para além das nomenclaturas e se apresentarem também nos marcos teóricos e conceituais tomados como referência em cada curso.

A expressão “Educação Física” aparece no conjunto da formulação e sínteses de todas as nomenclaturas. Identifico o uso dessa expressão nos componentes curriculares como o núcleo central de identidade da disciplina nos currículos e um avanço na formulação de uma síntese que represente a área (Educação Física Especial, Educação Física Adaptada, Educação Física e PNEE). Isso parece óbvio, em se tratando de uma sub-área dentro da área de Educação Física. Designá-la dessa forma parece até redundância, mas não o é, principalmente se voltarmos aos quadros apresentados anteriormente para identificação da produção teórica recente da área e percebermos, lá, como essas disciplinas eram nominadas no currículo. O significado que é ocupado pela expressão “Educação Física”, por muitas vezes, foi substituído pelas expressões “Atividade Física” e “Atividade Motora”, entre outros, e o sentido a essa atribuído.

Autores como Duarte (2004), Gomes (2007), Borella (2010) trazem, em seus estudos, a existência de um certo consenso entre os pesquisadores que contribuem com a produção científica e acadêmica da área quanto ao uso da expressão “Educação Física”, quando se propõe a pensar as contribuições da área para o campo escolar, e “Atividade Física” para fazer referências a

outros campos de atuação. Quanto a isso, guardamos concordância quanto ao uso da expressão “Educação Física” quando faz referência ao campo escolar, e discordância quanto ao uso da expressão “Atividade Física” para o trabalho em ambientes não escolares.

No que se refere à primeira, a concordância quanto ao uso da expressão Educação Física, destaco que, nas pesquisas que venho desenvolvendo na área, a compreensão que sustenta o trabalho é de que a Educação Física Especial não se diferencia da Educação Física de um modo geral, sua compreensão não é alterada como área do conhecimento e intervenção pedagógica; o que temos é uma atenção voltada para um conjunto de mediações que devem ser realizadas de modo que essas pessoas não fiquem privadas do direito ao corpo e ao acesso às práticas corporais por um lado e, por outro lado, que sejam reconhecidas suas práticas corporais como partes constitutivas da nossa cultura corporal.

No que se refere à segunda, nossa discordância quanto ao uso da expressão “Atividade Física” para o trabalho em ambientes não escolares, destaco que o uso dessa expressão empobrece o entendimento das atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar, reduzindo-as a interesses e necessidades da melhoria do nível de aptidão física das pessoas, quando, na verdade, essa é apenas uma das possibilidades do trabalho da área de Educação Física Especial em ambientes não escolares, não única, pois aparecem também interesses por atividades culturais, de lazer, esportivas, de reabilitação, entre outras.

Rodrigues (2006) fez críticas ao sentido atribuído as intervenções da área de educação física reduzidas a não de “Atividade Física”, propondo que seja utilizada, em vez desta, a expressão “Atividade Motora”. No entanto, no que pese concordar que “Atividade Motora” seja mais amplo do que a noção de “Atividade Física”, ela não mantém vínculos orgânicos com as recentes produções na área de Educação Física no Brasil, tornando a adoção de seu

uso um descompasso entre o que é pensado para a Educação Física Escolar e a Educação Física para as Pessoas com Deficiência em nosso país.

Esclarecido o uso inicial das expressões “Educação Física, Atividade Física e Atividade Motora” e manifestada preferência pela expressão “Educação Física”, como de fato aparecem nas nomenclaturas das disciplinas dos cursos das IES estudadas, passo a destacar outra recorrência, essa bipolarizada entre as expressões “Especial” e “Adaptada”. De tradições diferentes, elas têm marcado um campo silencioso de disputa em torno das nomenclaturas da área. É possível identificar, na literatura, autores que tratam essas expressões como sinônimos.

Reflexões sobre essas duas expressões aparecem entre os trabalhos que encontramos como produção científica da última década. Entre os artigos disponíveis nos periódicos estudados, destacamos os trabalhos de Mauerberg-deCastro (2005) e Silva e Araújo (2005) que atribuem a adoção da expressão “Adaptada” à influência vinda da tradição norte-americana nos primeiros estudos realizados no Brasil, centradas principalmente no esporte paraolímpico e no desenvolvimento de programas individuais com caráter emendativo para essas pessoas.

Costa e Souza (2004) também destaca que a expressão Adaptada vem da tradição norte-americana, para a qual o termo está atrelado ao desenvolvimento de atividades que atendessem aos interesses, capacidades e limitações das pessoas com deficiência, sendo um programa de atividades desenvolvimentista. Para essa compreensão, a autora baseia-se nos estudos de Winnick (2004) de adaptação como ajustes e modificações de objetivos, atividades e metodologias nas atividades dirigidas às pessoas com deficiência.

Outro fator destacado pelos estudos é atribuído à forma como a área é reconhecida internacionalmente, o que também justificaria o uso desse conceito (WINNICK, 2004; SILVA E ARAÚJO, 2005).

Rodrigues (2006, p. 40) defende uma outra compreensão para o termo, inicialmente por sua relação direta com a noção de atividade, que para o autor significa “um processo de transformação recíprocas entre o pólo do sujeito e do objeto” e, depois porque a adaptação seria, na compreensão do autor, intervenções sobre as variáveis de uma atividade, ajustando suas exigências às capacidades de desempenho do aprendiz. Ao certo, essa noção defendida por Rodrigues (2006) avança no entendimento da noção de adaptação, superando a ideia de ajustes ou modificação de modo que a atividade se aproxima de um padrão de normalidade, como a tradição norte-americana trabalha.

No entanto, em ambas as defesas pela noção de “adaptação”, o objeto de intervenção da área de Educação Física, no caso específico com o trabalho com pessoas com deficiência, não permite ver as questões com as quais a área precisa se preocupar, como construções sociais e históricas e sim, como elemento natural e universal, portanto, a-histórico, no qual os conflitos sociais de pensar a valorização da diferença e da diversidade e romper com os padrões de normalidade se mantêm silenciados, inquestionáveis.

No caso da primeira noção vinda da tradição norte-americana, prevalece uma ideia de Educação Física relacionada à de atividade física. Assim, envolve os desdobramentos que essa defende; como a relação entre exercício e aptidão física, entre esporte e desempenho esportivo, exercício e adaptações fisiológicas com benefícios à saúde e à reabilitação, bem como no que se refere às possibilidades de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde.



Talvez isso explique por que, com toda a defesa a um modelo educacional na área, dentro do campo da Educação Física Especial e Adaptada, contraditoriamente, recorre-se ao campo médico para buscar conhecimentos que possam fundamentar a prática. Assim, perpetuam na área concepções de Educação Física, de seu objeto de estudo e do trabalho com pessoas com deficiência fortemente impactadas por pesquisas feitas no campo das ciências naturais, com uma visão funcionalista de educação, saúde e reabilitação, do esporte e de práticas corporais. Nessa perspectiva, o acesso às práticas corporais pelas pessoas com deficiência fica, ainda, fortemente, vinculado a noções de capacidade, desempenho, normalidade e homogeneidade, atrelado a um saber médico, sendo enfatizados saberes biológicos ligados à saúde e à doença.

Embora avance em relação a essa primeira noção de adaptação considerando a teoria dos sistemas dinâmicos, Rodrigues (2006), em sua defesa por uma outra concepção para o conceito de “adaptação”, coloca sua compreensão no campo da motricidade humana, tema introduzido no Brasil pelo também português Manuel Sérgio, da Universidade Técnica de Lisboa, mas que, de fato, não marca uma mudança de paradigma ou concepção de objeto de estudo da Educação Física.

Ao questionar uma Educação Física centrada na perspectiva da aptidão física e de uma noção restrita de saúde, o autor aponta caminhos para uma Educação Física que, a partir de uma antropologia filosófica, supere dicotomias como a presente na relação corpo e mente, e avance para a compreensão de expressão motora como canal de comunicação e linguagem.

O excerto abaixo, extraído do texto do autor, faz uma crítica explícita a noção de atividade física presente na área e apresenta a noção de “atividade motora” como alternativa:

O conceito de atividade física enquadra-se nesse paradigma de obter uma resposta higienista (é “obrigatório” ser

saudável) e técnica (sabemos o que deve ser feito...) para problemas de grande complexidade. Face a essas questões usamos o termo “Atividade Motora” na concepção de que o motor é a “expressão motora de um comportamento”. Ao designar um ato como uma “atividade motora”, assumimos que a pessoa é um complexo, e que a ação que dela presenciamos é a expressão dessa complexidade (RODRIGUES, 2006, p. 40).

Mas, de fato, essa não foi uma tendência que se consolidou nos estudos da área de Educação Física no Brasil, e a adoção dessa noção no campo da área de Educação Física Especial não ajudaria na construção de entrelaçamentos entre a Educação Física Escolar e a Educação Física Especial, necessários à garantia do direito à presença, participação e aprendizagens nas aulas, bem como o fortalecimento da identidade social e cultural das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, acredito que uma definição da nomenclatura e, conseqüentemente de uma base teórica que aproxime a área das discussões mais recentes no campo da Educação Especial e da Educação Física, ajudaria a área de Educação Física Especial a dar respostas às necessidades do tempo presente, quanto ao desenvolvimento de valores, saberes e práticas capazes de romper com sua tradição segregadora e avançar na materialização de práticas que fortaleçam o que já está incorporado ao discursos sobre a área, com práticas que valorizem a diferença e a diversidade e que contribua para experiências de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, rompendo, também com tendências a normalizações. Desse modo, o estudo dessa disciplina acadêmica deverá centralizar-se nas necessidades, desafios e problemáticas significativas da área e campos de conhecimento e intervenção.

Essa parece ser a principal questão com a qual a área se confronta no momento. A tentativa de superação de uma contradição central é visível diante da necessidade de avançar na produção de conhecimento que atenda às necessidades e às problemáticas significativas da área, centradas

principalmente na organização de um saber e de práticas que valorizem a participação e as produções culturais das pessoas com deficiência, evitando-se, assim, a incoerência em defender as teorias e políticas pela inclusão e continuar realizando práticas segregadoras (CARMO, 2006; MANDARINO, 2006).

No primeiro aspecto, destaco que, para discutir a área de Educação Física Especial frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, é preciso ter clareza de qual Educação Física e qual intervenção pedagógica estão sendo realizadas na escola, bem como que função social se atribue a essa escola e conseqüentemente, a Educação Física e a Educação Física Especial. Isso implica a adoção de uma outra base de referência para o entendimento político, epistemológico e pedagógico que vai orientar as intervenções da área com essas pessoas.

No meu entendimento, não vejo alternativa para a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física na escola se essa não considerar sua noção de componente curricular que possui um conhecimento importante a ser vivenciado, transmitido e transformado por todos, um componente curricular que deve garantir o direito ao corpo e às práticas corporais a todos os alunos. Essa compreensão coloca a noção de Educação Física no campo das tendências críticas da área, para os quais a aproximação da Educação Física do campo da Cultura é fundamental (VAGO, 2009; BRACHT, 1999; SOARES, 1992).

No segundo aspecto, destaco que uma maior aproximação da área com a Educação Especial ajudaria a ampliar os entrelaçamentos do que essa área vem produzindo como perspectivas de suporte à inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Ficaria evidente, também, que é possível pensar em práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento produzido no campo das práticas corporais pelas pessoas com deficiência,

além de possibilitar que as aulas de Educação Física garantam a todos, participação, presença, aprendizado e valorização dessa produção.

Por outro lado, inauguraria um debate que está por ser feito, sobre o que seria um atendimento educacional especializado na área de Educação Física e se a Educação Física Especial teria uma contribuição a dar na organização desses serviços?

A Educação Especial propõe, e é assim que está sendo organizada a rede de serviços de atendimento às pessoas com deficiência: como suporte de inclusão e atendimento educacional especializado, enquanto questiona-se de que forma a área de Educação Física, Educação Física Especial vai se situar nessas intervenções pedagógicas.

Ademais, a presença de outras expressões atreladas à nomenclatura não alteram a identidade e/ou base epistemológica dada ao componente curricular; quando muito, elas dimensionam o conhecimento a ser tratado, “Educação Física e Esporte Adaptado” por exemplo, fazendo referência ao conhecimento esportivo que, sendo de interesse da Educação Física, poderia ser compreendido como já contemplado, desobrigando o uso da expressão “Esporte”, ou ainda o termo “PNEE” delimitando e apresentando o público com a qual a disciplina mantém maior interesse de estudo, além de outras denominações.

Por fim, seja como conteúdo ou intencionalidade da área, seja na própria forma de denominá-la, a noção de inclusão passa a estar sempre a ela associada, mesmo que sejam mantidas as contradições já mencionadas em assumir o discurso da inclusão e permanecer desenvolvendo práticas segregadoras, integrativas. Nas nomenclaturas dos componentes curriculares das IES EF 10 e 11 a expressão “Inclusão Social” vai despontar como complemento à área “Educação Física Especial e Inclusão Social” e “Educação Física Adaptada e Inclusão Social”. É preciso, em tempos de uso

de expressões e conceitos polissêmicos e controversos, ter clareza do contexto e significado do seu uso. Se a noção de Inclusão Social, associada à nomenclatura da área, expressa um entendimento linear de inclusão social através da Educação Física e do Esporte pelo simples fato do acesso ao seu consumo, transmitindo uma visão virtuosa da Educação Física e do Esporte, ou se neles existe uma compreensão mais ampla de que a Inclusão Social dar-se-á não pelo seu direito de consumo de práticas corporais, mas pelo seu processo de apropriação, transformação, valorização e produção das práticas corporais; pelo acesso ao conhecimento, às práticas corporais e à valorização de sua cultura como direito social.

### **6.2.3 Os princípios teórico-metodológicos encontrados**

Alem das nomenclaturas dos componentes curriculares, a carga horária e o semestre/ano de oferta destes componentes curriculares nos cursos de formação de professores também são debatidos entre os professores e pesquisadores da área. Entre as IES e Cursos de Educação Física estudados, não encontramos grandes variações quanto à carga horária destinada. Sete das onze IES EF, IES EF 1, 3, 6, 7, 9, 10 e 11, destinam uma carga horária de 60h para o componente curricular. A IES EF 8 destina uma carga horária menor, 54h, mas oferece um Estágio com 90h, e a disciplina Libras com 54h. A IES EF 2, em transição de currículo oferece 60h, mas prevê no novo fluxograma uma oferta com 68h. As IES EF 4 e 11 oferecem o componente curricular com carga horária de 72h, e a IES EF 5 com a maior carga horária destinada entre as IES EF estudadas,, com 90h.

Em geral, a carga horária está abaixo da expectativa dos professores e pesquisadores da área. No estudo de Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001), as autoras apresentam que o consenso entre os professores dessa área, reunidos em encontro anual da SOBAMA para avaliar como a disciplina

Educação Física Especial vinha sendo integrada aos currículos de formação de professores de Educação Física, destacaram 60h como sendo a carga horária mínima admitida.

O estudo de Gomes (2005) destaca que os professores das Universidades do Paraná avaliam que deveria ser ofertado mais de um componente curricular na área, e ambos com 90h aulas em média. Contudo, o levantamento feito por Borella (2010) revelou que 47% das IES e Cursos de Educação Física do Brasil, no universo de 160 estudados, oferecem um único componente curricular na área e com 60h/aulas, em regime semestral. Alguns cursos aparecem com oferta anual e não semestral e, nesses, a carga horária chega a ser significativamente maior, atingindo até 120h.

Claro que toda essa discussão sobre carga horária da disciplina deve estar balizada também na discussão de objetivos e conteúdos a serem trabalhados. A carga horária pode tornar-se pequena, suficiente ou insuficiente, a depender da extensão do que seja previsto para que ela garanta o aprendizado aos alunos e que o conhecimento nele tratado seja organizado de modo satisfatório. Opções teórico-metodológicas também vão trazer influências diretas no tamanho e amplitude da carga horária do componente curricular.

Feita a descrição e análise das nomenclaturas, carga horária e semestre de oferta, passamos agora a trabalhar com um outro elemento do programa: ementa, objetivos e conteúdos programáticos. Ao estudarmos a produção recente da área, vimos não só as discussões e debates em torno da conformação dessa área como disciplina acadêmica, como também as análises feitas pelos autores acerca das bases teóricas e conceituais tomadas como referência pela área de Educação Física Especial.

Embora seja recente o seu surgimento como área e disciplina acadêmica junto aos cursos de Educação Física no Brasil e tendo sua origem no

momento em que a Educação Física passava por um intenso período de revisão crítica, de reflexões sobre seu objeto de estudo e busca de legitimidade social, bem como, a partir destas questões, ocorrendo uma maior aproximação com as Ciências Sociais e Humana, a área tem mantido uma ligação mais orgânica com as perspectivas tradicionais e tecnicistas que antecederam essa discussão, do que com as perspectivas críticas da Educação Física.

Indícios dessa relação orgânica podem ser observados quando identificamos conceitos básicos que se mantem como referência e inspiram o trabalho na área, tais como: sua relação com atividades terapêuticas e de reabilitação; seu olhar reduzido para a atividade física; seu caráter segregador, entre outros que dão a exata dimensão de marcas que podem ser observadas no delinamento da área, através das ementas, objetivos e programas dos componentes curriculares dos cursos de Educação Física do Estado analisados.

Ao estarem juntos no encontro da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), professores que ministravam a disciplina “Educação Física Adaptada” em cursos de Educação Física de todo o Brasil discutiram características que pudessem dar à área uma identidade junto aos cursos, bem como atender às demandas para com a formação de professores de Educação Física e, por fim, prestar serviços às pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Segundo Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001), alguns dos consensos a que chegaram os professores reunidos foi de que essa disciplina deveria ter um caráter informativo, disseminando conteúdos entre as outras disciplinas que constituem o currículo e abordando com os alunos temas relacionados às pessoas com deficiência, falando sobretudo das deficiências visuais, físicas, auditivas e intelectuais, mas deixando claro que ela é mais abrangente. Deveria trazer uma conceituação e reflexão sobre a própria disciplina e seu

caráter interdisciplinar e a importância da Educação Física e do Esporte para esses grupos de pessoas, além do estudo de aspectos didáticos-pedagógicos, planejamento e organização de programas integrados e segregados de Educação Física e Esporte para essas pessoas.

No que pese essa tentativa de construção, para a disciplina acadêmica, de uma base conceitual unificada que represente junto a formação uma área de conhecimento e atuação em pleno processo de consolidação e desenvolvimento no país, mediada pela ação de uma Sociedade Científica, como já discutido anteriormente, ela sofre influências de correntes epistemológicas, ancoragens teóricas e conceituais diferentes, e essas não podem ser simplesmente justapostas; elas expressam tensões e conflitos e precisam ser reconhecidas nos processos de escolha. Assim, a definição de uma base de referência para o estudo de uma disciplina acadêmica na formação em Educação Física deve levar em consideração que as escolhas feitas são reveladoras não apenas de uma concepção de Educação Física Especial, mas de vários elementos a ela associados; surge, portanto, uma concepção de homem, educação e sociedade no âmbito mais geral e uma concepção de Educação Física em âmbito mais específico.

As análises feitas até então de como essa disciplina vem sendo integrada aos currículos de formação de professores têm insistido na criação de um binarismo entre dois modelos: um médico e um educacional (SILVA, 2005; GONÇALVES, 2002, GOMES, 2007). Em muito essa discussão mobilizou a comunidade acadêmica na área e contribuiu com seu desenvolvimento; no entanto, sem abandoná-la, é necessário nesse momento fazer um deslocamento dessa discussão para outros campos: para qual concepção e perspectiva de objeto de estudo na área de Educação Física elas apontam; para qual intervenção pedagógica e qual modelo de interação com as pessoas com deficiência, elas são aplicáveis.



Não podemos esquecer que o desafio posto à área, no momento, não é mais, apenas, o de pensar qual a melhor forma de interagir com as pessoas com deficiência, como foi enfrentado pela mesma quando essa surgiu, ou seja, com um caráter técnico; não é mais de atender, através de um programa específico, pessoas que, por ventura, eram excluídas das aulas de Educação Física, mas, sobretudo, de avançar no trato com o conhecimento da área de modo a articulá-lo com as necessidades, desafios e problemáticas significativas da área (campo de conhecimento e intervenção) que passam no momento pela produção de conhecimentos, saberes e práticas integradas às aulas regulares de Educação Física em atenção às pessoas com deficiência, superando os princípios de individualização, atendimento segregado e normatização que em muito sustentam seus conhecimentos, saberes e práticas.

A seguir, apresento um quadro síntese ilustrativo das ementas, objetivos e conteúdos programáticos dos componentes curriculares da área de Educação Física Especial dos cursos estudados no estado da Bahia:

Quadro 9 - Síntese de ementas, objetivos e conteúdos programáticos e planos de curso na área de Educação Física Especial das IES estudadas

IES EF	EMENTA	OBJETIVOS	PROGRAMA
1	Problemática da Educação Física Especial. Doenças metabólicas, degenerativas, disfunções motoras herdadas e ou adquiridas. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais na unidade escolar. Noções básicas de comunicação gestual (LIBRAS)	Apresentar capacidade de identificar condições especiais relacionadas à prática de atividades motoras;  Avaliar e prescrever programas de exercícios físicos considerando as diversas atividades adaptadas;	Atividade Física-Aptidão Física – Saúde e Qualidade de Vida;  Ergonomia e Biomecânica (Ergonomia Aplicada e LER DORT)  Atividade Física e Grupos Especiais (Diabéticos, obesos, 3ª Idade)  Atividade Física e Pessoas com Deficiência (Visual, física, mental)  Modalidades Esportivas Adaptadas (Natação, Atletismo, Futebol, Basquete)

2	<p>Conceituação e discussão da Educação Física Adaptada. A sociedade e a pessoa portadora de “deficiência”. A prática da atividade física, a ginástica, o jogo e o esporte individual ou coletivo para a pessoa portadora de deficiência aplicando o conhecimento pedagógico, científico e técnico.</p>	<p>Conceituar as deficiências;          Discutir a relação das pessoas com deficiência e a sociedade;          Buscar no campo, dados e referências para a construção do conhecimento na área de Educação Física Adaptada</p>	<p>Concepções do ser portador de deficiência;          Campos de atuação em Educação Física Adaptada;          Noções básicas de projetos de pesquisa no campo;          Ausência de visão – o imaginário dos cegos;          Linguagem gestual dos surdos;          A interação dos paraplégicos na convivência sócio-cultural.</p>
3	<p>A Educação Física e o Esporte Especial: conceito, importância e evolução. A legislação educacional e a educação especial. Aspectos gerais das deficiências. A Psicomotricidade para portadores de necessidades especiais. Metodologias de ensino da Educação Física para portadores de deficiências físicas e mentais. Danos posturais e Olimpíadas Especiais.</p>	<p>Desenvolver nos educandos consciência crítica sobre principais aspectos envolvendo pessoas com deficiência;          Permitir Vivências com os portadores de deficiência;          Preparar os educandos para desenvolver exercícios físicos com os portadores de deficiência;          Adequar procedimentos pedagógicos da educação física adaptada à clientela especial</p>	<p>Educação Física e Esporte Especial (conceito, importância e evolução; metas e objetivos; A legislação educacional e a educação especial; Aspectos Psicomotores);          Deficiência Mental (terminologia, classificação, educação do deficiente mental, fundamentos pedagógicos, estimulação essencial)          Deficiência Visual e Física          Postura (Escoliose, cifose, lordose, desvios posturais)          Metodologias de Ensino da Educação Física para portadores de deficiência física.</p>
4	<p>Conceituação da Educação Física Adaptada. A sociedade e a pessoa com deficiência. A legislação e a pessoa com deficiência. A prática da atividade física e o esporte para pessoas com deficiência. O professor de Educação Física e o mercado de trabalho.</p>	<p>Analisar criticamente a prática de atividades físicas para portadores de deficiência e suas implicações;          Proporcionar ao aluno, o conhecimento e planejamento de atividades físicas e esportivas para os portadores de deficiência, através de uma práxis pedagógica ética e crítica.</p>	<p>A pessoa portadora de deficiência visual, física, auditiva e mental (classificações, etiologias, características, esportes adaptados)</p>
5	<p>Introduzir noções históricas e aspectos etiológicos importantes na classificação dos</p>	<p>Analisar criticamente a concepção de deficiência e de deficiente refletindo sobre o significado de ser</p>	<p>A construção do conceito de deficiência e deficiente ao longo da História.          A deficiência no Brasil:</p>

	<p>desvios mentais, sensoriais, motores, físicos, afetivos, sociais e suas interações. Características e distúrbios motores, físicos e comportamentais em cada desvio abordado e suas bases neurofisiológicas. Organização e planejamento de atividades de Educação Física para deficientes.</p>	<p>portador de uma deficiência num contexto capitalista. Refletir sobre as políticas referentes à questão da deficiência nas esferas federal, estadual e municipal. Conceituar educação especial e educação física adaptada discutindo seus objetivos e o papel do profissional desta área na escola e nos serviços especializados. Identificar os diversos tipos de deficiência, sua etiologia e características e formas de intervenção do professor de Educação Física.</p>	<p>estatísticas, políticas, legislação, movimentos. Educação especial: princípios norteadores, objetivos, metodologias, educação física adaptada. Classificação, Etiologia e Características das diversas deficiências. Deficiência e sexualidade. A questão da deficiência no município de Jequié. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física: construindo uma proposta pedagógica.</p>
6	<p>Conceito. Causas. Conseqüências. Análises do portador de deficiências no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análises do portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sócio-cultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade, uma abordagem histórico-social. Reflexão sobre consciência do corpo "deficiente".</p>	<p>Oportunizar o estudo e a compreensão dos aspectos biopsicosociais da aprendizagem das pessoas com necessidades Educacionais Especiais. Discutir historicamente a educação especial desde os primórdios até o paradigma da inclusão. Conceituar etiologias das diversas deficiências, Discernir mudanças da Educação Inclusiva a nível psicológico, sociológico e pedagógico. Relacionar a Educação Física com a Educação Inclusiva</p>	<p>O contexto sócio-histórico do surgimento da Educação Especial</p> <p>Leis que dão suporte à Educação Especial</p> <p>Diferenciação entre Integração e Inclusão</p> <p>Principais modelos teóricos de estudo da Inclusão</p> <p>Orientações a nível psicológico, pedagógico e psicomotor da Educação Inclusiva.</p> <p>Principais causas e etiologias das Deficiências.</p> <p>O que é uma escola inclusiva?</p> <p>O que é necessário transformar?</p> <p>A importância da teoria sócio-interacionista de Vigotsky na Educação Inclusiva.</p>
7	<p>Conceito. Causas. Conseqüências. Análise do portador de deficiência no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análise do</p>	<p>Conheçam, compreendam e diferenciem os termos e conceitos pertinentes à Atividade Motora Adaptada, valorizando o domínio do vocabulário</p>	<p>Atividade Motora Adaptada (Área de conhecimento da Atividade Motora Adaptada: conceito; objetivos; Adaptação e a atividade motora).</p> <p>A pessoa com deficiência</p>

	<p>portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sócio-cultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade- uma abordagem historico-social. Reflexão sobre consciência do corpo “deficiente”.</p>	<p>próprio da profissão.</p> <p>Reconheçam e compreendam as características e o potencial das pessoas que apresentam deficiências para a participação em programas de atividades motoras diversas.</p> <p>Entendam e apliquem os procedimentos pedagógicos adequados para o desenvolvimento de atividades motoras.</p> <p>Elaborem e apliquem propostas fundamentadas e orientadas para a prática de atividades motoras envolvendo a pessoa com deficiência de diferentes faixas etárias.</p> <p>Aprimorem as atitudes que configuram o papel do futuro profissional para a atuação (intervenção profissional) com pessoas ou grupos com deficiências em programas de atividades motoras nos diversos contextos de atendimento ou em eventos resultantes da participação dessas pessoas</p>	<p>(Conceito de deficiência; Algumas considerações em relação às pessoas com deficiência - O nascimento; a família; os olhares da sociedade; as barreiras e as pessoas com deficiência)</p> <p>As deficiências (A pessoa com deficiência mental, a pessoa com deficiência auditiva, a pessoa com deficiência motora, a pessoa com deficiência visual)</p> <p>Inclusão (Inclusão social, Inclusão escolar, aplicação de procedimentos pedagógicos em situação de prática simulada - Procedimentos, Tutoria)</p> <p>Esportes (esporte adaptado e paraolímpico; entidades organizadoras do desporto para pessoas com deficiência - Comitê Paraolímpico Brasileiro e Olimpíadas Especiais; associações desportivas para pessoas com deficiência e modalidades praticadas)</p>
	<p>Tematiza as características da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa toda a Escolarização e como serviço especializado de apoio complementar ao Ensino Regular como base da Política de Educação Inclusiva, e busca a aproximação dos alunos com essa realidade através da observação, organização do trabalho pedagógico da Educação Física</p>	<p>Compreender os elementos que dão suporte à Educação Inclusiva e a escolarização das pessoas com necessidades especiais na Escola Regular;</p> <p>Reconhecer os grupos de alunos com necessidades educativas especiais (NEE);</p> <p>Compreender a educação especial como modalidade de apoio e complementação da educação inclusiva;</p> <p>Desenvolver ações integradas ao professor do ensino regular, aos</p>	<p>A Inclusão como Política e Prática Educativa;</p> <p>A Educação Especial: historico, pressupostos e atualidade;</p> <p>As Pessoas com necessidades Educativas Especiais.</p> <p>Os serviços e intervenções da Educação Especial como apoio e suporte da Educação Inclusiva;</p> <p>Construção de Planos de Atendimento e Avaliação ao aluno com NEE;</p> <p>Fundamentos da Educação Física (incluindo os pressupostos da Educação</p>

	em escolas regulares, serviços de apoio e instituições de educação especial, além de execução e avaliação de intervenções nesses espaços	demais agentes sociais da escola e a comunidade que possibilitem a melhoria do desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com NEE;	Física Adaptada) que dão suporte ao atendimento educacional especializado;  Planejamento, avaliação, observação e registro das intervenções e prática docente.
9	Estuda, define e analisa a evolução conceitual; classificação e conceituação das necessidades especiais; adaptações metodológicas da Educação Física e do esporte para pessoas com necessidades educativas especiais.	Compreender e desenvolver intervenções no campo da educação física especial, considerando as perspectivas de inclusão social e suas interlocuções com uma formação humana crítica.	Desenvolvimento conceitual histórico da Educação Física adaptada no Brasil e no mundo;  Aspectos legais da Educação Especial / políticas de inclusão;  Estigma, pré-conceito e sociedade;  Aspectos gerais da “deficiência”;  Técnicas para Educação Física adaptada.
10	A pessoa portadora de deficiência: visual, física, auditiva, mental e múltipla. Classificação, Avaliação funcional, Causas e Características das deficiências. As diversas modalidades esportivas. O esporte paraolímpico. Construindo conteúdos para Educação Física escolar com portadores de necessidades especiais. Concepções e propostas metodológicas do ensino da Educação Física Adaptada. Juízo moral e construção da autonomia. Mediação da aprendizagem. Significado da	Apresentar as principais características das diversas deficiências no intuito de preparar o futuro professor para atuar em educação especial  Construir coletivamente planos de ação em educação física em uma perspectiva inclusiva  Oferecer ferramentas necessárias ao futuro professor para atuação em Educação Física Inclusiva	Análise histórica da deficiência  Inclusão e integração uma questão de conceito  Barreiras enfrentadas pelas pessoas deficientes  Características das pessoas deficientes  Conhecendo a cegueira  Um mundo sem barulhos .. educação de pessoas surdas  Características do autismo  Deficiência mental  Construindo planos de ação educativa na Educação Física Especial

	Inclusão Social.		
11	<p>Estudo do conceito e nuances da história da educação física especial, necessidades educacionais especiais, deficiência e inclusão, reflexão sobre as possibilidades da educação física e desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, estabelecimento de relação entre educação física, inclusão social, saúde e qualidade de vida, conhecimento de aspectos relacionados ao planejamento de atividades físicas e esportivas, espaços físicos e utilização de equipamentos para pessoas com necessidades especiais, investigação sobre planejamento urbano e necessidades especiais.</p>	<p>Analisar criticamente a prática de atividades físicas para as pessoas portadoras de deficiência;</p> <p>Proporcionar aos alunos, o conhecimento e planejamento de atividades físicas e esportivas para pessoa portadoras de deficiência;</p> <p>Discutir propostas metodológicas de ensino da Educação Física e dos esportes Adequados à realidade da pessoa portadora de deficiência;</p>	<p>A pessoa portadora de deficiência visual, física, auditiva, mental e múltipla;</p> <p>Classificação e Avaliação Funcional;</p> <p>Causas e características das deficiências;</p> <p>As diversas modalidades esportivas adaptadas;</p> <p>O esporte paraolímpico;</p> <p>Concepções e propostas metodológicas do ensino da Educação Física Adaptada.</p>

Fonte: Programas e Planos de cursos dos componentes curriculares dos cursos estudados.

A análise das “ementas” dos componentes curriculares da área de Educação Física Especial dos cursos estudados no estado da Bahia, apresentou defasagens e desarticulações. A defasagem está diretamente relacionada à sua desatualização em relação ao conhecimento, necessidade, desafios e problemáticas significativas da área ou campo de conhecimento e intervenção. Isso fica evidente tanto quando confrontamos as recentes produções científicas da área, seu estágio de desenvolvimento, como também as demandas presentes no ordenamento legal e nas práticas sociais relacionadas à participação e presença dos alunos com deficiência na escola regular, com o

que vem sendo privilegiado como conhecimento a ser tratado nas ementas. A desarticulação passa pelo tratamento fragmentado dado aos temas eleitos para estudo e as desconexões entre a ementa, os objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

Nos programas e planos de curso dos componentes curriculares da área de Educação Física Especial, sobretudo na ementa e conteúdos das IES EF 1, 3, 6, 7, e 10, aparecem referências a temas de estudo que vinculam diretamente a área a uma base e vertente epistemológica positivista. Nelas podem ser identificadas influências das concepções médicas sobre o pensamento pedagógico da área, induzindo à correção, ao endireitamento dos corpos dos alunos com deficiência, o que Vago (2010) chama de prática ortopédica na área de Educação Física.

Visto sobre o ângulo da Educação Especial, prevalecem aspectos do modelo médico em detrimento de um modelo educacional de atendimento às pessoas com deficiência (MARQUES 1998, 2001; MAZZOTA, 2003, JANUZZI, 2004), atreladas ao conceito de anormalidade (MARQUES, 1998).

Nos programas das IES EF 1 e 3, a relação feita entre Educação Física Especial, pessoas com deficiência e doença explícita ainda mais essa base epistemológica positivista, manifesta no estudo dos temas selecionados e organizados para discussão na área. Essas são associações questionadas pelos movimentos sociais, contestadas pelas produções mais críticas no campo da Educação Física e Educação Física Adaptada, mas que permanecem entre as referências de estudo nos programas das disciplinas.

A presença da Psicomotricidade nas ementas dos programas das IES EF 6 e 7, e Avaliação Funcional no programa da IES EF 10, também reforça tendências a predomínio de abordagens técnicas, tradicionais e biologizantes dessa área de conhecimento.

Predominam, também, entre os programas e planos de curso dos componentes curriculares poucas reflexões epistemológicas sobre a própria área, embora as ementas e conteúdos programáticos de algumas das IES e Cursos de Educação Física estudados, entre eles as IES EF 2, 3, 4, indiquem, pelo estudo, conceituação e caracterização da Educação Física Especial.

Essas incursões na área parecem cumprir mais um caráter informativo no qual se busca diferenciar essa sub-área da sua área maior, definir um público de interesse, bem como apontar perspectivas para uma atuação no mercado de trabalho do que um estudo reflexivo e crítico sobre sua origem, influências, desafios e perspectivas. As análises mais críticas parecem ser feitas quando o objeto do estudo é a deficiência, as formas como elas são concebidas e as relações sociais que com elas são estabelecidas socialmente.

No entanto, mesmo sob essa perspectiva mais crítica que acaba aparecendo nas disciplinas, os conceitos trabalhados, as análises feitas, as relações estabelecidas recaem ainda sobre um conhecimento técnico, a-crítico. É dada ênfase ao estudo da etiologia, as causas, as implicações e defasagens, sobretudo psicomotora que a deficiência traz para as pessoas. Isso pode ser bem identificado nas análises sobre os programas e planos de cursos das IES EF 2, 4, 9 e 10.

As questões que mais têm desafiado a área ou campo de conhecimento e atuação, hoje, são as produções científicas e práticas pedagógicas relacionadas à necessidade de desenvolver saberes, práticas e valores que contribuam com a inclusão escolar e o acesso das pessoas com deficiência aos conhecimentos e vivências que são desenvolvidas em aulas de Educação Física na escola regular. No entanto, esse tema aparece ainda de forma muito tímida, nos programas e planos de curso das disciplinas.



Referências à reflexões sobre os conceitos que estão implicados com essa problemática só ficaram mais evidentes nos programas e planos de curso das IES EF 5, 6, 7,8, 11. Mesmo assim, apenas nos programas e planos das IES EF 5, 7 e 8 e 11, a discussão parece ganhar maior ênfase entre os conteúdos descritos no programa de ensino.

Uma aproximação da organização dos componentes curriculares da área de Educação Física Especial com os temas da Educação Especial, Educação Inclusiva e a prática pedagógica na área de Educação Física está presente nos programas e planos de cursos das IES EF 5, 7 e 8; nessa última, sobretudo na atividade de Estágio Supervisionado em Educação Especial oferecido. Os temas selecionados para estudo buscam também trabalhar os fundamentos teóricos que fundamentam a área de Educação Física Especial, a Educação Especial e a Inclusão, explicitados no conteúdo programático e nos objetivos traçados.

Algo que merece maior aprofundamento e reflexão são os indícios identificados no modo como a área está organizada em torno dos programas e planos de cursos dos componentes curriculares em Educação Física Especial, junto aos cursos de formação em Educação Física, que deixam transparecer uma compreensão do objeto de estudo da Educação Física, relacionado à noção de atividade física. A superação dessa ideia que empobrece o caráter prospectivo da área vem sendo enfrentada pela comunidade acadêmica e científica da Educação Física, longe de almejar consensos, muito se avançou na definição de objetos e de seu papel no ambiente escolar, e as discussões travadas na área de Educação Física Especial não podem estar desvincladas desse debate.

Encontramos, nos estudos de Makhoul (2007), Mandarino (2004), que pensar uma Educação Física Especial como suporte para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, passa sobretudo pela construção de uma concepção de Educação Física a ser tomada como referência. Nesse

sentido, é algo que merece destaque entre os desafios a serem enfrentados no campo da Educação Física Especial, se for do seu interesse, superar as contradições que hoje lhe estão postas. Uma das primeiras reflexões a serem feitas é essa: que concepção de Educação Física precisamos tomar como referência para pensar o papel da área diante do paradigma da Inclusão das pessoas com deficiência. Mandarino (2010) destaca que ainda são feitas poucas reflexões sobre a Educação Física Escolar e sobre a Escola nos estudos da área de Educação Física Especial que tem a Escola e aulas de Educação Física como objeto de seus estudos.

No meu entendimento, não fica explícita nos programas das disciplinas uma tentativa da área de aproximar as demandas oriundas das práticas sociais que são geradoras de estudos e pesquisas e advindas das práticas escolares e da presença cada vez mais intensa de pessoas com deficiência nas escolas e aulas regulares de Educação Física das discussões acumuladas em sua produção científica nas últimas décadas, sobretudo do que foi possível identificar como sendo as principais discussões produzidas e socializadas através de artigos, dissertações e teses. Esse fato fica ainda mais evidente quando observadas as “referências” indicadas nos programas e planos de curso dos componentes curriculares, levando em conta a produção apresentada anteriormente sobre a delimitação da área de Educação Física Adaptada, sua conformação como disciplina acadêmica e produção teórica recente.

Apresento assim, a seguir, uma síntese das “referências bibliográficas” que são indicadas nos programas e planos de curso dos componentes curriculares da área, para nortear o estudo em Educação Física Especial:

Quadro 10 - Relação de referências dos programas e planos de curso em Educação Física Especial nos Cursos de Educação Física

AUTORES	OBRAS CITADAS DO AUTOR	Nº DE CITAÇÕES
REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL		
DUARTE, Edson; LIMA, Toyoshima e MARIA, Sônia	Atividades Físicas para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas (2003)	IES EF 1, IES EF 7
GORLA, José Irineu	Educação Física Adaptada. O passo a passo da avaliação	IES EF 1
	Avaliação motora em Educação Física Adaptada: teste ktk para deficientes mentais	IES EF 1
MOSQUEIRA, Carlos	Educação Física para deficientes visuais	IES EF 1
DAMACENO, Leonardo Graffiu	Natação, Psicomotricidade e Desenvolvimento (1993)	IES EF 3
ROSADAS, Sidney Carvalho	Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos (1989)	IES EF 3
ADAMS, Ronald e ANIEL, Alfred	Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico (1985)	IES EF 4 IES EF 5
CRUZ, Gilmar de Carvalho	Classe Especial e Regular no Contexto da Educação Física: segregar ou integrar? (1997)	IES EF 5
BERGER, Yvone	Viver seu corpo, por uma pedagogia do movimento	IES EF 2
CARMO, Apolônio Abadio do	Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina (1991)	IES EF 2 IES EF 4 IES EF 5 IES EF 3 IES EF 8 IES EF 9
	Educação Física e a pessoa com deficiência: contribuições a produção do conhecimento (1995)	IES EF 3
RODRIGUES, Davi (org)	Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo (2006)	IES EF 7, IES EF 8
MENESCAL, Antônio	Atividades Físicas para Deficientes Visuais (1994)	IES EF 4
CIDADE, Ruth Eugênia	Temas em Educação Física Adaptada/ Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2001)	IES EF 5
	Introdução à Educação Física e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência (2002)	IES EF 7

SOLER, Reinaldo	Brincando e aprendendo na Educação Física Especial (2002)	IES EF 7
	Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural (2005)	IES EF 9
FARIAS, Gerson C.	Reflexões sobre a atividade do deficiente visual no contexto escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1996)	IES EF 5
MAUERBERG-deCASTRO, Eliane	Atividade física adaptada (2005)	IES EF 7
WINNICK, J. P	Educação física e esportes adaptados (2004, 3ª e d)	IES EF 7
MELO, Paulo Roberto Barcellos de	Introdução ao estudo da ginástica escolar especial (1986)	IES EF 2
		IES EF 10
CASTRO, Jose Alberto Moura	Análise da formação do profissional em atividade física adaptada no contexto europeu. Revistada SOBAMA (2000)	IES EF 11
SANTOS, Admilson	O esporte sobre a ótica de pessoas cegas. Tese de Doutorado (2004)	IES EF 11
FRUG, Chrystianne Simões	Educação motora em portadores de deficiência: formação de consciência corporal	IES EF 10
REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
AMARAL, Lúgia	Pensar a Diferença, Deficiência (1994)	IES EF 5
MACHADO, Maria Theresinha de carvalho	Ensinando Crianças Excepcionais (1969)	IES EF 3
SANCHES, Isabel Rodrigues	Professores de Educação Especial: da formação as práticas educacionais	IES EF 3
UNESCO	Declaração de Salamanca (1994)	IES EF 5
BUENO, José Geraldo Silveira	A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular (2001)	IES EF 6
FREIRE, Ida e BIANCHETTI, Lucídio. (org.).	Um Olhar sobre a Diferença – interação, trabalho e cidadania. Série Educação Especial (1988)	IES EF 5
CARVALHO, Rosita Edler	A nova LDB e a Educação Especial	IES EF 6
MANTOAN, Maria Teresa Eglér	Ser ou estar, eis a questão (1997)	IES EF 6
	Ensinando a turma toda – as diferenças na escola (2002)	IES EF 6
SASSAKI, Romeu K.	Inclusão: construindo uma sociedade para todos (1999)	IES EF 6
TOURAINÉ, Alain	A Igualdade e Diversidade: O sujeito democrático (1999)	IES EF 6
	Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes (1999a)	IES EF 6
WERNECK, Cláudia	Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu todos? (1999b)	IES EF 6

	Ninguém mais vai ser bonzinho da sociedade inclusiva (1998)	IES EF 6
REFERÊNCIAS DA ÁREA DA SAÚDE		
BELISÁRIO FILHO, José Ferreira	INCLUSÃO: uma revolução na saúde (1999)	IES EF 6
BRASIL. Ministério da Saúde	Manual de Orientação à Prevenção de Deficiências (1994)	IES EF 5
		IES EF 11
REFERÊNCIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS		
GOFFMAN, Erving	Estigma: notas de uma imagem deteriorada (1988)	IES EF 2 IES EF 4 IES EF 8 IES EF 9 IES EF 11
CANGUILHEM, Georges	O normal e o patológico	IES EF 4
DINIZ, Débora	O que é Deficiência (2006)	IES EF 2 IES EF 4 IES EF 5
LANCILLOTTI, Samira Saad P.	Deficiência e Trabalho (2003)	IES EF 2

Fonte: Programas e planos de curso dos componentes curriculares das IES e cursos estudados.

As referências indicadas nos programas e planos de cursos dos componentes curriculares permitem que seja identificado o que vem sendo tendência na seleção de conhecimentos e conteúdos para estudo, bem como sua base teórica e conceitual de referência.

No que diz respeito às referências mencionadas nos programas e planos de cursos, existe uma coerência destas em relação às ementas, objetivos e conteúdo programático identificados nos componentes curriculares da área com a matriz conceitual privilegiada. Privilegia-se, entre as referências, indicações às obras técnicas da área de Educação Física Especial, muitas

delas destacadas como estudos na área de Atividade Física para pessoas com Deficiência.

No entanto, levando em conta a produção teórica recente da área apresentada no capítulo anterior deste estudo, notamos que essa produção acadêmica especializada não vem sendo aproveitada nos programas e planos de cursos dos componentes curriculares dos cursos. Entre as referências citadas, apenas as IES EF 5 e 11 recorreram aos periódicos científicos da área, citando nas referências trabalhos publicados na Revista da SOBAMA e na Revista do CBCE; mesmo assim trata-se de publicações que não são recentes. As IES EF 5, 7 e 8 citam autores com produções acadêmicas especializadas e atualizadas na área. A IES EF 6 cita um conjunto de referências e contribuições vindas da área de Educação Especial, o que revela que as bases teóricas tomadas para discutir as intervenções da área com as pessoas com deficiência estão seguindo o acúmulo das discussões que também acontecem na área da Educação Especial.

Merece destaque, entre as referências utilizadas, o trabalho do professor Apolônio Abadio do Carmo (2001), que tem dois trabalhos citados. O trabalho intitulado “Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina” aparece como referência nos programas e planos de cursos de seis das onze IES EF estudadas. Trata-se de uma bibliografia ancorada em uma perspectiva crítica na área em estudo e desloca-se dessa produção mais técnica da área e que não reduz o escopo do trabalho da Educação Física a noção de Atividade Física, como fazem outros autores.

O estudo do campo Sociológico de Erving Goffman, “Estigma: notas de uma imagem deteriorada também vem sendo uma importante referência ao estudo das relações sobre a deficiência e sociedade nos cursos pesquisados, a tanto que as IES EF 2, 4, 8, 9 e 11 fizeram referência a essa obra.

São citadas referências de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, na Saúde (BRASIL, 1994 e BELISÁRIO Filho, 1999) nos programas e planos das IES EF 5 e 6 respectivamente, Educação Especial (WERNECK, 1998;1999; TOURAINE, 1999a; 1999b; SASSAKI, 1999; MANTOAN 1997; 2002; CARVALHO, e BUENO, 2001) nos programas e planos da IES EF 6, bem como a IES EF 5 cita os autores e obras; Amaral (1994), Unesco (1994) e Freire (1988) da área de Educação Especial, que ainda aparece no programa e plano da IES EF 3 (SANCHES S/ANO; MACHADO, 1999).

Por outro lado, os programas e planos de curso das IES EF 1, 3 e 7 privilegiam a indicação de bibliografias da área específica da Educação Física Especial, sobretudo uma produção mais técnica, de caráter didático (guias e manuais).

## **7 OLHARES E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DA ÁREA**

Para aprofundar um pouco mais as questões básicas tomadas como referência no estudo, sobretudo para entender como vem se dando a formação inicial de professores de Educação Física em atenção à educação inclusiva diante da problemática do trabalho desses com alunos com deficiência na escola regular, e trato com o conhecimento na formação de professores recorreremos a entrevistas com os professores/pesquisadores que atuam junto aos cursos estudados na área de Educação Física Especial.

Participaram dessa etapa da pesquisa professores que atuam junto à disciplina Educação Física Especial em nove das onze IES e nos Cursos de Educação Física estudados no estado da Bahia. A professora que atua junto à IES EF1, por não ter formação na área de Educação Física e centralizar em outras áreas seus interesses acadêmicos e profissionais, e a professora que atua na área na IES EF 3, por não responder às tentativas de contato feitas através de carta à instituição e depois por meio de correio eletrônico, não foram incluídas no grupo de participantes do estudo. Assim, participaram do estudo sete professores/pesquisadores da área, isso porque um único professor atua na área em três instituições distintas.

Para que tenham sua identidade preservada, os participantes do estudo são identificados a partir da associação entre a IES e o Curso de Educação Física em que atuam e uma letra alfabética de A a G. Assim, temos os seguintes participantes Professor A IES EF 2, 4 e 8; Professor B IES EF 5; Professor C IES EF 6; Professor D IES EF 7; Professor E IES EF 9; Professor F IES EF 10 e; Professor G IES EF 11.

De posse do conteúdo das falas representativas de concepções de mundo, sociedade e educação dos professores/pesquisadores entrevistados, procurei organizar e analisá-las a partir da técnica de análise categorial de conteúdo



(BARDIN, 2009; MINAYO, 1994, 1998; TRIVINOS, 1987). As categorias estabelecidas foram construídas e orientadas por essa técnica em duas etapas, seguindo passos propostos por Santos (2004) para uma análise instrumental: primeiramente, classificando as respostas em categorias de menor amplitude e, em seguida, sem afastá-las dos sentidos e significados atribuídos pelos professores/pesquisadores participantes do estudo, criando categorias mais amplas para reagrupá-las, com orientações, também, de pressupostos teóricos.

## 7.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS FALAS DE PROFESSORES/PESQUISADORES

Nesse item, situamos quem são os professores/pesquisadores participantes dessa etapa do estudo para, assim, compreendermos o contexto de produção de suas falas. Nesse sentido, já anunciamos que as falas dos sujeitos entrevistados são tomadas no estudo para análise considerando as condições de produção destas, bem como produzidas por um sujeito situado social, histórico e culturalmente. Aproximamo-nos do contexto de produção das falas dos entrevistados ao reconhecermos elementos importantes de seu perfil pessoal, profissional e acadêmico; juntos eles formam uma teia que pode nos levar a inferir melhor em que está ancorada cada fala enunciada e compreender seus sentidos e significados.

Os professores/pesquisadores entrevistados no estudo, num total de sete, são quatro do sexo masculino e três do sexo feminino; os Professores A IES EF 2,4 e 8, C EF IES 6, F IEF 10 e G IES EF 11 são do sexo masculino e os Professores B IES EF 5, D IES EF 7 e E IES EF 9 do sexo feminino. A faixa etária dos entrevistados estava entre 32 o mais novo e 58 anos o professor mais velho. Exceto o professor C IES EF 6, todos os outros entrevistados declararam-se casados.

Os professores/pesquisadores entrevistados, todos com formação inicial em Licenciatura em Educação Física, fizeram suas graduações no estado da Bahia, exceto o Professor D IES EF 7, que teve sua formação inicial em Londrina, no Paraná, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Já os professores A IES EF 2,4 e 8, C IES EF 6, F IES EF 10 E 7 IES EF 11 cursaram formação inicial na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Os professores B IES EF 5 e E IES EF 9 cursaram formação inicial na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O Professor A IES EF 2,4 e 8 foi quem primeiro cursou Educação Física em 1976, seguido do Professor F IES EF 10 que concluiu o curso em 1978 e do Professores D IES EF 7 concluinte de 1986; eles não tiveram em sua formação inicial uma disciplina ou área de Educação Física Especial. Os outros quatro professores concluíram suas graduações já nos anos noventa, com cursos organizados seguindo a Resolução 03/87. Desses, apenas o Professor G IES EF 11, formado em 1991, não teve na graduação uma área de Educação Física especial. Os demais, Professores B IES EF 5 que concluiu a graduação em 1998, C IES EF 6 que concluiu em 1999 e Professor E IES EF 9 que concluiu a graduação em 2005, já cursaram na formação ao menos uma disciplina na área de Educação Física Especial.

Todos os professores, exceto o Professor E IES EF 9, fizeram cursos de especialização; no entanto, apenas os professores A IES EF 1 e D IES EF 7 cursaram especializações na área de Educação Física Especial. A especialização cursada pelo Professor A IES EF 2,4 e 8, na Universidade Federal de Uberlândia, integrou uma iniciativa de qualificação de professores para a implantação da disciplina Educação Física Especial nos currículos de graduação em Educação Física em atenção à Resolução CFE nº 03/87. Todos os professores/pesquisadores entrevistados concluíram estudos de mestrado, exceto o professor C IES EF 6 que ainda está com seu mestrado em curso. Das pesquisas realizadas no mestrado, os estudos dos

Professores A IES EF 2, 3 e 4, B IES EF 5, C IES EF 7 e F IES EF 10 foram na área de Educação Física Especial, três professores trabalhando com o Esporte Adaptado e uma discutindo currículo e educação para diferenças.

O Professor A IES EF 2, 4 e 8 e o Professor D IES EF 7 defenderam, respectivamente, em 2004 e 2008, os relatórios de pesquisas de doutorado na área de Educação Física Especial. O primeiro tratou na tese do “Esporte Adaptado” e o segundo, do estudo de “Estratégias para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física”. O Professor B IES EF encontra-se, no momento, realizando estudo de doutoramento.

As primeiras experiências de estudo e trabalho com a Educação Física Especial dos professores entrevistados ocorreram após a conclusão da formação inicial; apenas os que tiveram uma disciplina na área na graduação estudaram sobre a temática antes da conclusão da formação inicial. Os professores A IES EF 2,3 e 4, B IES EF 5, C IES EF 6, D IES EF 7 e F IES EF 10 já fizeram diversos cursos na área de Educação Física Especial, assim como organizaram e ministraram vários cursos na área em eventos, seminários, palestras e congressos. O professor G IES EF 11 só recentemente, quando passou a ministrar a disciplina de Educação Física Especial, fez cursos na área e o Professor E IES EF 9 não tem ainda uma formação específica na área, mas tem feito leituras e estudos independentes sobre os temas tratados na área.

“Inclusão de pessoas com deficiência em aulas de Educação Física” foi o tema que apareceu como sendo objeto do interesse em desenvolver pesquisa de todos os entrevistados. Os professores A IES EF 2,4 e 8, B IES EF 5 e D IES EF 7 desenvolvem atividades de extensão ou pesquisa articuladas à graduação na área de Educação Física Especial nas IES em que atuam. Esses professores encontram-se também ligados a grupos de pesquisa e a sociedades cinetíficas da área de Educação Física e Educação Física

Especial acompanhando as principais discussões e pesquisas que são realizadas na área.

## 7.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL: DE DISCIPLINA ACADÊMICA À INTEGRAÇÃO CURRÍCULAR?

Os entendimentos sobre a área de Educação Física Especial e sua integração aos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física caminharam, na fala dos professores/pesquisadores entrevistados, em direções e elaborações distintas, sinalizando convergências, complementaridade e divergência de ideias.

Ao caracterizarem a área de Educação Física Especial recorreram a unidades de sentidos distintos, seja essa de caráter epistemológico (base teórica e pedagógica), técnico (procedimento técnico especializado) ou mesmo de campo de intervenção e aplicabilidade de conhecimentos (população a quem se destina).

O quadro abaixo ilustra os domínios de unidades de análise extraídos do conteúdo da fala dos professores/pesquisadores entrevistados:

Quadro 11 – Caracterização da área de Educação Física Especial como disciplina acadêmica

Professores/pesquisadores e seus argumentos	Nº
<p><b>Relacionado à população destinada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A interação com pessoas com deficiência;</li> <li>• A intervenção junto a pessoas e grupos que por razões distintas (deficiência, condições físicas e ou técnica, religiosa, gênero...) são</li> </ul>	<b>3</b>

excluídas de propostas convencionais de ensino da Educação Física;	
<p><b>Relacionada a uma base teórica e pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como conhecimento trabalhado junto ao currículo de formação em Educação Física, incluindo conceitos sobre diversidade, diferenças, adaptações, e outros mais específicos para fundamentar a formação na área, e para serem tomados como princípios para a organização do trabalho pedagógico.</li> <li>• Como procedimento técnico de modificação, adaptação, flexibilização de atividades e objetivos da área.</li> </ul>	<b>2</b>
<p><b>Relacionada a um procedimento técnico especializado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como um ramo da Educação Física, que exige uma competência e conhecimento técnico especializado;</li> </ul>	<b>2</b>

Fonte: Síntese elaborada pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

Iniciamos apresentando a fala dos professores B e F das IES EF 5 e 10 respectivamente, que definiram o campo a partir do grupo ou população com quem a área vai interagir, constituindo a primeira das três unidades de análises acima descrita, no quadro:

“- Seria especificidade da área de Educação Física Especial [...] acho que formar melhor os professores de Educação Física para tratar com pessoas com deficiência. Ela garante um necessário aprofundamento na área (Professor F IES EF 10).”

“- [...] continuam achando que falar de deficiência é competência de uma disciplina específica no currículo, por atribuírem ao professor dessa disciplina o título de especialista na área (Professor B IES EF 5)”

Nesse sentido, o campo da Educação Física Especial caracteriza-se muito mais pela construção de uma intervenção com um grupo e população específica, que por uma produção teórica ou base pedagógica que lhe dê especificidade dentro da área. Além disso, Cidade, Freitas e Pedrinelli (2001) afirmaram que professores e pesquisadores de todo o país, reunidos para

discutir a área em encontro da SOBAMA no ano de 2001, manifestaram o desejo de que outros grupos também dessa área possam se beneficiar, sem deixar de reconhecer que as pessoas com deficiência têm sido o público alvo de maior interesse da área. A fala do professor E IES EF 9 traz:

“- [...] para mim essa área é bem mais ampla do que simplesmente trabalhar com pessoas com deficiência. Eu mesma trabalho pensando em todos os casos onde os alunos são excluídos das aulas de Educação Física, por serem gordinhos, por não terem habilidades físicas ou técnicas.”

O conteúdo da fala do Professor E IES EF, embora complementando os excertos extraídos da fala dos Professores F e G IES EF, desloca o sentido que dá especificidade à área (campo) do público que ela atende para o processo de exclusão por ele experimentado. Ampliando, assim, também o público por ela atendido, já que se reconhece que por razões distintas, não só pela presença de opressão social em função de uma lesão, pessoas e grupos são excluídos das aulas de Educação Física, e destaca exemplos de alunos que são excluídos devido à falta de habilidades técnicas e/ou físicas, entre outros casos. Essa pode ser considerada a especificidade da área e teria ela, apenas, um caráter compensatório, sem destacar as críticas feitas à área acerca do conhecimento produzido tendo como base experiências de segregação.

Os professores e pesquisadores da área que se organizam através do Grupo de Trabalho Temático nº 12, junto ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no ano de 2007, elaboraram um documento e propuseram a alteração do nome desse GTT. A denominação “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, passaria a ser “Inclusão e Diferenças”. A mudança do nome procurava dar a esse espaço de aglutinação de pesquisadores e de suas respectivas produções uma abrangência maior, bem como romper com algumas tradições epistemológicas que a essa se vinculava, das quais se destacava o caráter patológico e médico dado a área (FALKENBACH, 2007).

Diante desse cenário, caracterizar a área seguindo esse critério da população ao qual ela atende lhe atribui um caráter restritivo.

Contraopondo-se a essas caracterizações, o Professor C IES EF 6 associa a área a um campo de especialização em Educação Física. Seria um campo de aprofundamento teórico e técnico na formação e com uma atuação docente especializada: “ - como outra área dentro da Educação Física, ou seja, precisa de muita fundamentação teórica e aprofundamento técnico para poder atuar nesta área” (Professor C IES EF 6). No que pese à necessidade da Educação Física Especial possuir um saber específico ou tratar de temas específicos que subsidiam a atuação e intervenção pedagógica na área, esse entendimento nos dizeres de Mandarino (2007), esse entendimento, como campo de um especialista em práticas messiânicas, tem lavado à dicotomização da formação e atuação em Educação Física, reforçando o caráter segregador das práticas desenvolvidas na área.

Os Professores G IES EF 10 e A IEF EF 2,4 e 8 caracterizam a campo da Educação Física Especial recorrendo a aspectos distintos, no entanto, em ambos fica reconhecido que ele tem um caráter epistemológico próprio. Para o primeiro, a área forma professores que, a partir de um conhecimento epistemológico prático centrado em adaptações, flexibilizações e modificações de atividades e objetivos, possam atender às necessidades dos alunos e contribuir com a formação de sua cidadania: “- como uma área dentro da Educação Física direcionada para a formação para a cidadania plena, com modificações, adaptações, flexibilização para atender às necessidades dos estudantes” (Professor G IES EF 10). Para o segundo, professor/pesquisador da área de Educação Física Especial introduz e realiza pesquisas de modo a produzir conhecimentos a partir de conceitos advindos de outras área do conhecimento aplicadas à áreas de Educação Física, sendo sua natureza interdisciplinar. Vejamos o excerto abaixo extraído da fala desse professor sobre a área de Educação Física Especial:

- [...] traz uma discussão para dentro dos cursos de formação em educação física que naquele momento de sua inclusão no

currículo era necessária, a discussão sobre a diferença e a diversidade, bem como de adaptação. Nós sabemos que tem outras disciplinas da área humanística, entre elas a filosofia, a sociologia e a antropologia que podem puxar esse debate, no entanto não existia uma produção da Educação Física que se dedicasse a pensar as questões da diferença e da diversidade na área. Além disso, ela aglutina as experiências no campo da atividade física e do esporte desenvolvido por pessoas com deficiência, entre outros grupos.

Em sua fala, o professor destaca que a área incorpora conceitos e conhecimentos produzidos em outras áreas de conhecimentos para pensar como eles podem ser aplicados na Educação Física. Nesse sentido a área cumpre um duplo papel de teorizar sobre a Educação Física a partir desses conceitos tomados como referencia e também de utilizá-los para subsidiar suas intervenções pedagógicas.

Ao serem interrogados sobre suas posições em relação à integração da área ao currículo de formação em Educação Física, a resposta dos professores/pesquisadores entrevistados não apresentaram grandes variações de sentidos, embora tenham recorrido a argumentações distintas. O quadro abaixo apresenta as unidades de análise extraídas do conteúdo das falas dos professores entrevistados e as categorias estabelecidas:

Quadro 12 – A integração da área de Educação Física Especial ao currículo de formação

<b>Professores/pesquisadores</b>	<b>Nº</b>
<b>Aspectos relacionados a tempo e espaço:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária destinada à área no currículo é muito baixa;</li> <li>• Baixa proporcionalidade entre temas a serem tratados e disciplinas e cargas horárias para abordá-los;</li> <li>• Isolamento da área no currículo</li> </ul>	<b>7</b>
	<b>3</b>
	<b>4</b>
<b>Aspectos relacionados à fragmentação do saber:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento tratado na disciplina como um saber especializado;</li> <li>• A sobrecarga de temas a serem discutidos por não terem nas outras disciplinas do currículo a atenção e preocupação necessária;</li> </ul>	<b>3</b>
	<b>4</b>



<ul style="list-style-type: none"> <li>Os problemas relacionados à dicotomia Educação Física e Educação Física Especial</li> </ul>	<b>2</b>
<b>Aspectos relacionados à integração curricular e interdisciplinaridade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Articulação da área no currículo;</li> <li>Interdisciplinaridade entre as disciplinas e áreas;</li> <li>Ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>	<b>3</b>
	<b>7</b>
	<b>2</b>

Fonte: Síntese elaborada pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

O professor A IES EF 2, 4 e 8 destaca que a criação e integração da área ao currículo é de origem recente, fruto de uma exigência do ordenamento legal que foi a Resolução 03/87 que inclusive, fazia menção à necessidade da criação de uma disciplina que tratasse, nos cursos de Educação Física do estudo e preparação dos professores para interagir com pessoas com deficiência.

No entanto, para esse Professor e os Professores F IES EF 10 e C IES EF 6, sua presença no currículo ainda é incipiente, principalmente pelo fato de se constituir em uma única disciplina e com uma carga horária semestral muito aquém do necessário. Borella (2010) e Gomes (2005) destacaram em seus estudos como esses dados, também encontrados nos universos em que suas pesquisas foram realizadas, são reveladores de um caráter restritivo para a área.

O professor A IES EF 2,4 e 8 destaca, em sua fala, um conjunto de temas que precisam ser trabalhados e estratégias metodológicas às quais se deve recorrer para aprimorar o aprendizado dos alunos, mas, devido à carga horária destinada à disciplina, nem sempre consegue, no semestre, abordar tudo que se acha importante os alunos conhecerem:

“- [...], tratar dos conceitos próprios da área, das deficiências clássicas com as quais temos maior tradição, estudos e pesquisas acumuladas (visual, auditiva, mental, física), é muita coisa para um único semestre. Imagine, e isso é..., como eu posso dizer, sem deixar de contemplar as questões trazidas pelos alunos, esse tema suscita muitas dúvidas porque tá relacionado ao nosso sistema de valores individuais e coletivos, todo mundo tem uma situação de preconceito e discriminação por que passou ou viu alguém passar para relatar para a turma, tem dúvidas sobre outras deficiência (muitos dos alunos têm um pessoa com deficiência no seu núcleo familiar ou próximo e aproveitam para contar experiências, para buscar informações); sem falar que preciso também tratar com a turma de adaptada de questões metodológicas e pedagógicas... Além disso é importante que os alunos façam visitas às instituições de educação especial, conversem com pessoas com deficiência, ouçam suas histórias... aí mando eles fazerem às visitas, trago pessoas para dar palestras à turma...”

Vejamos os fragmentos extraídos da fala dos professores entrevistados que reiteram essa perspectiva: “- uma única disciplina e em um único semestre é muito pouco...” (Professor F IES EF 10); “- Uma área defasada em carga horária disponibilizada no currículo dos cursos de graduação em educação física, e em produção científica (Professor C IES EF 6)”. A este respeito Rodrigues (2008) questiona o papel de uma disciplina para falar de uma área específica se as outras disciplinas não trabalharem com o mesmo enfoque, mesmo que em áreas distintas.

O professor A IES EF 2,4 e 8 não só destaca sua crítica à baixa carga horária destinada à área e sua natureza única no currículo, como também ao modo como ela é tratada pelos outros professores, atribuindo-lhe um sentido de especialidade, como se tratasse de um conhecimento externo aos demais. Para o professor, embora a disciplina tenha o papel de aprofundar o estudo de alguns conceitos e bases teóricas, muitos dos temas em estudo não se encerram na área de Educação Física Especial. Eles se estendem por todo o conhecimento que deveria ser selecionado para ser tratado no currículo.

“- A presença da Educação Física Adaptada ainda é insignificante dentro do currículo das faculdades, seja pela

carga horária que a ela é destinada, pelo caráter e especificidade dada (vista como especialidade que só pode ser tratada pelo especialista) ou sentido atribuído.”

O professor exemplifica sua fala em relação à extensão dos temas em estudo na área, às demais disciplinas do currículo e ao caráter de especialidade à área atribuído, quando, na verdade, o saber estudado não deveria ser fragmentado:

“- Podemos considerar como sendo especificidade da área de Educação Física Adaptada ou Esporte Adaptado, tratar de adaptações em relação ao: desempenho, tarefa e/ou ambiente, para a vivência de um aluno com deficiência visual em uma atividade esportiva por exemplo, o futebol. Mas o trato com o conhecimento sobre futebol e deficiência visual não se encerra aí. O professor de futebol, ao falar do tema poderia abordar suas diversas formas de manifestação (história, regras, técnicas, táticas...), das quais se destaca o futebol de cinco praticado por cegos ou mesmo o professor de metodologia do ensino deveria tratar de pensar as metodologias de ensino do esporte recorrendo a recursos de aprendizagem na qual a visão não seja o sentido privilegiado.

A necessidade de compreender a temática como interdisciplinar à formação, não disciplinarizada à área de Educação Física Especial, ainda é destacada na fala do professor:

“- [...] deste modo, ensinar futebol ao cego exige um envolvimento que não deveria ser só da disciplina Educação Física e Esporte Adaptado, mas os professores não querem fazer isso, se o tema for futebol para cegos, ou melhor se for sobre cegos ou qualquer outra deficiência, eles nem querem saber do que tratam, dizem logo isso é com o professor “A”, procura ele. O mesmo posso dizer em relação ao professor de voleibol, que ele considerasse a necessidade de ensinar voleibol sentado para os alunos na graduação, da mesma forma que ao falar do voleibol ele cita exemplos e aborda questões do voleibol de quadra e ou areia, e assim sucessivamente nas disciplinas que compõe o currículo. Por isso tenho dito inclusive que, talvez fosse melhor que a disciplina deixasse de existir no currículo, quem sabe assim, não existindo mais para onde empurrar os problemas todos se envolvessem nas suas soluções (Professor A IES EF 2,4 E8)”

Esse caráter de especialidade também é criticado pelos professores B e F, das IES EF 5 e 10 respectivamente, ao destacarem, em suas falas, o modo

isolado como o conhecimento por ela tratado é visto dentro do currículo, reiterando a fala e preocupações destacadas pelo professor A IES EF 2, 4 e 8. O professor B IES EF 5 evidenciou como o currículo dos cursos é fragmentado e, nele, a área de Educação Física Especial aparece de modo fragmentado, aliás como todo o currículo:

“- [...] ela ainda é uma caixinha fechada dentro do currículo, pelas suas “frechas” se vê outras disciplinas do currículo se preocupar com coisas e temas de interesse comum à área, no entanto essas continuam não se reconhecendo, não reconhecendo o que as aproxima.”

O professor não só destaca o modo isolado que a disciplina ocupa no currículo, como também chama nossa atenção para o fato de que os temas tratados na área ou pelos quais ela se interessa não sucubem a esse isolamento; eles são interdisciplinares à formação. Nesse sentido, é preciso que a área esteja integrada às demais áreas do currículo. O professor F IES EF 10 também destaca em, sua fala, essa preocupação que ele chamou de disciplina segregada no currículo:

“- Não vejo ela integrada, ela esta segregada, isolada, como se fosse uma área de um especialista... e tinha tudo para não ser assim Afinal, muito das mudanças teóricas, pedagógicas, éticas que esperamos para a área de Educação Física se relacionam diretamente com o que é tratado na Educação Física Especial e vice versa [...]. Na verdade, talvez isso se dê porque o espaço por ela ocupado, seja tão pequeno, como disse antes restrito a uma única disciplina no currículo, que ela se torna de fato invisível ao restante do currículo”.

Eis aí um desafio à formação. Não é só a integração do currículo, mas sobretudo, a integração destas duas áreas, a Educação Física e a educação Física Especial, ao universo dos nossos interesses específicos para o momento. A fala da professor E IES EF 9 destaca alguns dos conhecimentos tratados pela área de Educação Física Especial no currículo de formação em Educação Física, mas não seriam esses temas de interesse de todas as áreas que juntas constituem a formação do professor: pedagógicas, técnico-científicas, práticas e estágios supervisionados, entre outras:

“- [...], ela chama atenção dos alunos para aspectos que as outras disciplinas não o fazem, faz o aluno pensar sobre o preconceito, a discriminação, os problemas de falta de habilidade ou capacidades físicas, bem como de adaptações possíveis de serem feitas nas aulas de modo a favorecer uma maior participação de todos nas aulas.”

A exemplo do que aconteceu no campo da Educação e Educação Especial, a Educação Física e a Educação Física Especial desenvolveram-se de modo a reforçar uma dualidade que precisa ser superada. Não se trata de algo simples a superação dessa dualidade, visto que ela deu origem ao surgimento de tradições e influências de correntes epistemológicas, ancoragens teóricas e conceituais diferentes nessas duas áreas. No entanto, as exigências que recaem sobre a área de Educação Física, em seu entendimento como componente curricular, e sobre a Educação Física Especial, como área de conhecimento que precisa superar a organização de práticas de caráter segregado, unificam a base sobre a qual as duas áreas precisam gerar conhecimentos.

A Educação Física Especial e a Educação Física precisam constituir-se, assim, como duas faces de uma nova moeda, de uma Educação Física Inclusiva, ambas caminhando lado a lado, não só para assegurar às pessoas com deficiência um direito fundamental, que é o direito ao corpo e a se expressar através dele fazendo isso em contextos sociais mais amplos com autonomia, independência e protagonismo social, mas também de ter acesso, através das aulas, a um conhecimento historicamente produzido e acumulado na cultura, constitutivo do patrimônio da nossa cultura corporal de movimento. A construção dessa Educação Física Inclusiva passa, sobretudo, por revisões teóricas, epistemológicas e pedagógicas nas duas áreas.

O Professor F IES EF 10 sobre esse assunto destaca:

“- Primeiro é preciso uma mudança de paradigma, ou melhor, a consolidação do paradigma de que a educação física não

produz só suor. Enquanto essa persistir, vamos continuar empobrecendo as contribuições que a área pode trazer para as pessoas, e vamos continuar vendo algumas pessoas como não beneficiárias da Educação Física. A segunda que essas duas áreas com tradições construídas isoladamente precisam se aproximar, uma não se consolida com a outra se não forem identificadas entre elas traços comuns.”

Essa parece ser a saída apontada na fala do Professor A IES EF 2,4,8 para a consolidação da área junto ao currículo de formação, na medida em que sugere um trabalho de integração curricular no estudo do tema:

“- [...], essa disciplina ela é importante, difícil imaginar como seria a formação e como ela daria conta de preparar os alunos para interagir com pessoas com deficiência, se ela não existisse no currículo, mas ela sozinha é insuficiente, é preciso que ela pertença a um conjunto de ações desenvolvidas no curso, que juntas problematizem a questão do acesso as pessoas com deficiência à Educação Física, ao Esporte e ao Lazer. Não estou propondo a criação de várias disciplinas que tratem dessa questão na formação, mas a inclusão dessa como preocupação em outros componentes curriculares.”

O fato dessas duas áreas precisarem estar integradas, de a Educação Física Especial não poder ter somente em si mesmo uma finalidade específica, ou seja, seu sentido precisar estar centrado na oferta de apoio para que a Educação Física possa garantir o direito de viver as experiência do corpo e o acesso ao conhecimento gerado historicamente por toda a humanidade a todos os alunos, nos diferentes níveis de escolarização, não pressupõe o seu fim. Pelo contrário, exige dessa área o desenvolvimento de um novo conjunto de saberes e competências que possam auxiliar não apenas os alunos com deficiência, mas também os professores em suas práticas e garantir às pessoas com deficiência e aos outros grupos à terem acesso aos conhecimentos e às riquezas da humanidade que eles, de alguma forma, nas palavras de Carmo (2006, p. 58),”também ajudaram a produzir e que por questões de poder e dominação deles não têm se beneficiado”.

O Professor A IES EF 2,4 e 8 destaca, em sua fala, duas situações distintas relacionadas à integração e à organização da área no currículo de formação nos cursos em que atua:

“- Em uma das instituições em que dou aulas temos um projeto de pesquisa e extensão na área de Educação Física Adaptada. Sinto a diferença que o trabalho do Núcleo faz na formação dos alunos e na consolidação da área junto ao curso... Avançaríamos muito, se em todos os cursos, conseguíssemos consolidar a extensão e a pesquisa na área. Tem gente oferecendo estágio supervisionado obrigatório para os alunos e isso é muito bacana porque passa para o estudante uma experiência rica, como é possível também através da extensão. Mas ao contrário disso, diria na contramão mesmo, em uma outra instituição que trabalho, recentemente em processo de reformulação curricular, a disciplina quase foi excluída do currículo, imagine... isso de fato não aconteceu em função da mobilização dos estudantes e da fala de alguns professores que estavam presentes na reunião pela sua manutenção no currículo, depois também procurei me manifestar sobre o assunto, mas se não fosse o reconhecimento dos alunos da relevância da disciplina em sua formação, e a decisão ficasse sobre a direção das pessoas envolvidas na coordenação dos trabalhos da reforma, acho que teríamos recuado nessa instituição em relação à área, com implicações a formação dos alunos, porque ia continuar se formando, deparando-se cada vez mais com os alunos com deficiência nas escolas e sem ter a disciplina no curso que lhe oferece um mínimo de formação para tal.”

Ao mesmo tempo em que menciona como a área de Educação Física Especial está integrada e desenvolve atividades articuladas ao currículo nas IES onde atua, o professor, no excerto da fala acima, destaca alguns aspectos que por ele são avaliados como positivos e uma dificuldade/possibilidade de reconhecimento da importância da área junto à formação vivenciada. Os professores/pesquisadores entrevistados foram estimulados a relatar limites e possibilidades para a integração da Educação Física Especial e seu desenvolvimento junto ao currículo de formação nas IES e aos cursos em que atuam.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das unidades de análises construídas a partir da fala dos entrevistados sobre essa questão:

Quadro 13 – Problemas, limites e possibilidades para a consolidação da Educação Física Especial junto ao currículo de formação

<b>Professores/pesquisadores e os aspectos identificados</b>	<b>Nº</b>
<b>Quanto aos problemas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser uma única disciplina e com carga horária baixa;</li> <li>• Pouca implicação dos professores com os temas de que trata a área;</li> <li>• O entendimento da área como especialidade esvaziando seu caráter interdisciplinar.</li> </ul>	<b>7</b>
	<b>3</b>
	<b>3</b>
<b>Quanto aos limites</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A disciplina encontra-se isolada não interagindo com outros componentes curriculares;</li> <li>• A produção científica disponível é incipiente, principalmente em livros textos e excessivamente técnicos;</li> <li>• Articular teoria e prática por meio de vivências.</li> </ul>	<b>4</b>
	<b>4</b>
	<b>3</b>
<b>Quanto as possibilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa articulados ao ensino;</li> <li>• A prática social em que as pessoas com deficiência têm ganhado mais evidência, sobretudo diante do princípio da inclusão;</li> <li>• Maior simetria entre as experiências organizadas em torno do currículo de formação e a atuação esperada;</li> </ul>	<b>1</b>
	<b>3</b>
	<b>4</b>

Fonte: Síntese elaborada pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

O problema mais recorrente na fala dos professores/pesquisadores em relação a presença e desenvolvimento da área no currículo está relacionado ao espaço e ao tempo dedicado à área; para os entrevistados a carga horária é muito baixa, e o fato de ser uma única disciplina torna a situação mais preocupante. Fato que, na opinião de alguns dos entrevistados, se agrava à medida em que os professores de outras disciplinas do currículo pouco se implicam com as questões que a área trata que, ao ver desses entrevistados, deveriam ser tratadas por todos os professores à medida em que são questões interdisciplinares.

A esse respeito destaca o Professor B IES EF 5:

“- Eu acho que o primeiro grande problema é o das pessoas se implicarem, porque os professores sempre acham que o



seu conhecimento é o que basta, então se eu sou professor de vôlei... eu só preciso saber de vôlei, então a ausência de formação intelectual e política em muito tem dificultado e feito com que cada vez mais os professores se especializam em determinados aspectos e não dão conta mais de coisas que é do humano.”

Ela reivindica dos colegas professores que atuam junto à formação maior implicação política, além de competência técnica para trabalhar com suas áreas. É como se dissesse: tão importante quanto dominar e transmitir o que se sabe sobre um tema, no caso o voleibol, é importar-se com quem aprende sobre ele, com as situações em que os futuros professores vão ensinar esse assunto para seus alunos, pois, entre eles, é possível haver pessoas com deficiência. O professor de vôlei, precisa, assim, se preocupar com as pessoas que estão aprendendo, com o sentido que esse aprendizado tem para elas e de que modo ele, como professor, vai ter mobilizar saberes para transmitir/produzir com seus alunos esse conhecimento.

Essa ideia também aparece na fala do Professor A IES EF 2,4, e 8:

“ - Ajudaria muito se o professor de metodologia do ensino se preocupasse com as adaptações metodológicas e princípios orientadores da organização do trabalho pedagógico que contemplasse pensar na diferença e na diversidade humana, que o professor de fisiologia falasse das adaptações ao exercício sendo o aluno um lesado medular, o mesmo para o professor de voleibol... que ele se permitisse ensinar voleibol sentado para os alunos na graduação, da mesma forma que ao falar do voleibol enfatiza o voleibol de quadra e ou areia, e assim sucessivamente nas disciplinas que compõe o currículo.”

Outro problema destacado pelos professores é em relação à disciplinarização de uma tema que é interdisciplinar. Esse está diretamente ligado aos dois problemas anteriores, a especialização do conteúdo da Educação Física Especial e sua atribuição como sendo de responsabilidade de uma única disciplina no currículo. Esses problemas indentificados pelos entrevistados, por sua vez, estão diretamente ligados aos limites que eles também

identificam para o desenvolvimento e consolidação da área, e sobretudo, à formação oferecida aos alunos do curso de formação de professores, ao darem ênfase em suas falas, à questão do isolamento da área no currículo, tendo pouca interação com outras disciplinas.

A produção científica, principalmente bibliográfica, na área de Educação Física Especial, para os entrevistados, também se caracteriza como um limite para a área. Para eles, o número de pesquisas que são publicadas em forma de livro texto na área é muito baixa o que dificulta a atualização das bibliografias e o acesso aos estudantes ao que há de mais novo na área. Poucos também são os estudos e pesquisas que relatam pesquisas e experimentos desenvolvidos na área de Educação Física Especial tendo contextos e práticas não segregados como objeto de estudo. As falas dos Professores E IES EF 9 e C IES EF 6 destacam esse aspecto: “- Uma área defasada em produção científica (Professor C IES EF 6)”;

“- [...] outro limite é a produção científica na área. Ela é muito escassa, em muitas vezes ela fala da inclusão, mas não propõe nada que possa ajudar o professor a materializar essa inclusão, dá exemplos apenas de esportes adaptados, então fica muito no discurso (Professor E IES EF 9)”.

Um dos aspectos que identificamos como restritivos ao tratamento dado à área nos cursos de formação de professores, na análise feita dos programas e planos de ensino no capítulo anterior, foi a desatualização da bibliografia tomada como referência nos estudos. Talvez os argumentos apresentados pelos professores/pesquisadores justifiquem esse fato, principalmente porque a bibliografia adotada como referências nos programas e planos de curso mostra que todos são compostos de livro texto. No entanto, boa parte da produção teórica recente na área, incluindo aí os artigos científicos, as dissertações e teses, esta disponível para acesso digital e são de fácil acesso, para professores e estudantes.

Entre as possibilidades de desenvolvimento e consolidação da área junto à formação, destacam-se as referências feitas pelos entrevistados em relação aos três elementos, a saber: o desenvolvimento de atividades de extensão e pesquisa na área, aproximando os estudantes da realidade, e ampliando interações com pessoas e grupos aos quais se incluem as pessoas com deficiência e principalmente produzindo novos conhecimentos na área; aproximação dos alunos do momento que vivemos hoje de afirmação do direito à diferença, à participação e à autonomia das pessoas com deficiência, sobretudo no âmbito das práticas educativas e de escolarização; a busca por uma simetria maior entre o contexto de formação e as experiências de atuações docentes desses professores.

### 7.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO INCLUSIVA

Na fala dos professores/pesquisadores entrevistados aparece, com frequência, uma posição otimista-crítica (CORTELA, 2002) em relação à política de educação inclusiva, colocando-os como a favor da garantia de acesso à educação através da escolarização como um direito social de todas as pessoas, aí incluídas as pessoas com deficiência, mas com inúmeras análises e ressalvas à direção e implementação dessa política. Nessa perspectiva, a inclusão é vista com um princípio pedagógico democrático que se contrapõe, de forma dialética à exclusão. Defender que temos que incluir significa reconhecer que, historicamente, temos excluído, e admitir, também, as dificuldades enfrentadas para a superação da exclusão nos marcos do sistema capitalista e de uma sociedade normatizada.

Garantir a operacionalização desse princípio, por razões históricas, não tem sido e não é tarefa fácil. Passados mais de vinte anos de debates sobre esse assunto da implementação de práticas escolares inclusivas, eles

reconhecem, em suas falas, que muitas são as condições adversas para a implementação desse princípio, mas muitos têm sido, também, os avanços.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das unidades de análises construídas a partir da fala dos entrevistados sobre essa questão:

Quadro 14 – Educação Especial numa perspectiva inclusiva na ótica dos professores da área de Educação Física Especial

<b>Professores/Pesquisadores</b>	<b>Nº</b>
<b>Quanto à Educação Inclusiva:</b>	
• Princípio que defende o direito ao acesso à educação via escolarização a todas as pessoas;	<b>6</b>
• Como par dialético da exclusão,	<b>3</b>
• Ariticulando serviços de Educação Especial e Ensino Regular em caráter complementar ou em alguns casos substitutivo;	<b>2</b>
• Como parte de um sistema de educação para todos que põe fim à função substitutiva da Educação Especial;	<b>2</b>
• Como um princípio complexo de ser operacionalizado, mas que tem trazido avanços importantes para as pessoas com deficiência.	<b>2</b>

Fonte: Síntese elaborada pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

A fala do professor F IES EF 10 é ilustrativa desse cenário de conflito entre a adesão à inclusão no ensino regular e os serviços da educação especial, mas, ao mesmo tempo, é sinal de esperança, quando situa sua compreensão sobre a educação inclusiva:

“- [...], acredito nessa possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, no entanto eu acho que em nível de material e de formação de professor, ainda não estamos oferecendo as condições para que seja de fato favorável essa inclusão [...], tem que haver a inclusão sim, e cada vez mais aproximar as pessoas com deficiência de uma experiência escolar que não se preocupe com a pessoa com deficiência, mas com todas as pessoas, com isso todo mundo vai lucrar... e se as mudanças ainda não são suficientes, já avançamos muito em relação a tempos atrás.”

A avaliação extraída da fala desse professor, que vive a realidade de atuar profissionalmente em dois setores, de um lado junto à formação de professores e do outro com o atendimento direto a pessoas com deficiência por meio de um Centro de Atendimento Educacional Especializado é expressiva do dilema que ainda vivemos. Por um lado defendemos a inclusão, o acesso dos alunos com deficiência à escola regular; mas, por outro lado, identificamos que processos outros de exclusão são produzidos. Muitos alunos com deficiência não mais são excluídos por estarem fora da escola, mas excluídos por estarem dentro; é a exclusão na inclusão.

Isso acontece quando lhes é garantido o acesso, mas as práticas pedagógicas escolares não lhes garantem autonomia e independência por que existem barreiras de ordem física e de mobiliários, porque os recursos humanos não estão preparados, o que reforça as barreiras atitudinais e pedagógicas e, por fim, porque, sendo alunos com necessidades especiais, esses precisam ter acesso a recursos e serviços específicos da educação especial que não estão, na medida necessária, disponíveis e ao acesso das escolas.

Os professores E e C IES EF 9 e 6, respectivamente, colocaram-se ainda mais cautelosos em relação à educação inclusiva e sua implementação, aproximando-se da ideia de alguns autores que se opõem a um conceito de inclusão total (CORREIA, 2003, 2008; MENDES, 2006), para quem o processo de implementação de uma educação inclusiva deve-se dar de forma progressiva e no ritmo em que as condições forem sendo criadas, através da formação de professores e adequação das estruturas e práticas escolares, para garantir o acesso e a aprendizagem de todos os alunos.

O conteúdo da fala, extraído da entrevista realizada com os Professor E IES EF 9 e C IES EF 6 complementa e reitera a preocupação quanto à capacidade das escolas em afirmarem-se capazes de não se transformarem

em espaço menos restritivo à escolarização das pessoas com deficiência que a própria instituição de Educação Especial:

“ - Isso é uma coisa que muito me preocupa, po que apesar da boa vontade de se colocar as pessoas deficientes de uma forma geral na escola regular, é preciso se perguntar: será que essa escola esta preparada para receber essas pessoas? A todas essas pessoas? Se o professores que vão trabalhar com eles têm qualificação para receber e trabalhar com pessoas deficientes? Será que estar presente na escola significa estar incluído? (Professor E IES EF 9)

“ - Existe uma generalização desnecessária. A própria constituição federal coloca que “todos são iguais perante a lei...” e os governos (federal e estadual) se baseiam principalmente nisso para falar em “incluir” o aluno com deficiência em escola regular. Mas as especificidades não são consideradas; uma criança com um distúrbio severo de comportamento com alto grau de comprometimento cognitivo e da fala não tem espaço nesta inclusão. A preparação de profissionais da educação e dos colegas (sem deficiência) também são fatores que deveriam ser observados com antecedência (Professor C IES EF 6)”.

Na perspectiva à qual se ancora o conteúdo das falas desses dois professores entrevistados, a educação inclusiva não pode levar à inexistência dos serviços de educação especial, sejam eles organizados através de um conjunto de serviços especializados aos quais os alunos com deficiência têm direitos e que a escola regular deles necessitem para garantir a participação e a aprendizagem a esses alunos, seja para que os alunos com deficiência possam a esse serviço recorrer em caráter substitutivo ao ensino regular, quando o ensino regular se constituir como mais restritivo e com menos recursos para garantir aprendizagem e desenvolvimento a esses alunos que a Educação Especial.

Contraopondo-se a essa perspectiva, o Professor G IES EF 11, no conteúdo de sua fala fundamenta sua compreensão sobre a Educação Inclusiva no contexto da Educação para Todos:

“ - Avalio como positiva, na perspectiva de educação para todos. Pensando em inclusão, não apenas em inserção. [...] É

fundamental salientar que não devemos pensar apenas em pessoas com deficiência quando falamos em inclusão ou necessidade educacional especial pois, necessidade educacional especial pode ser decorrente de diversos fatores, como situação econômica, etnia, gênero, superdotação, entre outras [...].”

A concepção de educação inclusiva adotada pelo professor/pesquisador do qual extraímos a fala acima parece aproximar-se de uma noção de Inclusão Total defendida por alguns intelectuais da área, dos quais se destacam Mantoan (1998) e Ainscow e Ferreira (2003), apenas para citar alguns. Para Ainscow e Ferreira (2003), a educação inclusiva surgiu atrelada às preocupações com o atendimento educacional a crianças com necessidades educativas especiais, no entanto a educação inclusiva cresceu em abrangência na direção da defesa pelo direito de todos os estudantes de serem educados nas escolas das comunidades de suas residências, ou seja, cresceu em direção aos objetivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos.

Para essa perspectiva, o essencial é transformar o sistema regular de ensino de modo a aumentar a sua capacidade de dar respostas apropriadas às necessidades de todos os alunos. Assim, advoga-se mudanças nas práticas pedagógicas e educativas, bem como nas condições estruturais da escola. Uma escola inclusiva, para esses autores, é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares, o que significa que todos os alunos recebem oportunidades de aprendizagens adequadas e desafiadoras a seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, que são oportunidades ajustadas às suas habilidades e necessidades (MANTOAN, 1998; AINSCOW E FERREIRA, 2003).

O Professor B e A IES EF 4 e; 2,4 e 8 respectivamente apresentam concepções de inclusão que se complementam, destacando que inclusão e exclusão são dois pares dialéticos e que a inclusão, como paradigma surge porque as práticas até então em vigor entram em crise já não respondem mais às demandas de seu tempo e principalmente, não atendem às

expectativas dos grupos e movimentos sociais de e para pessoas com deficiência. Para o Professor B IES EF 5:

“- Estamos num tempo em que a segregação e o isolamento já não dão as respostas necessárias próprias de seu tempo ao atendimento às pessoas com deficiência e, à medida que elas não mais respondem às necessidades sociais, elas entram em crise. Agora, ao mesmo tempo que ela (a inclusão) é um caminho sem volta, é problemática porque a família, a escola e a sociedade ainda não estão num estágio de amadurecimento que consigam materializar esse princípio como de fato gostaríamos que fosse.”

No entendimento dessa professora, o movimento da educação inclusiva vem superar o movimento pela integração social e escolar das pessoas com deficiência, que já não mais atende às necessidades do momento histórico em que vivemos, nem às reivindicações dos movimentos sociais que discutem a ampliação das oportunidades, o reconhecimento de suas diferenças e o fortalecimento desses grupos e seu protagonismo social. A fala do Professor A IES EF 2,4 e 8 reitera essa perspectiva ao pontuar que, embora hoje se fale em educação inclusiva e que ela esteja incorporada ao discurso político e às reformas educativas feitas por alguns países, de fato elas surgem dando respostas aos movimentos de luta pelo direito à educação galgado pelos movimentos sociais:

“- A escolarização via escola regular para as pessoas com deficiência vem atender a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais de e para deficientes, embora, mesmo entre eles, essa questão seja controversa. Como exemplo podemos destacar o movimento das pessoas surdas [...], enquanto princípio ele não pode ser questionado, nada justifica o alijamento dessas pessoas com deficiência do convívio escolar e social. As pessoas precisam de oportunidades, e só convivendo com seus pares, assumindo cada vez mais papéis sociais, essas vão desenvolver suas potencialidades; mas isso é um princípio à frente do nosso tempo. O que temos hoje ainda é uma sociedade que, embora passando por profundas mudanças de valores em relação à diferença e à diversidade, discriminam, criam estereótipos, preconceitos em relação à deficiência...”



Ao mesmo tempo, o professor afirma que a política de inclusão veio para atender a reivindicações dos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, e dessa forma não deve ser compreendida como concessão e nem também, apenas, como artifício utilizado pelas políticas neoliberais para reduzir custos com os sistemas de educação especial; a homogeneização por elas construída da política de educação especial numa perspectiva inclusiva, em sua fala, não agrada a todas as pessoas e grupos de pessoas com deficiência. Ao destacar as divergências existentes em grupos de pessoas surdas, o professor chama nossa atenção para o fato de que essa política não atende, no modo como vem sendo implementada, aos interesses de todos os grupos sociais. Bem como que a diferenças nas diferenças.

Isso se agrava, na visão desse professor, quando temos um descompasso entre a implementação da política e os princípios que a sustentam, e fica bem explícito quando observamos os sistemas de valores da sociedade e as condições materiais, bem como a fragilidade na capacitação dos profissionais que atuam nas escolas:

“[...]”, mas isso é um princípio à frente do nosso tempo. O que temos hoje ainda é uma sociedade que, embora passando por profundas mudanças de valores em relação à diferença e à diversidade, ainda discriminam, criam estereótipos, preconceitos... ao confrontar um princípio com essa realidade muito complexa fica a situação de conflito, principalmente quando a escola não está provida das condições físicas, materiais, pedagógicas e profissionais que favoreçam à inclusão. Como alternativa fica a possibilidade de produzirmos conhecimentos e formarmos profissionais alinhados com as demandas desse novo tempo, esse é papel da Universidade (Professor A IES EF 2,4,8)

Esse entrevistado também destaca a função que tem a formação de professores ao atribuir um papel à Universidade, em sua fala, na produção de conhecimentos que possam subsidiar os princípios da Educação Inclusiva e na formação dos recursos humanos capacitados para sua operacionalização. Todos os professores entrevistados foram estimulados a avaliar e emitir opinião acerca da formação oferecida, hoje, nos cursos de formação de professores de Educação Física em relação à atuação docente frente a

contextos inclusivos. Ao avaliar essa formação, em alguma medida, estão refletindo sobre sua própria ação enquanto professores que atuam junto às disciplinas de Educação Física Especial e sobre o horizonte de suas intervenções.

Unidades de análise foram extraídas das falas dos entrevistados sobre a formação oferecida aos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Física considerando as expectativas deles em relação às aprendizagens e a atuação docente destes professores:

Quadro 15: Expectativas dos professores/pesquisadores quanto à formação e atuação docente numa perspectiva inclusiva

<b>Professores/pesquisadores e os aspectos identificados</b>	<b>Nº</b>
<b>Quanto às expectativas de aprendizagem:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização pelos temas estudados e interesse em interagir com pessoas com deficiência;</li> <li>• Estimulados a aprofundar seus conhecimentos na área;</li> <li>• Interessados em realizar estudos complementares e pesquisas sobre o tema;</li> <li>• Dominando os conceitos trabalhados na disciplina: educação física adaptada, adaptações, deficiência, esporte adaptado, inclusão...;</li> <li>• Dispostos a receber alunos com deficiência e a conhecer mais sobre eles em suas aulas;</li> <li>• Que eles estejam abertos a “aprender a aprender”, a novas experiências e aprendizagens.</li> <li>• Reconhecendo as possibilidades de intervenção da área com as pessoas com deficiência, na escola regular e no esporte adaptado</li> </ul>	6
	2
	2
	2
	1
	1
	1
	1
<b>Quanto às expectativas na atuação docente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atuação docente numa perspectiva inclusiva vai além do conhecimento que eles adquirem na área de Educação Física Especial;</li> <li>• Os professores estão saíndo mais receptivos quanto a conhecer, interessar-se e trabalhar com a inclusão;</li> <li>• Os professores estão sensibilizados e reconhecem onde podem procurar complementar o seu conhecimento para trabalhar com a inclusão;</li> <li>• Os professores saem com ferramentas importantes mas é a realidade de cada escola que vai lhes dar ou não as condições para isso...</li> <li>• As condições desses professores para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são maiores do que as dos professores que não estudaram sobre o tema.</li> </ul>	2
	2
	3
	1
	1
	1

Fonte: Síntese elaborada pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

No que pese à expectativa depositada sobre a formação de modo que ela venha produzir novos conhecimentos e dar conta de contribuir com o desenvolvimento de uma ação pedagógica transformadora superando práticas de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, bem como de que professores possam concluir os cursos de formação inicial, sentindo-se preparados para interagir com pessoas com deficiência, ela não vem sendo correspondida nas análises apresentadas pelos professores/pesquisadores entrevistados.

Quando destacaram as expectativas de aprendizagens entre os alunos em relação à disciplina de Educação Física Especial, o que prevaleceu nas falas dos professores entrevistados é a noção de que os alunos saiam da disciplina sensibilizados com a área e dispostos a interagir com pessoas com deficiência. Até destacaram que os objetivos poderiam ser bem mais pretenciosos, no entanto justificaram que a carga horária e o isolamento da disciplina não possibilitaria que esses objetivos fossem exequíveis; por isso, preferem dar na disciplina uma abordagem mais geral sobre os temas trabalhados e procuram despertar o interesse entre os professores para a questão.

Não quero ser reducionista porque sei a complexidade que é pensar na formação de professores para atuar como agentes da garantia e democratização do direito ao corpo, a escolarização e acesso à cultura nas aulas de Educação Física, mas me parece muito confortável, para não dizer cômodo, admitir que, não tendo as condições necessárias para formar bem o professor no interior dessa disciplina, reduzem-se as expectativas de aprendizagem apenas à “sensibilização dos alunos”.

Avançar no processo de inclusão das pessoas com deficiências e na formação de professores depende de mudanças estruturais, na sociedade, de ordem política, econômica, cultural e social, conquistadas com a participação ampla de vários setores sociais, mas professores/pesquisadores que atuam

na área de Educação Física Especial têm uma contribuição a dar, e essa não pode resumir-se à sensibilização dos alunos/professores em formação, sem, inclusive, julgar que tipo de sentimento pode envolver essa sensibilização, alvo de olhares desde caritativos até exóticos, apenas para destacar algumas possibilidades, em detrimento do reconhecimento deste como mais um aluno que, reconhecido nas suas diferenças, é tratado como sujeito de direitos.

Os excertos das falas dos Professores E e B das IESS EF 9 e 5 e Professor A IES EF 2,4,8 destacam a “sensibilização” com uma das principais expectativas entre os professores em formação:

“- Com certeza é sensibilizá-los. Se eu tiver conseguido isso a disciplina já fez um importante papel na sua formação (Professor E IES EF 9)”

“- As principais expectativas passam, principalmente, pelo desejo de que os alunos se sensibilizem com a possibilidade de ver a deficiência, interagir com ela e trabalhar em espaços educativos formais e não formais com essas pessoas. (Professor B IES EF 5).”

“- [...] posso dizer que em comum, em todas as Instituições, tenho tido como expectativa levar os alunos a se interessarem pelo tema. Acho que sensibilizados eles vão buscar se envolver a aprofundar seus estudos, criando uma ligação afetiva com o tema e área (Professor A IES EF 2,4,8)”

É preciso reconhecer que, com todos os limites do currículo e das possibilidades de superação de sua fragmentação, o tratamento dado a uma área de conhecimento junto à formação não pode abrir mão de contribuir para o desenvolvimento de uma formação profissional alicerçada no domínio de competências técnicas, científicas, pedagógicas, políticas, de modo que o aluno/professor em formação possa sair dessa disciplina tendo elaborado, sistematizado, ampliado um conhecimento produzido e acumulado nessa área de conhecimento, bem como capaz de fazer sobre ela avaliações, identificar seu estágio de desenvolvimento e, se possível, apontar caminhos para a sua prática pedagógica.

O Professor B IES EF 5, ao destacar a sensibilização como objetivo principal da aprendizagem dos alunos/professores em formação, faz um destaque:

“ – Claro, associado a isso, são garantidos e espera-se que os alunos saiam com esse conhecimento da disciplina, domínio de conhecimento sobre a deficiência, suas capacidades de aprendizagem, adaptação e desenvolvimento. Mas se eles saírem dispostos a receber alunos em suas turmas e curiosos por descobrirem outras coisas sobre essas pessoas, suas deficiência, percurso escolar, entre outros, já teremos avançado bastante (Professor B IES EF 5).”

O Professor A IES EF 2, 4 e 8 também chama atenção para um aspecto, destacando como as ações articuladas no currículo acabam alterando as expectativas de aprendizagem e o trato dado ao conhecimento; por isso destaca que, mesmo ele atuando em três instituições diferentes, as expectativas de aprendizagens vão se alterando de instituição para instituição:

“- Na Instituição “A” em que trabalho, essa sensibilização leva vários alunos a quererem conhecer um pouco mais sobre o tema, principalmente envolvendo-se com as atividades de extensão para pessoas com deficiência que são oferecidas na própria universidade, bem como estágios curriculares não obrigatórios e nos TCCs. Na Instituição “B” vejo isso diferente. Eles têm um estágio na Educação Especial, nesse as questões discutidas na disciplina são aprofundadas e complementadas pelo contato direto dos estudantes com alunos com deficiência nas escolas - o que os aproxima da experiência com a docência, o que é muito bom. Agora na outra instituição “C”, os objetivos ficam mais restritos a sensibilização mesmo, e os mais interessados acabam procurando em atividades curriculares não obrigatórias ou me procurando para ter um conhecimento maior sobre o tema, por que lá nem TCC eles fazem.”

O que podemos destacar da fala do Professor A IES EF 2,4 e 8 é a problemática curricular como algo concreto que, na forma como está organizada, de modo fragmentado ou com integração curricular, desenvolvendo atividades de extensão e pesquisa, articulando disciplinas e estágios curriculares, vai influenciar diretamente na forma como o

conhecimento é tratado na formação. Isso sinaliza para a necessidade da construção de outras perspectivas teóricas curriculares, bem como para a necessidade de que a área de Educação Física Especial seja tratada como componente e eixo curricular e não como disciplina isolada no currículo. Assim, ocorre que o tema da formação de professores, que interrogados pela presença das diferenças na escola sobretudo neste momento destacando a presença das pessoas com deficiência, seja tratado como projeto de formação e trato com o conhecimento no currículo e não atribuído a uma única disciplina.

O Professor A IES EF 2,4 e 8, em sua fala, destaca essa compreensão ao mencionar:

“- [...] nas instituições em que o contato com o tema se restringe à disciplina prevista no currículo, os alunos saem dizendo não se sentem preparados. Eles atribuem esse fato apenas à disciplina Educação Física Adaptada, quando, na verdade estar preparado para incluir/integrar alunos com deficiência nas aulas de educação Física é competência do conjunto das disciplinas do currículo... conhecer sobre uma deficiência, os esportes adaptados que ela pratica, as adaptações necessárias em atividades, equipamentos e materiais ele vai conhecer nessa disciplina, mas na prática as necessidades para a inclusão desses alunos nas aulas vão ser mais complexas, e se esse aluno não tiver boa formação teórica, pedagógica, científica, experiência docente, além dos conhecimentos que a educação física adaptada os transmitiu pouco ele poderá fazer para incluir todos os alunos em suas aulas.”

Esse exceto retoma um tema de que tratamos anteriormente, o qual destacava a necessidade de reconhecer a questão da valorização das diferenças, da inclusão dos alunos com deficiência de modo muito mais amplo, de forma que o trato com o conhecimento sobre o tema não fique restrito a uma única disciplina, que ele se transforme em um componente curricular, passando transversalmente pelas diferentes áreas que, integradas, constituem o currículo.

As falas dos Professores B, C, G das IES EF 5, 6, 11 respectivamente, com perspectivas distintas, chamaram atenção para a necessidade e expectativas

de aprendizagem em torno de aspectos técnicos, científicos, políticos e pedagógicos atrelados à área.

“- [...] espera-se que os alunos saiam com esse conhecimento da disciplina, domínio de conhecimento sobre a deficiência, suas capacidades de aprendizagem, adaptação e desenvolvimento. Mas, se eles saírem dispostos a receber alunos em suas turmas e curiosos por descobrirem outras coisas sobre essas pessoas, suas deficiência, percurso escolar, entre outros, já teremos avançado bastante (Professor B IES EF 5)”

“- As expectativas são que eles cumpram os objetivos da Educação Física e vejam a Educação Física Adaptada integrada à Educação Física (Professor C IES EF 6)”.

“- As possibilidades desses estudantes (graduando em Educação Física), quando profissionais, incluírem estudantes com deficiência em suas aulas parecem ser maiores do que a dos professores que não tiveram disciplinas relacionadas à Educação Física Especial e Inclusão em suas grades curriculares, nem tiveram a oportunidade de discutirem sobre o tema em questão durante a graduação (Professor G IES EF 11)”

As avaliações feitas quanto às expectativas de atuação e ação pedagógica dos professores em formação, em relação à inclusão das pessoas com deficiência, mantiveram-se coerentes com as expectativas de aprendizagem. Para os professores entrevistados, por estarem sensibilizados, por terem discutido os temas durante a formação, por estarem mais receptivos e interessados pelo assunto, os professores em formação terão mais ferramentas para lidar com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

**QUANDO UMA TRAVESSIA SE CONCLUI; É TEMPO DE  
OUTRAS TRAVESSIAS...**

**Quando se reúne os elementos necessários para entrar em uma travessia, também, um novo e peculiar conhecimento pode ser produzido. A travessia é sempre uma aventura coletiva partilhada em que horizontes e utopias são construídas, trilhas são abertas, metas alcançadas e novos desafios estabelecidos... é assim! Mas quando olhamos para trás e vemos os sulcos ao mar... o percurso desbravado, as experiências vividas nos damos conta de que ao produzir esse novo conhecimento, em tempo, se inventou um novo caminho... (João Danilo B. Oliveira)**



## **8 ACHADOS ENCONTRADOS NO CAMINHO: É TEMPO DE OUTRAS TRAVESSIAS**

Este estudo de doutorado foi realizado com o intuito de investigar o currículo de formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia, refletindo sobre o conhecimento produzido na área de Educação Física Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Busca-se dessa maneira dar respostas a uma prática social que originou a formulação do seguinte problema de investigação: como os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física estão tratando o conhecimento sobre Educação Física Especial e equacionando/dando respostas à necessidade de formar professores que vão atuar na inclusão escolar de pessoas com deficiência?

Cabe, assim, destacar alguns aspectos. O primeiro deles é que estamos diante da necessidade de formar professores de Educação Física que possam garantir o direito ao corpo, o acesso para todas as pessoas à cultura de que trata a área, aí incluídas as pessoas com deficiência. Por outro lado, essas pessoas com deficiência vêm, historicamente, sendo excluídas desse acesso, excluídas por um acesso restrito, segregado e, ainda, excluídas por estarem inseridas nas aulas, mas ainda não incluídas como, de fato, deveriam. A produção acadêmica e a formação em Educação Física precisam tratar e produzir conhecimentos de modo que possam equacionar essas demandas.

A discussão sobre inclusão e exclusão, nesse estudo, não é vista como contraditória e, sim, como dialéticas. Não é, para o estudo, contraditório falar de inclusão quando é o quadro de exclusão que pretendemos superar, o quadro de exclusão é que é contraditório. Inclusão e exclusão, portanto, constituem um par dialético. Falar de inclusão é, antes de tudo, propor possibilidades de identificação e superação de aspectos vinculados à

produção do conhecimento ou ação docente que, por qualquer que seja a razão, exclue.

O segundo é de que, no que pese reconhecer que a superação da exclusão em nossa sociedade passe por transformações significativas nos modos como são produzidas e distribuídas as riquezas; e como as relações sociais são construídas e estabelecidas, exigindo da sociedade em geral transformações mais amplas de ordem política, cultural, econômica e social, que só são conquistadas com a participação ampla de vários setores sociais. Não deixamos de destacar que essas conquistas precisam ter suas expressões no interior de uma área de conhecimento e no currículo de formação do quadro de seus intelectuais (GRAMSCI, 1988).

Com isso, professores e pesquisadores que atuam na área de Educação Física e no campo da Educação Física Especial têm uma imprescindível e importante contribuição a dar, principalmente em se tratando de garantir o acesso aos alunos com deficiência à escolarização, ao conhecimento historicamente produzido e acumulado na cultura, às riquezas da humanidade, acesso esse necessário ao nosso processo de humanização e desenvolvimento pessoal e social, através de elementos sem os quais não modificamos a realidade e a nós mesmos. Um projeto de transformação social não pode prescindir de apontar para condições dignas de vida a todos os grupos e classes sociais, inclusive às pessoas com deficiência, pessoas essas que têm sua condição de deficiência diretamente vinculada a uma questão de classe social.

O terceiro destaca que a delimitação do objetivo do estudo está diretamente articulada a três noções. A primeira é trabalhada por Gramsci (1988), ao dizer que não se muda aquilo que não se conhece. As duas outras forma trabalhadas por Saviani, para quem refletir é o ato de retomar, de reconhecer os dados disponíveis numa busca constante de compreender sentidos e significados, tecer crítica seria buscar fazer uma análise radical, rigorosa e

do conjunto da realidade a partir de uma reflexão filosófica (SAVIANI, 1985). Essas duas noções se articulam à primeira à medida que a crítica não pode ser feita a um plano teórico, mas a uma realidade concreta. Trata-se, portanto, de três aspectos interrelacionados de forma espiralar.

Busquei, na pesquisa organizar, um estudo que levantasse elementos que permitessem tecer críticas ao conhecimento científico produzido na área em estudo e ao modo como ele vem sendo tratado na formação de professores de Educação Física. Ao fazer isso, são feitas críticas à própria área de Educação Física e não só ao campo da Educação Física Especial. Se, por um lado, ficam mais explícitas no trabalho as cobranças feitas à área de Educação Física Especial, no sentido de dar respostas ao desenvolvimento de conhecimentos (bases epistemológicas, teóricas, técnicas e pedagógicas) que possam subsidiar práticas compatíveis com necessidades, possibilidades e realidades das diferentes formas de expressão da diversidade humana. Por outro lado, reconheço que a área de Educação Física tem relegado a esse campo essa tarefa que não é só dele. Pensar na superação de práticas excludentes é, antes de tudo, de responsabilidade da área de Educação Física, que precisa contar com os conhecimentos, práticas e experiências desenvolvidas e a serem desenvolvidas no campo da Educação Física Especial como suporte para uma ação pedagógica inclusiva.

O primeiro passo, no sentido de conhecer sobre a produção e trato com o conhecimento da Educação Física Especial nos currículos de formação de professores de Educação Física, foi feito através de um levantamento teórico do que vem sendo publicado em forma de artigos científicos, dissertações e teses sobre Educação Física Especial, na perspectiva inclusiva.

Esse levantamento permitiu identificar que o tema da educação inclusiva traz mudanças significativas nas preocupações de professores e pesquisadores da área, implicações essas de ordem epistemológica, política e pedagógica. Assumir a inclusão como princípio que orienta a produção e trato com o

conhecimento, bem como a ação pedagógica da área, colocou em cheque o conhecimento e as práticas que, historicamente, nela vêm sendo desenvolvidas e acumuladas e que apontavam mais para a adaptação num sentido restrito de jogos, esportes... levando mais ao desenvolvimento de um atendimento segregado, do que para o desenvolvimento de conhecimentos que distiguem as diferenças e possibilitem o trabalho conjunto em aulas de Educação Física Escolar na perspectiva da diversidade humana.

Assim, a produção científica e o que ela aponta para o trato com o conhecimento na formação de professores, sob uma perspectiva inclusiva, vem alimentando uma contradição. Carmo (2006) já apresentava a tese dessa contradição em seu estudo. A área vem assumindo o discurso da inclusão, mas, de fato, continua produzindo conhecimentos e tratando-os na formação de professores, com enfoque para os conhecimentos historicamente acumulados que possui que não apontam para as necessidades do paradigma da inclusão que é o trabalho conjunto, considerando as diferenças e os modos como elas são socialmente produzidas, na perspectiva que a valorização da diversidade humana exige.

Urge, desta forma, que a área supere essa contradição, que concilia um discurso pela inclusão, com conhecimentos e práticas segregadas e com fins em si mesmas. Esse parece ser o estágio mais avançado de desenvolvimento da área e a fronteira do conhecimento necessário que seja produzido e tratado na formação de professores de Educação Física.

O que a tese de Carmo (2006) não aponta é para a possibilidade dessa área superar essa contradição, que lhe parece central. Ou melhor, a hipótese que o autor levanta é de que a superação da contradição poria fim a própria área e aos seus profissionais. Por essa razão, não seria do interesse de professores e pesquisadores da área avançar na superação dessa contradição. Parece-me necessário discordar dessa hipótese, pois o risco que a área corre de entrar em crise, se é que ela não já esteja, é muito mais

proeminente se ela continuar alimentando essa contradição do que se buscar sua superação.

A inferência que faço é que, superada a contradição, a área ganha, no contexto em que se insere de uma ação pedagógica inclusiva, outras funções, essas, por sua vez, muito mais alinhadas com a ideia de pensar a Educação Física como componente curricular e vinculada às finalidades da instituição escolar, com as funções defendidas nesse estudo, de ser um espaço onde se produz e se circula cultura, lugar privilegiado para dar acesso a todas as pessoas ao conhecimento historicamente produzido e acumulado como patrimônio cultural da humanidade.

Vejo, assim, como possibilidades, a área passar a ter duas funções principais superando o que de fato temos, hoje, quando ela se centra no atendimento segregado e com sentido restrito em si mesma. A primeira função é a de produzir conhecimentos que possam subsidiar a formação e atuação docente superando práticas de negação das diferenças e de exclusão. A experiência desenvolvida por professores e pesquisadores reunidos no GTT 12 “Inclusão e Diferenças” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, no que pese sua recente mudança, tem apontado para isso. A segunda seria tomar o conceito de adaptação em um sentido mais amplo, apresentado nesse estudo com base em Rodrigues (2006), para quem adaptação não é o mero ajustes de atividades, sua facilitação ou mesmo tentativa de normalização, mas adequar níveis de exigência do desempenho, tarefa ou ambiente à condição que possa favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Essas, por sua vez, não teriam um fim em si mesmas e sim serviram de suporte para a participação irrestrita dos alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física. Afinal não se trata apenas de criar novas atividades em que todos tenham reconhecido suas capacidades de viver o corpo e produzir cultura, mas também de ter acesso ao que historicamente foi produzido e, que, também por determinações históricas, não se considerou acessível a essas pessoas.

O segundo passo, dado no sentido de compreender como o conhecimento da Educação Física Especial (educação especial, inclusão, diferença, diversidade) é abordado na formação de professores de Educação Física, foi feito recorrendo à análise das políticas curriculares, através do ordenamento legal que orienta e prescreve, dando direção social e política à formação de professores de Educação Física. Essas orientações são estabelecidas em meio a disputas pela direção dos projetos de formação em articulação com concepções de educação e sociedade que as sustentam.

A direção que toma as orientações contidas nessas políticas curriculares acabam expressando-se na seleção de tempos, espaços, saberes e valores vinculados à formação do professor. Essa, por sua vez, vai dar direção moral, intelectual, técnica, política e pedagógica à formação, à medida em que aponta para um projeto de formação. Logo, nenhuma orientação oriunda do ordenamento legal é neutra. As orientações e prescrições feitas, as expressões utilizadas, a omissão de significados e tudo mais que fica silenciado não pode ser lido como escolhas eminentemente técnicas; elas são, sobretudo, escolhas políticas, orientadas a partir de uma perspectiva ideológica.

O direito ao acesso das pessoas com deficiência à escolarização e o princípio de que esta se dê de modo a ampliar as interações escolares e sociais dessas pessoas surgem, no nosso país, sobretudo, no momento em que os movimentos sociais são fortalecidos, especificamente os movimentos de e para deficientes que, não coincidentemente, acontecem no contexto de redemocratização do país e da luta pela garantia de direitos sociais, e por consequência essas vão impactar diretamente a formação de professores. Nesse período, mas do que em qualquer outro momento, avançou-se no estabelecimento de normativas e orientações em relação a esse aspecto.

Após isso, o nosso país, aderiu a um conjunto de mudanças de ordem política, econômica e cultural, fruto do processo de globalização e do avanço

das investidas neoliberais e que desencadeou uma série de reformas, das quais se destacam as reformas educativas.

As políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, o conhecimento sobre elas tratado na formação de professores e a direção dessa formação se deu em meio ao vasto e amplo espaço de conflito social e disputas políticas originadas pelos menos de dois movimentos; de um lado, os movimentos sociais tentando afirmar os direitos sociais conquistados e garantidos, sobretudo constitucionalmente e, do outro lado, os interesses construídos pelas intervenções de interesse neoliberal. A tentativa em conciliar esses interesses distintos faz com que o tema seja tratado, no ordenamento legal com implicações às políticas curriculares de modo contraditório (tanto contradições internas em um mesmo documento, como quando comparados um documento a outro) e com inúmeras omissões.

Aparecem, nos documentos, orientações e prescrições quanto à necessidade de formar professores generalistas e especialistas, sem, ao mesmo tempo, esclarecer as concepções de formação generalista e especialista, ou mesmo em que nível deve-se dar essa formação, se na formação inicial ou nível de especialização. Por fim, há ainda indefinições quanto às funções e expectativas docentes e quanto à intervenção pedagógica realizada por um e por outro. Se, por um lado, esses elementos tornaram os documentos omissos; por outro lado, eles permitem que os mesmos no âmbito da formulação dos currículos de formação, possam ser ressignificados e reinterpretados.

Outro aspecto que merece destaque é o número de referência que a educação inclusiva e um conjunto de conceitos a ela associados (diferenças, diversidade, pluralidade, citando apenas alguns) passa a ganhar nas políticas curriculares. Essas substituem as primeiras orientações, em grande medida centradas na ideia de integração educacional das pessoas com deficiência, e, ao mesmo tempo, vão aos poucos servindo para referir-se a tudo, ao ponto

de não mais expressarem de fato um sentido e um significado preciso. É assim que os conceitos acabam aparecendo nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e professores de Educação Física; eles estão carregados de significantes vazios.

O ordenamento legal constrói outro aspecto quando prescreve que o conhecimento sobre pessoas com deficiência e seus processos de escolarização sejam tratados na formação; isso reduz este a criação de uma disciplina junto à formação, restringindo um tema interdisciplinar a uma discussão disciplinar. Cria-se com isso um dilema, expresso por um lado na compreensão de seu caráter limitado junto à formação e, por outro, na garantia de sua presença junto a formação. Esse vai ser motor de uma série de questionamentos, reflexões e debates. No entanto, a saída parece estar na integração curricular que pode ter origem nesse dilema e não na superação das possibilidades. A maniqueização dessas duas possibilidades parece não contribuir com o avanço no trato com o conhecimento do tema junto à formação do professor.

Há uma tendência na produção teórica recente da área a elaborar críticas ao pouco envolvimento dos professores e disciplinas dos cursos de formação na discussão sobre a Educação Física Especial. No entanto, o caminho a ser perseguido deve ser de envolver o conjunto de dispositivos na superação desse isolamento. E essa superação passa, sobretudo, pela incorporação dessa dimensão da formação no projeto de formação organizado em torno do currículo. Não é a defesa pela inclusão do tema nas ementas das disciplinas; isso manteria a forma fragmentada como tratamos esse conhecimento, mas a sua incorporação como princípio formativo daria direção à formação.

O terceiro passo dado foi analisar de que modo, diante do que está delineado como acúmulo de produção científica e conhecimento na área e seu estágio de desenvolvimento, bem como as orientações e prescrições do ordenamento



legal em vigor, trazem implicações ao modo como vem sendo proposto o trato com a Educação Física Especial, na perspectiva inclusiva, junto aos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, oferecidos das instituições de ensino superior no Estado da Bahia e como esse tema vem sendo incorporado ao projeto de formação de professores no estado. Para isso, tomamos como referencial duas fontes de informação: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os programas e planos de curso da área de Educação Física Especial no contexto da matriz curricular dos cursos.

Embora nos PPC analisados ocorram as seguintes referências: formação de professores com perfil profissional que valorize a diferença e diversidade humana; obtenção, pelo professor egresso desses cursos, de conhecimentos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais; habilidade e competências comprometidas com a superação de atitudes de preconceito e discriminação, bem como de valorização da diversidade cultural, étnica, religiosa e valorização do direito e dignidade da pessoa humana, essas expressões são tomadas no texto dos currículos como significantes vazios.

Associada a esse vocabulário, não encontramos nenhuma discussão conceitual, política, técnica ou pedagógica que apontasse, de fato, como está organizado o currículo para que essa formação seja alcançada. Nada foi visto que nos dissesse como será esse professor que tem, seu perfil profissional e prática pedagógica pautada nesses conhecimentos e valores adquiridos. Nenhum destaque foi dado às concepções com a finalidade de formar esse perfil, esse domínio de conhecimento ou nível de competência, tomados de referência formativa; nada foi revelado que pudesse expressar unidade, continuidade e interdependência entre esses aspectos e o processo ensino-aprendizagem dos estudantes/professores em formação. O risco que se corre é banalizar o uso dessas expressões à medida em que não são apresentados e atribuídos sentidos e significados a seu uso.

Admitindo-se que o currículos dos cursos não assumam para si o projeto de formar professores para uma prática pedagógica inclusiva, destacamos que esse atribui à área de Educação Física Especial, em grande medida resumida a uma única disciplina na matriz curricular dos cursos, a responsabilidade de abordar, junto à formação o conhecimento produzido nessa área e superar qualquer perspectiva excludente na ação pedagógica dos seus professores.

A possibilidade que fica apontada, em alguns dos fragmentos extraídos dos PPCs, é a de tratar a diferença como elemento constitutivo de identidades sociais e culturais, pois, sobretudo no trabalho com as pessoas com deficiência, é sempre reivindicado, pelos movimentos sociais de onde nascem suas plataformas de luta, o direito à diferença, a viverem como um distinto e não apenas como desvio a norma, bem como seu protagonismo e supremacia nas atividades e práticas sociais.

De fato, há de se reconhecer que, embora existam dificuldades nos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior quanto à produção, abordagem e apropriação do conhecimento na área de Educação Física Especial, existem também iniciativas em desenvolvimento que precisam ser valorizadas, melhor investigadas e tratadas cientificamente, para que essas experiências possam converter-se em práticas sistematizadas, aproveitadas na consolidação e desenvolvimento da área junto ao currículo de formação. Para destacar algumas, cito experiência de extensão e pesquisa, bem como de estágio curricular supervisionado existente em algumas IES, na área de Educação Física Especial.

As orientações e prescrições das políticas curriculares, para que o conhecimento sobre educação inclusiva e pessoas com necessidades educacionais especiais seja tratado na formação de professores, são direcionadas aos cursos de Licenciatura de todas as áreas do conhecimento. No entanto, muitas das áreas e cursos se mantêm indiferentes a essa discussão. Por isso, é preciso admitir que, mesmo merecedora de críticas, há

de ser valorizada a presença, nos currículos de todos os cursos estudados, de ao menos uma disciplina para tratar da temática em estudo, não pela sua simples presença, mas porque essa é um dispositivo inicial para que reflexões, discussões e avanços no trato desse conhecimento aconteçam junto ao currículo de formação. E conduz muitos estudantes/professores em formação a isso, embora não seja essa, como já destacado, a essência do projeto formativo presente no texto curricular.

Outro dado que nos chamou atenção foi o fato de, nas matrizes curriculares, a disciplina de que trata o conhecimento em estudo está nominada de “Educação Física Especial”, quando encontramos, na literatura da área, uma diversidade de nomenclaturas. Como já manifestei anteriormente, uma das melhores sínteses para representar a área, parece-me ser pelo conteúdo epistemológico, político e técnico que expressa, sbem como, sobretudo porque cria possibilidades para a Educação Física e Educação Física Especial entrarem em sintonia com as discussões que estão sendo travadas no âmbito da complementariedade das ações entre a Educação e a Educação Especial, sob a perspectiva das políticas de educação inclusiva, o que supostamente ajuda a superar a dicotomização existente entre elas.

Na análise dos Programas e Planos de Curso das disciplinas da área de Educação Física Especial, que são reveladores das abordagens dessa área de conhecimento junto aos cursos de Educação Física que precisam ser refletidos, foram chamando minha atenção:

- a) predomina uma influência tradicional, técnica e biologizante que reduz muitas vezes o escopo do trabalho com pessoas com deficiência a uma dimensão emendativa, relacionada à correção, normatização, promoção, recuperação ou reabilitação físico e psicomoitora;
- b) existe uma tendência a associar a área a uma nova demanda de mercado, colocando-a como mais uma opção de atuação profissional em descompasso com a noção de inclusão na qual não apenas se

- abrem novos espaços, mas afirma-se o fato de que essas pessoas passam a circular nos espaços já existentes;
- c) no trato com o conhecimento há uma perspectiva crítica frente as relações estabelecidas entre a sociedade e as pessoas com deficiência, mas ela é conservadora no sentido de delimitação do seu estudo, restringindo-o ao aprendizado sobre características, etiologias e classificações das deficiências;
  - d) prevalece, também, uma perspectiva técnica do ponto de vista de pensar as adequações do que é feito sobre condições de normalidade para as pessoas com deficiência através dos esportes adaptados aproximando-os desses padrões;
  - e) Identifica-se que, muito timidamente, são destacadas as questões da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, o que deveria ser o eixo principal, a nosso ver, do estudo dessa área junto à formação;
  - f) do ponto de vista da produção científica, produz-se e consome-se pouco em articulação com a produção teórica recente da área ao tratar o conhecimento no currículo de formação .

Cientes de que o currículo se atualiza em seu processo de efetivação e que à dinâmica do processo formativo transcende os limites do que está escrito, ou seja, para nos aproximarmos do currículo vivido e para complementar nossa análise sobre o trato com o conhecimento da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, entrevistamos os professores/pesquisadores que atuam junto à área de Educação Física Especial, nos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado da Bahia.

Ouvir os professores/pesquisadores entrevistados me permitiu ter acesso, como destacado anteriormente, a um currículo vivido em que dimensões ocultas deste foram manifestadas. Eles puderam, em suas falas, expressar sua compreensão do papel que tem o campo da Educação Física Especial na formação de professores de Educação Física, seus limites e estágio de desenvolvimento.

O que identifiquei como mais preocupante, na fala dos professores/pesquisadores entrevistados, foi a noção expressa de que o principal objetivo da área é o de sensibilizar aos alunos/professores em formação para o trabalho com a Educação Física Especial e a interação com pessoas com deficiência. No meu entendimento, mesmo que recoberto de boas intenções, destacar a sensibilização como principal expectativa de aprendizagem dos alunos/professores em formação apresenta-se como um objetivo restritivo, correndo-se o risco de reforçar e não auxiliar na superação das contradições pelas quais passam a área.

A sensibilização é um importante, mas apenas inicial, passo no processo de problematização, construção do conhecimento e transformação da realidade. É preciso que além de sensibilizarem os professores devem transmitir o saber objetivo, produzido historicamente, aos estudantes/professores em formação. De posse de uma formação que lhes garanta competências técnica, científica, pedagógica e políticas é que os professores poderão agir como intelectuais orgânicos, intervindo na realidade e sobre as contradições a ela inerente. É, a meu ver, o domínio de conhecimentos adequados da realidade e de seu estágio de desenvolvimento que permitem o professor agir sobre a realidade adequadamente. Dessa forma, destaco que as expectativas de aprendizagem precisam prever a garantia aos estudantes/professores em formação o domínio de conhecimento sobre a realidade.

Há de se destacar também a existência de uma crítica entre os professores ao conhecimento elaborado e disponível na produção teórica da área pois traz implicações diretas ao referencial e às bases teórico-metodológicas de suporte ao trato com o conhecimento junto à formação. Essa crítica, embora em muito esteja voltada para a produção da área de Educação Física Especial, aponta para a necessidade de reformulação do trato com o conhecimento em todo o currículo.

Com isso, dadas as contradições que citamos anteriormente, em grande medida elas são reconhecidas pelos professores que tentam, na sua prática pedagógica e no trato com o conhecimento na disciplina, romper com relações que especializam, tecnicizam, e tratam de um saber segregado e fragmentado na área. Assim, existe um descompasso entre o nível de consciência crítica dos professores da área e a materialização no trato com o conhecimento e espaço ocupado pela área no texto curricular.

Sendo o currículo a expressão de escolhas contruídas nas relações de poder estabelecidas no interior de cada curso e área de conhecimento, elas nunca são neutras. Nesse sentido, é preciso que a área não só se consolide junto à formação e tenha sua presença garantida no currículo, mas que também procure avançar em seu processo de legitimação, e que os conhecimentos relacionados à área não sejam silenciados nas distintas disciplinas do currículo.

Legitimar a área no currículo passa, sobretudo, pela superação das contradições que a mesma vem alimentando. Superar essa contradição é tecer a crítica ao conhecimento existente, baseado num saber individualizado, atendimento segregado e normatização, para produzir um conhecimento que consiga atender simultaneamente às necessidades, possibilidades e realidades das diferentes formas com que se apresenta a diversidade humana. Passa, também, por um processo de integração curricular entre o campo da Educação Física Especial e outros campos de conhecimento que compõem o currículo, visto que esses precisam dar visibilidade a uma diversidade maior de conhecimentos, muitos dos quais as pessoas com deficiência ajudaram a construir. Assim, a presença/ausência de um conhecimento na formação expressa uma posição política, que pode apontar para a manutenção ou para a transformação de uma determinada dimensão da realidade em que está envolto o projeto de formação.

Formar professores de Educação Física sob uma perspectiva inclusiva deve ser um desafio da área de Educação Física e do currículo de formação tendo o campo da Educação Física Especial uma contribuição específica a dar. A dicotomização entre atribuir esse papel a uma disciplina específica ou eixo temático no currículo, a Educação Física Especial, e diluir esse conhecimento em todas as disciplinas do currículo é um falso debate. É preciso que as duas áreas ou a área de Educação Física e o campo da Educação Física Especial esteja articulados claramente em função de um projeto, formar professores de Educação Física para desenvolver uma prática pedagógica transformadora, inclusiva.

Parece oportuno afirmar que é a integração curricular da área, que implica numa revisão e aproximação entre as bases técnica, política e pedagógica da área em relação à concepção de educação, educação física e intervenção pedagógica que orienta a formação; e sua assunção, como parte constitutiva do projeto de formação, é a alternativa que nos parece mais viável para a consolidação de uma Educação Física Inclusiva. Recupero aqui a epígrafe que abre essa tese quando destaca, “é preciso tratar o projeto como um momento que caracteriza uma maneira de agir quando estamos em meio a uma realização. Não há implicação numa formação sem projeto” (MACEDO, 2010, p. 81)

Nesta concepção as orientações, a gestão curricular e o aprendizado profissional tornam-se responsabilidade de todos. Formar professores para uma prática pedagógica inclusiva, deveria assim, passar a ser um princípio tratado, perseguido e desejado por todos para a construção de um projeto socialmente responsabilizado, baseado numa experiência formativa fecunda e socialmente referenciada.

Assim, o conhecimento que pode levar a construção de uma prática pedagógica inclusiva precisa ser tomado por todas as disciplinas, na medida em que essa prática exige a superação de todas as barreiras que levam à

exclusão, sejam elas epistemológicas, pedagógicas, atitudinais, físicas e arquitetônicas. E o campo da Educação Física Especial, como disciplina acadêmica, tem um papel específico na formação, à medida em que cumpre uma dupla função. Ele deve produzir conhecimentos e assessorar a formação e atuação do professor de modo a valorizar a diferença e a diversidade humana e, por outro lado, deve ajustar as distintas atividades de modo que atenda às necessidades educativas dos alunos com deficiência, mantendo-os integrados e se desenvolvendo social e academicamente nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, a tese que defendo é de que a superação das contradições por que passa a área de Educação Física Especial junto à formação, numa perspectiva inclusiva, passa sobretudo, pela crítica à necessidade de produção do conhecimento e, conseqüentemente, ao conhecimento elaborado e disponível na literatura especializada da área. Essa contradição se mantém na organização dos currículos e do conhecimento tratado junto à formação. A área produziu e acumulou conhecimentos acerca de atividades individualizadas, normatizadas e segregadas, mas pouco avançou em levantar, para as questões aqui destacadas, soluções que contribuam para o reconhecimento das diferenças e da diversidade humana e sua valorização na produção de saberes ligados às práticas corporais, bem como servir de suporte para o direito ao corpo e o acesso a cultura de que trata a Educação Física para todos os alunos na escola.

Assim, para vencer esse problema, que é de ordem epistemológica, junto à produção do conhecimento e seu trato junto à formação foi que encontramos na produção teórica recente, na organização do currículo (PPC e Programas e Planos das Disciplinas) e nas falas dos professores/pesquisadores entrevistados a necessidade de que um maior número de pesquisas e estudos sejam implementados. Esses devem refletir as bases teórico-metodológicas tomadas como referência na área e seus reflexos no que hoje é produzido e consumido como conhecimento, superando perspectivas normatizadoras, ortopédicas e reabilitadoras; uma maior aproximação dos



objetivos da Educação Física Especial da Educação Física como componente curricular na Educação Básica; o papel dessa disciplina como campo específico e sua integração curricular nos currículos dos cursos de formação; a complementariedade da Educação Física e Educação Física Especial no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, apenas para citar algumas das demandas que a produção científica, da área, precisa dar conta. No corpo de todo o relatório da tese outras questões são apresentadas.

A presente tese apresentou elementos para pensar o conhecimento produzido e sua abordagem junto à formação de professores da área de Educação Física, na perspectiva da criação de alternativas que nos permitam avançar na construção de uma área de conhecimento que garanta a todos o acesso à escolarização e, no âmbito das aulas de Educação Física, o direito ao corpo e aos conhecimentos gerados historicamente por toda a humanidade. A consolidação desse direito é a afirmação de uma Educação Física Escolar Inclusiva. O desafio dessa consolidação deve ser assumido de modo a tratar a Educação Física e a Educação Física Especial como dois lados de uma mesma moeda.

Ao término da pesquisa, tenho consciência de que ela, como todo trabalho científico, poderá sempre ser (re) interpretada a partir de outras bases teóricas, fatos e realidades com os quais nos confrontamos. O (in) acabamento dessa travessia aponta para a necessidade de que outras travessias sejam realizadas, de modo que a discussão que trazemos sirva como novo ponto de partida, um ponto de partida que já não é o mesmo de outrora, mas aquele que remete e conduz a novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, May e FERREIRA, Widis. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre Experiências Internacionais. In: RODRIGUES, Davi. **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a Deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo, SP: Robe, 1995.
- ANJOS, Hildete Pereira Dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ARAUJO, Paulo Ferreira de e RIBEIRO, Sônia Maria. **A Formação Acadêmica refletindo na expansão do Desporto Adaptado: uma abordagem brasileira**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v. 25, n. 03, p. 57-69, maio de 2004.
- ARAUJO, Paulo Ferreira de e SILVA, Rita de Fátima da. **A Educação Física Adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na Formação Superior**. Revista Conexões, v. 3, n. 2, 2005.
- ARAUJO, Paulo Ferreira. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Campinas: São Paulo. Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da FEFE, UNICAMP, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa, Edições 70, 2009.
- BARROSO, João. Factores Organizacionais da Exclusão Escolar: a inclusão exclusiva. RODRIGUES, Davi (org). **Perspectivas Sobre a Inclusão: da educação a sociedade**, Porto: Porto Editora, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80
- BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de;. **O Local da diferença: desafios à Educação Física escolar**. In: Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação/ CFE. **Resolução n. 03, de julho de 1987**. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. Dispõe

sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação em Educação Física. (xerox).

BRASIL, Ministério da Educação/ CFE. **Resolução n. 03, de julho de 1987**. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação em Educação Física. (xerox).

BRASIL. **Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência**. Programa de Ação Mundial Para as Pessoas com Deficiência, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2001a. Seção 1, p. 46. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB017-2001.pdf>>. Acesso em: abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB2/1998**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção I, p. 31. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/>>. Acesso em: abr. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva**, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Vol 1, n 1, agos a dez de 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso jan de 2010.

BUENO, José Geraldo S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.5, pp. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Políticas Educativas e Formação de Professores: especialistas ou generalistas. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), 1995.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARMO, Apôlonio Abadio do. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, Davi. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a sociedade cria, "recupera" e discrimina**. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/ PR, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**, v. 6, 2001.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? In: **Revista Integração**, Brasília, ano 14, p. 6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, nº 4, out/dez. Lisboa, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. In: **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia S.; PEDRINELLI, Verena J. Encontro Pré-Congresso de Professores de Educação Física Adaptada de Instituições de Ensino Superior: relato. In: **Revista da SOBAMA: Temas em Educação Física Adaptada**, 2001.

CIDADE, Ruth Eugênia.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. In: **Integração**, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

CORREIA, Luis de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Coleção Educação Especial, v. 13. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, Luis de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, pag 32 – 46, jan 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos políticos e epistemológicos . 10ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA , Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação Física e esporte adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século xxi. In: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio. 2004.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradições**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem . **Política de formação de professores no Brasil**: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. IN: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005, Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>  
DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DUARTE, Edison. A Formação do profissional em Atividade Motora Adaptada. In: **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia e WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org). São Carlos, SP: Edufscar, 2004.

FALKENBACH, Atos Prinz, DREXSLER, Greice e LAUXEM, Patrícia. Experimentos práticos de Inclusão em Educação Física escolar: um estudo a partir das publicações da área. In: **Revista Digital Buenos Aires** – Ano 13 – nº 121. Junio de 2008. Disponível em: [HTTP://www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. A escola **Ciências do Esporte**, 15, 2007. Pernambuco. Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE, 1 CD ROM, GTT Pessoas portadoras de necessidades especiais.

FALKENBACH, Atos Prinz. **Proposta de troca de nome do grupo de trabalho temático 12 Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**, 2007. (mimeo)

FONTES, Patrícia, TOMIO, Juliana e STRINGARI, GISLANE. Análise da Temática “Inclusão de Portadores de Deficiências Na Educação Física Escolar” Em Periódicos Científicos Da Área. IN: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. | UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9 ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martinz Fontes, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Educação, poder e biografia pessoal**: diálogo com educadores críticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, Rosana; FERNANDES, **Edicéa Mascarenhas Fernandes**. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial, out. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 2001.

GOMES, Nilton Munhoz. **Análise da Disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná**. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudo da Disciplina Educação Física Adaptada nas Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás**. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí:Unijuí. 2005. (Coleção Educação Física).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004

LIMA, Maria T. **Educação Física Adaptada**: proposta de ação metodológica para a formação universitária. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 3 ed. São Paulo, SP: EPU, 1994.

LUNNA, Cristiane Freitas. **Educando para a diferença**: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANDARINO, Claudio Marques. (2007). Educação Física Adaptada: território de práticas messiânicas. In: Anais. **XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Recife. CD Room. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/253.pdf>.

MANDARINO, Claudio Marques. Os saberes presentes na educação física adaptada. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 12., 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

MANTOAN, Maria T. Eglér. Ensino inclusivo/educação (qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 30-32, 1998.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R; VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2005.



MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas de institucionalização da deficiência. In: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 62, Campinas, Abril de 1998. Disponível em [www.scielo.br/sceilo](http://www.scielo.br/sceilo) . Acesso em 25 de fevereiro de 2010

MAUERBERG DE-CASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da Educação: a consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Theresinha G. Desafios da Prática Pedagógica Inclusiva. JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Cláudio R; VICTOR, Sônia Lopes (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2005.

MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. (org.) **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999. p.7-38.

OLIVEIRA, João Danilo B. de Oliveira. **Concepções de deficiência: um estudo das representações de professores e educação física do ensino superior**. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador, Universidade Federal da, 2007.

PACHECO, José Augusto (org). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto editora, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto; MOREIRA, António Flávio (org). **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación em la convención internacional sobre los**



derechos de la personas com discapacidad. Madri: Grupo Editorial CINCA, 2008.

PARASKEVA, João. **Dinâmica dos Conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo**. Porto: Edições, 2000.

PEDRINELLI, V. J. e 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

PETTENGILL, N. G. A Educação Física e os Desportos para pessoas portadoras de deficiência, no Brasil no período de 1980 a 1992. In: CARMO, Apolônio Abadio do e SOUZA e SILVA, Rossana Valéria de (org.) **Educação Física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento**.. Uberlândia: Impresso Gráfica, 1997. p. 269-339

PIRES, Roberto Gondim. **História da Educação Física na Bahia: o percurso da formação profissional**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2007

RABELLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha G. et all (orgs). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, Ba: Edufba, 2009.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. Da formação do Anomal. In: **ANAIS do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED)**. Caxambu, MG, 2010.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **Política curricular brasileira no tempo presente: implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2010.

RODRIGUES, Davi (org). **Perspectivas Sobre a Inclusão: da educação a sociedade**, Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, Davi (org). **Perspectivas sobre a Inclusão: da educação a sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, Davi. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81.

- RODRIGUES, Graciele Massoli. **Reflexões sobre a educação física para portadores de necessidades educativas especiais à luz do processo de individualização**. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação Curricular e Inclusão. In: RODRIGUES, Davi (org). **Perspectivas Sobre a Inclusão**: da educação a sociedade, Porto: Porto Editora, 2003.
- SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R.L. (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Admilson. **Representações Sociais de esportes sob a ótica de pessoas cegas**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Ba, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1985. (Coleção Educação Contemporânea)
- SAVIANI, Dermeval. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base**. Educação Brasileira, Brasília, v. 13, n. 27, p. 159-168, 2º sem. 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 . Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada**. Tese. Faculdade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- SILVA, Tânia Lúcia Werner da. **Tendências da formação para Educação Física Adaptada**: abordagens icônica ou da singularidade? Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e Diferenças: impertinências. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.

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

SKILAR, Carlos. Perspectivas política e pedagógica para a educação de surdos. IN: SILVA, Shiley (org). **Educação Especial**: múltiplas leituras e significados. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao início do Século XX**: cuidar e educar para civilizar. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasi. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia et all (org). **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. **A Educação Física na Educação Especial**. In: Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 104 - Enero de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e metodos**. São Paulo: Bookman, 1981.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, práticas e políticas na área de necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: [www.vidabrasil.org.br](http://www.vidabrasil.org.br)

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. Relator Jacques Dellores, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física e a Cultura Escolar: notas de reflexão, 2009. In: **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente/XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 311 – 324.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Educação Física na Escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. 1989. Problemas fundamentales de la defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, pp. 2-26.

ZOBOLI, Fábio; BARRETO, Siderley de Jesus. A corporeidade como fator de Inclusão das pessoas com condições de deficiência. In: RODRIGUES, Davi.

**Atividade Motora Adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** Barueri/SP: Manole, 2004.

# **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - LISTA DE ARTIGOS DOS PERÍODICOS NACIONAIS ESTUDADOS

ARAÚJO, Paulo Ferreira de; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.

CARMO, Apolônio Abadio do; MIRANDA, José Rafael. Metas e estratégias de ações político – pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física do sistema regular de ensino. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**. V. 6, n. 1, Dezembro, 2001.

CASTRO, Eliane Mauerberg de; PALLA, Ana Claudia. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, v.9, n.1, p. 25-34, Dezembro, 2004.

CIDADE, Ruth Eugênia. Os Estabelecidos e os Outsiders: Traçando um Paralelo com a Inclusão do Portador de Deficiência na Escola. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, v.5, n.1, p. 15-20, Dezembro, 2000.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia S.; PEDRINELLI, Verena J. Encontro pré-congresso de professores de Educação Física adaptada de instituições de ensino superior: relato. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, Temas em educação física adaptada, p. 86 – 95, Dezembro, 2001.

COSTA , Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século xxi. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio. 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SORIANO, Jeane Barcelos. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **In: Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 116, set./dez. 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. Didática da Educação Física e Inclusão. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FALKENBACH, Atos Prinz; LOPES, Elaine Regina. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **In: Pensar a prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 118, set./dez. 2010.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves; SANTOS, Rosirene Campêlo dos. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **In: Pensar a Prática** 6: 107-116, Jul./Jun. 2002-2003.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Edison. **EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA INCLUSIVA. In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, Temas em educação física adaptada, p. 38 – 46, Dezembro, 2001.

MANDARINO, Claudio Marques. A Educação Física e a questão da inclusão dos alunos com “necessidades educacionais especiais”. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, V.9, n.1, p. 35-38, Dezembro, 2004.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; SILVA, T.J. Cardoso. Inclusão educacional de alunos com Síndrome de Down. **In: Pensar a prática**, v. 11/2, p. 105-113, maio/ago. 2008.

MOISÉS, Marcia Perides. Consciência da educação inclusiva em futuros professores de Educação Física. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, v.10, n.1, p. 15-20, Dezembro, 2005.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Concepções e veiculações sobre a criança deficiente no colégio brasileiro de ciências do esporte. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 71-84, maio 2004.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Inclusão educacional: intenções do projeto em curso. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 31-42, jan. 2002.

PORTO, ELINE T. R. A pessoa portadora de deficiência e as áreas de conhecimento no curso de Educação Física da UNIMEP. **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, v.6, n.1, p. 19-26, Dezembro, 2001.

RIBEIRO, Sonia Maria; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004.

RODRIGUES, Graciele Massoli et al. Demarcações sociais e as relações didáticas na escola: considerações acerca da inclusão. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, maio 2004.

SANTIAGO, Thiago Vaz. CARMO, Apolônio Abadio do. A escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EdUFU, 2006. 132 p. **In: Pensar a Prática** 12/2: 1-4, maio/ago. 2009.

SEABRA, Manoel O. Junior; MANZINI, Eduardo José. Sobama 10 Anos: Análise dos Artigos dos Periódicos. Uma Perspectiva Inclusiva? **In: Revista da Sociedade Brasileira de atividade motora adaptada – SOBAMA**, v.10, n.1, p. 29-35, Dezembro, 2005.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; DEVIDE, Fabiano Pries. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de Educação Física escolar. **In: Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 181-197, jan. 2009.

VIDAL, Maria Helena Candelori; SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **In: PENSAR A PRÁTICA** 11/2: 125-135, maio/ago. 2008.



## APÊNDICE B- LISTA DE TESES

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.** Tese de Doutorado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade federal de Campinas. Campinas, SP, 2005.

GOMES, Nilton Munhoz. **Análise da Disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná.** Tese de Doutorado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Campinas, 2007.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Educação Física Escolar e Inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e atitudes dos professores.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo, 2005.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária.** Tese de Doutorado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VIANA, Joslei de Souza. **Estratégias de ensino para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física.** Tese de Doutorado em Educação Especial. Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O Esporte Adaptado e a Inclusão de Alunos com Deficiências nas aulas de Educação Física.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2009.

RUSSO, Renata Costa de Toledo. **O Imaginário Coletivo de Estudantes de Educação Física sobre Pessoas com Deficiência.** Tese de Doutorado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Vida, Faculdade de Psicologia da Pontifca Universidade Católica de Campinas, 2008.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da. **Atividade Motora Adaptada: o conhecimento produzido nos Programas *Stricto Sensu* em Educação Física, no**

Brasil. Tese de Doutorado em Educação Física. Tese de Doutorado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Campinas, 2009.

STEFANE, Cláudia Aparecida. **Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Faculdade de São Carlos, 2003.

## APÊNDICE C- LISTA DE DISSERTAÇÕES

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, 2010.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **Formação inicial:** uma experiência críticoreflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

CURVO, Jonaci Pereira de Souza. **A Educação Física no contexto Inclusivo:** análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2006.

FINGER, Alenia Varela. **A Educação Inclusiva De Alunos Com Deficiência Física:** Problematizando O Corpo No Contexto Escolar. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do estado de Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2002.

MATTOS, Lara Azevedo. Políticas **Públicas de formação do professor de educação física:** sua contribuição para a educação inclusiva. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

PINNA, Leonrado Docena. **As ilusões do paradigma da inclusão da produção teórica na Educação Física.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

RODRIGUES, Graciele Massolli. **Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização.** (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1998.

SACARDO, Michele Silva. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SILVA, Afonsa Janaína da. **Esporte educacional e deficiência: encontros esportivos no contexto escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na Educação Física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1998.

SILVA, Josiberti Flávio Aparecido Monteiro da. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura:** um estudo sobre possibilidades e limitações da Educação a Distância (EaD) para a formação de professores. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2006.

SOUZA, Warley Carlos de. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia:** o discurso dos professores de educação física. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003.

## APÊNDICE B – LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES

BEZERRA, Alex Fabiano Santos. **Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, 2010.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **Formação inicial:** uma experiência críticoreflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

CURVO, Jonaci Pereira de Souza. **A Educação Física no contexto Inclusivo:** análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2006.

FINGER, Alenia Varela. **A Educação Inclusiva De Alunos Com Deficiência Física:** Problematizando O Corpo No Contexto Escolar. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudo da disciplina Educação Física Adaptada nas instituições de ensino superior do estado de Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2002.

MATTOS, Lara Azevedo. Políticas **Públicas de formação do professor de educação física:** sua contribuição para a educação inclusiva. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

PINNA, Leonrado Docena. **As ilusões do paradigma da inclusão da produção teórica na Educação Física.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

RODRIGUES, Graciele Massolli. **Reflexões sobre a Educação Física para portadores de necessidades educacionais especiais à luz da individualização.** (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1998.

SACARDO, Michele Silva. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre Educação Física e Educação Especial.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SILVA, Afonsa Janaína da. **Esporte educacional e deficiência:** encontros esportivos no contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2008.

SILVA, Rita de Fátima da. **A ação do professor de ensino superior na Educação Física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1998.

SILVA, Josiberti Flávio Aparecido Monteiro da. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura:** um estudo sobre possibilidades e limitações da Educação a Distância (EaD) para a formação de professores. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2006.

SOUZA, Warley Carlos de. **A inclusão do educando com deficiência na escola pública municipal de Goiânia:** o discurso dos professores de educação física. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003.

## APÊNDICE C – LISTA DE ÁREA DE CONHECIMENTO



CAPES

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

**10000003**

**CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA**

**10100008**

**MATEMÁTICA**

10101004 ALGEBRA  
10101012 CONJUNTOS  
10101020 LÓGICA MATEMÁTICA  
10101039 TEORIA DOS NÚMEROS  
10101047 GRUPO DE ÁLGEBRA NÃO-COMUTATIVA  
10101055 ÁLGEBRA COMUTATIVA  
10101063 GEOMETRIA ALGÉBRICA  
10102000 ANÁLISE  
10102019 ANÁLISE COMPLEXA  
10102027 ANÁLISE FUNCIONAL  
10102035 ANÁLISE FUNCIONAL NÃO-LINEAR  
10102043 EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS  
10102051 EQUAÇÕES DIFERENCIAIS PARCIAIS  
10102060 EQUAÇÕES DIFERENCIAIS FUNCIONAIS  
10103007 GEOMETRIA E TOPOLOGIA  
10103015 GEOMETRIA DIFERENCIAL  
10103023 TOPOLOGIA ALGÉBRICA  
10103031 TOPOLOGIA DAS VARIEDADES  
10103040 SISTEMAS DINÂMICOS  
10103058 TEORIA DAS SINGULARIDADES E TEORIA DAS CATÁSTROFES  
10103066 TEORIA DAS FOLHEAÇÕES  
10104003 MATEMÁTICA APLICADA  
10104011 FÍSICA MATEMÁTICA  
10104020 ANÁLISE NUMÉRICA  
10104038 MATEMÁTICA DISCRETA E COMBINATÓRIA

**10200002**

**PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA**

10201017 TEORIA GERAL E FUNDAMENTOS DA PROBABILIDADE  
10201025 TEORIA GERAL E PROCESSOS ESTOCÁSTICOS  
10201033 TEOREMAS DE LIMITE  
10201041 PROCESSOS MARKOVIANOS  
10201050 ANÁLISE ESTOCÁSTICA  
10201068 PROCESSOS ESTOCÁSTICOS ESPECIAIS  
10202005 ESTATÍSTICA  
10202013 FUNDAMENTOS DA ESTATÍSTICA  
10202021 INFERÊNCIA PARAMÉTRICA  
10202030 INFERÊNCIA NÃO-PARAMÉTRICA  
10202048 INFERÊNCIA EM PROCESSOS ESTOCÁSTICOS  
10202056 ANÁLISE MULTIVARIADA  
10202064 REGRESSÃO E CORRELAÇÃO

10202072 PLANEJAMENTO DE EXPERIMENTOS  
10202080 ANÁLISE DE DADOS  
10203001 PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA APLICADAS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO**

**10300007**

**CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO**

10301003 TEORIA DA COMPUTAÇÃO  
10301011 COMPUTABILIDADE E MODELOS DE COMPUTAÇÃO  
10301020 LINGUAGEM FORMAIS E AUTÔMATOS  
10301038 ANÁLISE DE ALGORÍTMOS E COMPLEXIDADE DE COMPUTAÇÃO  
10301046 LÓGICAS E SEMÂNTICA DE PROGRAMAS  
10302000 MATEMÁTICA DA COMPUTAÇÃO  
10302018 MATEMÁTICA SIMBÓLICA  
10302026 MODELOS ANALÍTICOS E DE SIMULAÇÃO  
10303006 METODOLOGIA E TÉCNICAS DA COMPUTAÇÃO  
10303014 LINGUAGENS DE PROGRAMAÇÃO  
10303022 ENGENHARIA DE SOFTWARE  
10303030 BANCO DE DADOS  
10303049 SISTEMAS DE INFORMAÇÃO  
10303057 PROCESSAMENTO GRÁFICO (GRAPHICS)  
10304002 SISTEMA DE COMPUTAÇÃO  
10304010 HARDWARE  
10304029 ARQUITETURA DE SISTEMAS DE COMPUTAÇÃO  
10304037 SOFTWARE BÁSICO  
10304045 TELEINFORMÁTICA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ASTRONOMIA / FÍSICA**

**10400001**

**ASTRONOMIA**

10401008 ASTRONOMIA DE POSIÇÃO E MECÂNICA CELESTE  
10401016 ASTRONOMIA FUNDAMENTAL  
10401024 ASTRONOMIA DINÂMICA  
10402004 ASTROFÍSICA ESTELAR  
10403000 ASTROFÍSICA DO MEIO INTERESTELAR  
10403019 MEIO INTERESTELAR  
10403027 NEBULOSA  
10404007 ASTROFÍSICA EXTRAGALÁTICA  
10404015 GALÁXIAS  
10404023 AGLOMERADOS DE GALÁXIAS  
10404031 QUASARES  
10404040 COSMOLOGIA  
10405003 ASTROFÍSICA DO SISTEMA SOLAR  
10405011 FÍSICA SOLAR  
10405020 MOVIMENTO DA TERRA  
10405038 SISTEMA PLANETÁRIO  
10406000 INSTRUMENTAÇÃO ASTRONÔMICA  
10406018 ASTRONOMIA ÓTICA  
10406026 RADIOASTRONOMIA  
10406034 ASTRONOMIA ESPACIAL  
10406042 PROCESSAMENTO DE DADOS ASTRONÔMICOS

**10500006**

**FÍSICA**

10501002 FÍSICA GERAL  
10501010 MÉTODOS MATEMÁTICOS DA FÍSICA  
10501029 FÍSICA CLÁSSICA E FÍSICA QUÂNTICA; MECÂNICA E CAMPOS  
10501037 RELATIVIDADE E GRAVITAÇÃO



10501045 FÍSICA ESTATÍSTICA E TERMODINÂMICA  
10501053 METROLOGIA, TECN. GER. DE LAB. E SIST. DE INSTRUMENTAÇÃO  
10501061 INSTRUMENTAÇÃO ESPECÍFICA DE USO GERAL EM FÍSICA  
10502009 ÁREAS CLÁSSICAS DE FENOMENOLOGIA E SUAS APLICAÇÕES  
10502017 ELETRICIDADE E MAGNETISMO; CAMPOS E PARTÍCULAS CARREGADAS  
10502025 ÓTICA  
10502033 ACÚSTICA  
10502041 TRANSFERÊNCIA DE CALOR; PROCESSOS TÉRMICOS E TERMODINÂMICOS  
10502050 MECÂNICA, ELASTICIDADE E REOLOGIA  
10502068 DINÂMICA DOS FLUIDOS  
10503005 FÍSICA DAS PARTÍCULAS ELEMENTARES E CAMPOS  
10503013 TEORIA GERAL DE PARTÍCULAS E CAMPOS  
10503021 TEOR.ESP.E MOD.DE INTERAÇÃO; SIST.DE PARTÍCULAS; R.CÓSMICOS  
10503030 REAÇÕES ESPECÍFICAS E FENOMIOLOGIA DE PARTÍCULAS  
10503048 PROPRIEDADES DE PARTÍCULAS ESPECÍFICAS E RESSONÂNCIAS  
10504001 FÍSICA NUCLEAR  
10504010 ESTRUTURA NUCLEAR  
10504028 DESINTEGRAÇÃO NUCLEAR E RADIOATIVIDADE  
10504036 REAÇÕES NUCLEARES E ESPALHAMENTO GERAL  
10504044 REAÇÕES NUCLEARES E ESPALHAMENTO (REAÇÕES ESPECÍFICAS)  
10504052 PROPRIEDADES DE NÚCLEOS ESPECÍFICOS  
10504060 MET.EXPER.E INSTRUMENT.PARA PART.ELEMENT.E FÍSICA NUCLEAR  
10505008 FÍSICA ATÔMICA E MOLECULAR  
10505016 ESTRUTURA ELETRÔNICA DE ÁTOMOS E MOLÉCULAS; TEORIA  
10505024 ESPECTROS ATÔMICOS E INTEGRAÇÃO DE FÓTONS  
10505032 ESPECTROS MOLECUL. E INTERAÇÕES DE FÓTONS COM MOLÉCULAS  
10505040 PROCESSOS DE COLISÃO E INTERAÇÕES DE ÁTOMOS E MOLÉCULAS  
10505059 INF.SOB.ATOM.E MOL.OBIT.EXPERIMENTALMENTE; INST.E TÉCNICAS  
10505067 ESTUDOS DE ÁTOMOS E MOLÉCULAS ESPECIAIS  
10506004 FÍSICA DOS FLÚIDOS, FÍSICA DE PLASMAS E DESCARGAS ELÉTRICAS  
10506012 CINÉTICA E TEOR.DE TRANSP.DE FLÚIDOS; PROPRIED.FIS.DE GASES  
10506020 FÍSICA DE PLASMAS E DESCARGAS ELÉTRICAS  
10507000 FÍSICA DA MATÉRIA CONDENSADA  
10507019 ESTRUTURA DE LÍQUIDOS E SÓLIDOS; CRISTALOGRAFIA  
10507027 PROPRIEDADES MECÂNICAS E ACÚSTICAS DA MATÉRIA CONDENSADA  
10507035 DINÂMICA DA REDE E ESTATÍSTICA DE CRISTAIS  
10507043 EQUAÇÃO DE ESTADO, EQUILIB. DE FASES E TRANSIÇÕES DE FASES  
10507051 PROPRIEDADES TÉRMICAS DA MATÉRIA CONDENSADA  
10507060 PROPRIEDADES DE TRANSP.DE MATÉRIA COND. (NÃO ELETRÔNICAS)  
10507078 CAMPOS QUÂNTICOS E SÓLIDOS, HÉLIO, LÍQUIDO, SÓLIDO  
10507086 SUPERFÍCIES E INTERFACES; PELÍCULAS E FILAMENTOS  
10507094 ESTADOS ELETRÔNICOS  
10507108 TRANSP.ELETR.E PROPR.ELET.DE SUPERFÍCIES; INTERF.E PELÍCULAS  
10507116 ESTRUT.ELETR.E PROPR.ELET.DE SUPERFÍCIES; INTERF.E PELÍCULAS  
10507124 SUPERCONDUTIVIDADE  
10507132 MATERIAIS MAGNÉTICOS E PROPRIEDADES MAGNÉTICAS  
10507140 RESS.MAGN. REL.MAT.COND.; EFEIT.MOSBAUER; CORR.ANG.PERTUBADA  
10507159 MATERIAIS DIELÉTRICOS E PROPRIEDADES DIELÉTRICAS  
10507167 PROP.OTIC.E ESPEC.MATR.COND.; OUTRAS INTER.MAT.COM RAD.PART.  
10507175 EMISSÃO ELETRON.E IÔNICA POR LIQ.E SÓLIDOS; FENOM.DE IMPACTO

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: QUÍMICA**

**10600000**

**QUÍMICA**

10601007 QUÍMICA ORGÂNICA  
10601015 ESTRUTURA, CONFORMAÇÃO E ESTEREOQUÍMICA

10601023 SÍNTESE ORGÂNICA  
10601031 FÍSICO-QUÍMICA ORGÂNICA  
10601040 FOTOQUÍMICA ORGÂNICA  
10601058 QUÍMICA DOS PRODUTOS NATURAIS  
10601066 EVOLUÇÃO, SISTEMÁTICA E ECOLOGIA QUÍMICA  
10601074 POLÍMEROS E COLÓIDES  
10602003 QUÍMICA INORGÂNICA  
10602011 CAMPOS DE COORDENAÇÃO  
10602020 NÃO-METAIS E SEUS COMPOSTOS  
10602038 COMPOSTOS ORGANO-METÁLICOS  
10602046 DETERMINAÇÃO DE ESTRUTURAS DE COMPOSTOS INORGÂNICOS  
10602054 FOTO-QUÍMICA INORGÂNICA  
10602062 FÍSICO QUÍMICA INORGÂNICA  
10602070 QUÍMICA BIO-INORGÂNICA  
10603000 FÍSICO-QUÍMICA  
10603018 CINÉTICA QUÍMICA E CATALISE  
10603026 ELETROQUÍMICA  
10603034 ESPECTROSCOPIA  
10603042 QUÍMICA DE INTERFACES  
10603050 QUÍMICA DO ESTADO CONDENSADO  
10603069 QUÍMICA NÚCLEAR E RADIOQUÍMICA  
10603077 QUÍMICA TEÓRICA  
10603085 TERMODINÂMICA QUÍMICA  
10604006 QUÍMICA ANALÍTICA  
10604014 SEPARAÇÃO  
10604022 MÉTODOS ÓTICOS DE ANÁLISE  
10604030 ELETROANALÍTICA  
10604049 GRAVIMETRIA  
10604057 TITIMETRIA  
10604065 INSTRUMENTAÇÃO ANALÍTICA  
10604073 ANÁLISE DE TRAÇOS E QUÍMICA AMBIENTAL

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: GEOCIÊNCIAS**

**10700005**

**GEOCIÊNCIAS**

10701001 GEOLOGIA  
10701010 MINERALOGIA  
10701028 PETROLOGIA  
10701036 GEOQUÍMICA  
10701044 GEOLOGIA REGIONAL  
10701052 GEOTECTÔNICA  
10701060 GEOCRONOLOGIA  
10701079 CARTOGRAFIA GEOLÓGICA  
10701087 METALOGENIA  
10701095 HIDROGEOLOGIA  
10701109 PROSPECÇÃO MINERAL  
10701117 SEDIMENTOLOGIA  
10701125 PALEONTOLOGIA ESTRATIGRÁFICA  
10701133 ESTRATIGRAFIA  
10701141 GEOLOGIA AMBIENTAL  
10702008 GEOFÍSICA  
10702016 GEOMAGNETISMO  
10702024 SISMOLOGIA  
10702032 GEOTERMIA E FLUXO TÉRMICO  
10702040 PROPRIEDADES FÍSICAS DAS ROCHAS  
10702059 GEOFÍSICA NUCLEAR

10702067 SENSORIAMENTO REMOTO  
10702075 AERONOMIA  
10702083 DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTAÇÃO GEOFÍSICA  
10702091 GEOFÍSICA APLICADA  
10702105 GRAVIMETRIA  
10703004 METEOROLOGIA  
10703012 METEOROLOGIA DINÂMICA  
10703020 METEOROLOGIA SINÓTICA  
10703039 METEOROLOGIA FÍSICA  
10703047 QUÍMICA DA ATMOSFERA  
10703055 INSTRUMENTAÇÃO METEOROLÓGICA  
10703063 CLIMATOLOGIA  
10703071 MICROMETEOROLOGIA  
10703080 SENSORIAMENTO REMOTO DA ATMOSFERA  
10703098 METEOROLOGIA APLICADA  
10704000 GEODÉSIA  
10704019 GEODÉSIA FÍSICA  
10704027 GEODÉSIA GEOMÉTRICA  
10704035 GEODÉSIA CELESTE  
10704043 FOTOGRAFIA  
10704051 CARTOGRAFIA BÁSICA  
10705007 GEOGRAFIA FÍSICA  
10705015 GEOMORFOLOGIA  
10705023 CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA  
10705031 PEDOLOGIA  
10705040 HIDROGEOGRAFIA  
10705058 GEOECOLOGIA  
10705066 FOTOGEOGRAFIA (FÍSICO-ECOLÓGICA)  
10705074 GEOCARTOGRAFIA  
10802002 OCEANOGRAFIA FÍSICA  
10802010 VARIÁVEIS FÍSICAS DA ÁGUA DO MAR  
10802029 MOVIMENTO DA ÁGUA DO MAR  
10802037 ORIGEM DAS MASSAS DE ÁGUA  
10802045 INTERAÇÃO DO OCEANO COM O LEITO DO MAR  
10802053 INTERAÇÃO DO OCEANO COM A ATMOSFERA  
10803009 OCEANOGRAFIA QUÍMICA  
10803017 PROPRIEDADES QUÍMICAS DA ÁGUA DO MAR  
10803025 INTER.QUÍM.-BIOL./GEOL.DAS SUBST. QUIM.DA ÁGUA DO MAR  
10804005 OCEANOGRAFIA GEOLÓGICA  
10804013 GEOMORFOLOGIA SUBMARINA  
10804021 SEDIMENTOLOGIA MARINHA  
10804030 GEOFÍSICA MARINHA  
10804048 GEOQUÍMICA MARINHA

**20000006**

**CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I**

**10800000**

**OCEANOGRAFIA**

10801006 OCEANOGRAFIA BIOLÓGICA  
10801014 INTER.ENTRE OS ORGAN.MARINHOS E OS PARÂMETROS AMBIENTAIS

**20100000**

**BIOLOGIA GERAL**

<b>20200005</b>	<b>GENÉTICA</b>
20201001	GENÉTICA QUANTITATIVA
20202008	GENÉTICA MOLECULAR E DE MICROORGANISMOS
20203004	GENÉTICA VEGETAL
20204000	GENÉTICA ANIMAL
20205007	GENÉTICA HUMANA E MÉDICA
20206003	MUTAGENESE

<b>20300000</b>	<b>BOTÂNICA</b>
20301006	PALEOBOTÂNICA
20302002	MORFOLOGIA VEGETAL
20302010	MORFOLOGIA EXTERNA
20302029	CITOLOGIA VEGETAL
20302037	ANATOMIA VEGETAL
20302045	PALINOLOGIA
20303009	FISIOLOGIA VEGETAL
20303017	NUTRIÇÃO E CRESCIMENTO VEGETAL
20303025	REPRODUÇÃO VEGETAL
20303033	ECOFISIOLOGIA VEGETAL
20304005	TAXONOMIA VEGETAL
20304013	TAXONOMIA DE CRIPTÓGAMOS
20304021	TAXONOMIA DE FANEROGAMOS
20305001	FITOGEOGRAFIA
20306008	BOTÂNICA APLICADA

<b>20400004</b>	<b>ZOOLOGIA</b>
20401000	PALEOZOOLOGIA
20402007	MORFOLOGIA DOS GRUPOS RECENTES
20403003	FISIOLOGIA DOS GRUPOS RECENTES
20404000	COMPORTAMENTO ANIMAL
20405006	TAXONOMIA DOS GRUPOS RECENTES
20406002	ZOOLOGIA APLICADA
20406010	CONSERVAÇÃO DAS ESPÉCIES ANIMAIS
20406029	UTILIZAÇÃO DOS ANIMAIS
20406037	CONTROLE POPULACIONAL DE ANIMAIS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II**

<b>20600003</b>	<b>MORFOLOGIA</b>
20601000	CITOLOGIA E BIOLOGIA CELULAR
20602006	EMBRIOLOGIA
20603002	HISTOLOGIA
20604009	ANATOMIA
20604017	ANATOMIA HUMANA
20604025	ANATOMIA ANIMAL

<b>20700008</b>	<b>FISIOLOGIA</b>
20701004	FISIOLOGIA GERAL
20702000	FISIOLOGIA DOS ÓRGÃOS E SISTEMAS
20702019	NEUROFISIOLOGIA
20702027	FISIOLOGIA CARDIOVASCULAR
20702035	FISIOLOGIA DA RESPIRAÇÃO
20702043	FISIOLOGIA RENAL
20702051	FISIOLOGIA ENDÓCRINA
20702060	FISIOLOGIA DA DIGESTÃO

20702078 CINESIOLOGIA  
20703007 FISIOLOGIA DO ESFORÇO  
20704003 FISIOLOGIA COMPARADA

**20800002** **BIOQUÍMICA**  
20801009 QUÍMICA DE MACROMOLÉCULAS  
20801017 PROTEÍNAS  
20801025 LIPÍDEOS  
20801033 GLICÍDEOS  
20802005 BIOQUÍMICA DOS MICROORGANISMOS  
20803001 METABOLISMO E BIOENERGÉTICA  
20804008 BIOLOGIA MOLECULAR  
20805004 ENZIMOLOGIA

**20900007** **BIOFÍSICA**  
20901003 BIOFÍSICA MOLECULAR  
20902000 BIOFÍSICA CELULAR  
20903006 BIOFÍSICA DE PROCESSOS E SISTEMAS  
20904002 RADIOLOGIA E FOTOBIOLOGIA

**21000000** **FARMACOLOGIA**  
21001006 FARMACOLOGIA GERAL  
21001014 FARMACOCINÉTICA  
21001022 BIODISPONIBILIDADE  
21002002 FARMACOLOGIA AUTÔNOMICA  
21003009 NEUROPSICOFARMACOLOGIA  
21004005 FARMACOLOGIA CARDIORENAL  
21005001 FARMACOLOGIA BIOQUÍMICA E MOLECULAR  
21006008 ETNOFARMACOLOGIA  
21007004 TOXICOLOGIA  
21008000 FARMACOLOGIA CLÍNICA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III**

**21100004** **IMUNOLOGIA**  
21101000 IMUNOQUÍMICA  
21102007 IMUNOLOGIA CELULAR  
21103003 IMUNOGENÉTICA  
21104000 IMUNOLOGIA APLICADA

**21200009** **MICROBIOLOGIA**  
21201005 BIOLOGIA E FISIOLOGIA DOS MICROORGANISMOS  
21201013 VIROLOGIA  
21201021 BACTERIOLOGIA  
21201030 MICOLOGIA  
21202001 MICROBIOLOGIA APLICADA  
21202010 MICROBIOLOGIA MÉDICA  
21202028 MICROBIOLOGIA INDUSTRIAL E DE FERMENTAÇÃO

**21300003** **PARASITOLOGIA**  
21301000 PROTOZOOLOGIA DE PARASITOS  
21301018 PROTOZOOLOGIA PARASITÁRIA HUMANA  
21301026 PROTOZOOLOGIA PARASITÁRIA ANIMAL  
21302006 HELMINTOLOGIA DE PARASITOS  
21302014 HELMINTOLOGIA HUMANA  
21302022 HELMINTOLOGIA ANIMAL

21303002 ENTOMOLOGIA E MALACOLOGIA DE PARASITOS E VETORES

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ECOLOGIA E MEIO AMBIENTE**

**20500009**

**ECOLOGIA**

20501005 ECOLOGIA TEÓRICA  
20502001 ECOLOGIA DE ECOSSISTEMAS  
20503008 ECOLOGIA APLICADA

**30000009**

**ENGENHARIAS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ENGENHARIAS I**

**30100003**

**ENGENHARIA CIVIL**

30101000 CONSTRUÇÃO CIVIL  
30101018 MATERIAIS E COMPONENTES DE CONSTRUÇÃO  
30101026 PROCESSOS CONSTRUTIVOS  
30101034 INSTALAÇÕES PREDIAIS  
30102006 ESTRUTURAS  
30102014 ESTRUTURAS DE CONCRETO  
30102022 ESTRUTURAS DE MADEIRAS  
30102030 ESTRUTURAS METÁLICAS  
30102049 MECÂNICA DAS ESTRUTURAS  
30103002 GEOTÉCNICA  
30103010 FUNDAÇÕES E ESCAVAÇÕES  
30103029 MECÂNICAS DAS ROCHAS  
30103037 MECÂNICA DOS SOLOS  
30103045 OBRAS DE TERRA E ENROCAMENTO  
30103053 PAVIMENTOS  
30104009 ENGENHARIA HIDRÁULICA  
30104017 HIDRÁULICA  
30104025 HIDROLOGIA  
30105005 INFRA-ESTRUTURA DE TRANSPORTES  
30105013 AEROPORTOS; PROJETO E CONSTRUÇÃO  
30105021 FERROVIAS; PROJETOS E CONSTRUÇÃO  
30105030 PORTOS E VIAS NAVEGÁVEIS; PROJETO E CONSTRUÇÃO  
30105048 RODOVIAS; PROJETO E CONSTRUÇÃO

**30700000**

**ENGENHARIA SANITÁRIA**

30701007 RECURSOS HÍDRICOS  
30701015 PLANEJAMENTO INTEGRADO DOS RECURSOS HÍDRICOS  
30701023 TECNOLOGIA E PROBLEMAS SANITÁRIOS DE IRRIGAÇÃO  
30701031 ÁGUAS SUBTERRÂNEAS E POÇOS PROFUNDOS  
30701040 CONTROLE DE ENCHENTES E DE BARRAGENS  
30701058 SEDIMENTOLOGIA  
30702003 TRATAMENTO DE ÁGUAS DE ABASTECIMENTO E RESIDUÁRIAS  
30702011 QUÍMICA SANITÁRIA  
30702020 PROCESSOS SIMPLIFICADOS DE TRATAMENTO DE ÁGUAS  
30702038 TÉCNICAS CONVENCIONAIS DE TRATAMENTO DE ÁGUAS  
30702046 TÉCNICAS AVANÇADAS DE TRATAMENTO DE ÁGUAS  
30702054 ESTUDOS E CARACTERIZAÇÃO DE EFLUENTES INDUSTRIAIS  
30702062 LAY OUT DE PROCESSOS INDUSTRIAIS  
30702070 RESÍDUOS RADIOATIVOS  
30702078 TÉCNICAS CONVENCIONAIS DE TRATAMENTO DE ÁGUAS





30303028 FUNDIÇÃO  
30303036 METALURGIA DE PÓ  
30303044 RECOBRIMENTOS  
30303052 SOLDAGEM  
30303060 TRATAMENTO TÉRMICO, MECÂNICOS E QUÍMICOS  
30303079 USINAGEM  
30304008 METALURGIA FÍSICA  
30304016 ESTRUTURA DOS METAIS E LIGAS  
30304024 PROPRIEDADES FÍSICAS DOS METAIS E LIGAS  
30304032 PROPRIEDADES MECÂNICAS DOS METAIS E LIGAS  
30304040 TRANSFORMAÇÃO DE FASES  
30304059 CORROSÃO  
30305004 MATERIAIS NÃO-METÁLICOS  
30305012 EXTRAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE MATERIAIS  
30305020 CERÂMICOS  
30305039 MATERIAIS CONJUGADOS NÃO-METÁLICOS  
30305047 POLÍMEROS, APLICAÇÕES

**30600006**

**ENGENHARIA QUÍMICA**

30601002 PROCESSOS INDUSTRIAIS DE ENGENHARIA QUÍMICA  
30601010 PROCESSOS BIOQUÍMICOS  
30601029 PROCESSOS ORGÂNICOS  
30601037 PROCESSOS INORGÂNICOS  
30602009 OPERAÇÕES INDUSTRIAIS E EQUIPAMENTOS PARA ENG. QUÍMICA  
30602017 REATORES QUÍMICOS  
30602025 OPERAÇÕES CARACTERÍSTICAS DE PROCESSOS BIOQUÍMICOS  
30602033 OPERAÇÕES DE SEPARAÇÃO E MISTURA  
30603005 TECNOLOGIA QUÍMICA  
30603013 BALANÇOS GLOBAIS DE MATÉRIA E ENERGIA  
30603021 ÁGUA  
30603030 ÁLCOOL  
30603048 ALIMENTOS  
30603056 BORRACHAS  
30603064 CARVÃO  
30603072 CERÂMICA  
30603080 CIMENTO  
30603099 COURO  
30603102 DETERGENTES  
30603110 FERTILIZANTES  
30603129 MEDICAMENTOS  
30603137 METAIS NÃO-FERROSOS  
30603145 ÓLEOS  
30603153 PAPEL E CELULOSE  
30603161 PETRÓLEO E PETROQUÍMICA  
30603170 POLÍMEROS  
30603188 PRODUTOS NATURAIS  
30603196 TÊXTEIS  
30603200 TRATAMENTOS E APROVEITAMENTOS DE REJEITOS  
30603218 XISTO

**30900000**

**ENGENHARIA NUCLEAR**

30901006 APLICAÇÕES DE RADIOISÓTOPOS  
30901014 PRODUÇÃO DE RADIOISÓTOPOS  
30901022 APLICAÇÕES INDUSTRIAIS DE RADIOISÓTOPOS  
30901030 INSTRUMENTAÇÃO PARA MEDIDA E CONTROLE DE RADIAÇÃO  
30902002 FUSÃO CONTROLADA

30902010 PROCESSOS INDUSTRIAIS DA FUSÃO CONTROLADA  
30902029 PROBLEMAS TECNOLÓGICOS DA FUSÃO CONTROLADA  
30903009 COMBUSTÍVEL NÚCLEAR  
30903017 EXTRAÇÃO DE COMBUSTÍVEL NÚCLEAR  
30903025 CONVERSÃO, ENRIQUECIMENTO E FABRICAÇÃO DE COMBUST. NÚCLEAR  
30903033 REPROCESSAMENTO DO COMBUSTÍVEL NÚCLEAR  
30903041 REJEITOS DE COMBUSTÍVEL NÚCLEAR  
30904005 TECNOLOGIA DOS REATORES  
30904013 NÚCLEO DO REATOR  
30904021 MATERIAIS NUCLEARES E BLINDAGEM DE REATORES  
30904030 TRANSFERÊNCIA DE CALOR EM REATORES  
30904048 GERAÇÃO E INTEGRAÇÃO COM SISTEMAS ELÉTRICOS EM REATORES  
30904056 INSTRUMENTAÇÃO PARA OPERAÇÃO E CONTROLE DE REATORES  
30904064 SEGURANÇA, LOCALIZAÇÃO E LICENCIAMENTO DE REATORES  
30904072 ASPECTOS ECONÔMICOS DE REATORES

#### ÁREA DE AVALIAÇÃO: ENGENHARIAS III

#### **30500001**

#### **ENGENHARIA MECÂNICA**

30501008 FENÔMENOS DE TRANSPORTES  
30501016 TRANSFERÊNCIA DE CALOR  
30501024 MECÂNICA DOS FLUÍDOS  
30501032 DINÂMICA DOS GASES  
30501040 PRINCÍPIOS VARIACIONAIS E MÉTODOS NUMÉRICOS  
30502004 ENGENHARIA TÉRMICA  
30502012 TERMODINÂMICA  
30502020 CONTROLE AMBIENTAL  
30502039 APROVEITAMENTO DA ENERGIA  
30503000 MECÂNICA DOS SÓLIDOS  
30503019 MECÂNICA DOS CORPOS SÓLIDOS, ELÁSTICOS E PLÁSTICOS  
30503027 DINÂMICA DOS CORPOS RÍGIDOS, ELÁSTICOS E PLÁSTICOS  
30503035 ANÁLISE DE TENSÕES  
30503043 TERMOELASTICIDADE  
30504007 PROJETOS DE MÁQUINAS  
30504015 TEORIA DOS MECANISMOS  
30504023 ESTÁTICA E DINÂMICA APLICADA  
30504031 ELEMENTOS DE MÁQUINAS  
30504040 FUNDAMENTOS GERAIS DE PROJETOS DAS MÁQUINAS  
30504058 MÁQUINAS, MOTORES E EQUIPAMENTOS  
30504066 MÉTODOS DE SÍNTESE E OTIMIZAÇÃO APLICADOS AO PROJ. MECÂNICO  
30504074 CONTROLE DE SISTEMAS MECÂNICOS  
30504082 APROVEITAMENTO DE ENERGIA  
30505003 PROCESSOS DE FABRICAÇÃO  
30505011 MATRIZES E FERRAMENTAS  
30505020 MÁQUINAS DE USINAGEM E CONFORMAÇÃO  
30505038 CONTROLE NUMÉRICO  
30505046 ROBOTIZAÇÃO  
30505054 PROCESSOS DE FABRICAÇÃO, SELEÇÃO ECONÔMICA

#### **30800005**

#### **ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

30801001 GERÊNCIA DE PRODUÇÃO  
30801010 PLANEJAMENTO DE INSTALAÇÕES INDUSTRIAIS  
30801028 PLANEJAMENTO, PROJETO E CONTROLE DE SIST. DE PRODUÇÃO  
30801036 HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO  
30801044 SUPRIMENTOS  
30801052 GARANTIA DE CONTROLE DE QUALIDADE

30802008 PESQUISA OPERACIONAL  
30802016 PROCESSOS ESTOCÁSTICOS E TEORIAS DAS FILAS  
30802024 PROGRAMAÇÃO LINEAR, NÃO-LINEAR, MISTA E DINÂMICA  
30802032 SÉRIES TEMPORAIS  
30802040 TEORIA DOS GRAFOS  
30802059 TEORIA DOS JOGOS  
30803004 ENGENHARIA DO PRODUTO  
30803012 ERGONOMIA  
30803020 METODOLOGIA DE PROJETO DO PRODUTO  
30803039 PROCESSOS DE TRABALHO  
30803047 GERÊNCIA DO PROJETO E DO PRODUTO  
30803055 DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO  
30804000 ENGENHARIA ECONÔMICA  
30804019 ESTUDO DE MERCADO  
30804027 LOCALIZAÇÃO INDUSTRIAL  
30804035 ANÁLISE DE CUSTOS  
30804043 ECONOMIA DE TECNOLOGIA  
30804051 VIDA ECONÔMICA DOS EQUIPAMENTOS  
30804060 AVALIAÇÃO DE PROJETOS

**31100007**

**ENGENHARIA NAVAL E OCEÂNICA**

31101003 HIDRODINÂMICA DE NAVIOS E SISTEMAS OCEÂNICOS  
31101011 RESISTÊNCIA HIDRODINÂMICA  
31101020 PROPULSÃO DE NAVIOS  
31102000 ESTRUTURAS NAVAIS E OCEÂNICAS  
31102018 ANÁLISE TEÓRICA E EXPERIMENTAL DE ESTRUTURA  
31102026 DINÂMICA ESTRUTURAL NAVAL E OCEÂNICA  
31102034 SÍNTESE ESTRUTURAL NAVAL E OCEÂNICA  
31103006 MÁQUINAS MARÍTIMAS  
31103014 ANÁLISE DE SISTEMAS PROPULSORES  
31103022 CONTROLE E AUTOMAÇÃO DE SISTEMAS PROPULSORES  
31103030 EQUIPAMENTOS AUXILIARES DO SISTEMA PROPULSIVO  
31103049 MOTOR DE PROPULSÃO  
31104002 PROJETOS DE NAVIOS E DE SISTEMAS OCEÂNICOS  
31104010 PROJETOS DE NAVIOS  
31104029 PROJETOS DE SISTEMAS OCEÂNICOS FIXOS E SEMI-FIXOS  
31104037 PROJETOS DE EMBARCAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS  
31105009 TECNOLOGIA DE CONSTRUÇÃO NAVAL E DE SISTEMAS OCEÂNICOS  
31105017 MÉTODOS DE FABRICAÇÃO DE NAVIOS E SISTEMAS OCEÂNICOS  
31105025 SOLDAGEM DE ESTRUTURAS NAVAIS E OCEÂNICOS  
31105033 CUSTOS DE CONSTRUÇÃO NAVAL  
31105041 NORMATIZAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE DE NAVIOS

**31200001**

**ENGENHARIA AEROESPACIAL**

31201008 AERODINÂMICA  
31201016 AERODINÂMICA DE AERONAVES ESPACIAIS  
31201024 AERODINÂMICA DOS PROCESSOS GEOFÍSICOS E INTERPLANETÁRIOS  
31202004 DINÂMICA DE VÔO  
31202012 TRAJETÓRIAS E ÓRBITAS  
31202020 ESTABILIDADE E CONTROLE  
31203000 ESTRUTURAS AEROESPACIAIS  
31203019 AEROELASTICIDADE  
31203027 FADIGA  
31203035 PROJETOS DE ESTRUTURAS AEROESPACIAIS  
31204007 MATERIAIS E PROCESSOS P/ENGENHARIA AERON. E AEROESPACIAL  
31205003 PROPULSÃO AEROESPACIAL

31205011 COMBUSTÃO E ESCOAMENTO COM REAÇÕES QUÍMICAS  
31205020 PROPULSÃO DE FOGUTES  
31205038 MÁQUINAS DE FLUXO  
31205046 MOTORES ALTERNATIVOS  
31206000 SISTEMAS AEROESPACIAIS  
31206018 AVIÕES  
31206026 FOGUETES  
31206034 HELICÓPTEROS  
31206042 HOVERCRAFT  
31206050 SATÉLITES E OUTROS DISPOSITIVOS AEROESPACIAIS  
31206069 NORMATIZAÇÃO E CERT. DE QUAL. DE AERONAVES E COMPONENTES  
31206077 MANUTENÇÃO DE SISTEMAS AEROESPACIAIS

#### ÁREA DE AVALIAÇÃO: ENGENHARIAS IV

### **30400007**

### **ENGENHARIA ELÉTRICA**

30401003 MATERIAIS ELÉTRICOS  
30401011 MATERIAIS CONDUTORES  
30401020 MATERIAIS E COMPONENTES SEMICONDUTORES  
30401038 MATERIAIS E DISPOSITIVOS SUPERCONDUTORES  
30401046 MATERIAIS DIELÉTRICOS, PIESOELÉTRICOS E FERROELÉTRICOS  
30401054 MAT. E COMP. ELETROÓTICOS E MAGNET., MAT. FOTOELÉTRICOS  
30401062 MATERIAIS E DISPOSITIVOS MAGNÉTICOS  
30402000 MEDIDAS ELÉTRICAS, MAGNÉTICAS E ELETRÔNICAS; INSTRUMENTAÇÃO  
30402018 MEDIDAS ELÉTRICAS  
30402026 MEDIDAS MAGNÉTICAS  
30402034 INSTRUMENTAÇÃO ELETROMECAÂNICA  
30402042 INSTRUMENTAÇÃO ELETRÔNICA  
30402050 SISTEMAS ELETRÔNICOS DE MEDIDAS E DE CONTROLE  
30403006 CIRCUITOS ELÉTRICOS, MAGNÉTICOS E ELETRÔNICOS  
30403014 TEORIA GERAL DOS CIRCUITOS ELÉTRICOS  
30403022 CIRCUITOS LINEARES E NÃO LINEARES  
30403030 CIRCUITOS ELETRÔNICOS  
30403049 CIRCUITOS MAGNÉTICOS, MAGNÉTISMO, ELETROMAGNÉTISMO  
30404002 SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA  
30404010 GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA  
30404029 TRANSMISSÃO DA ENERGIA ELET., DISTRIB. DA ENERGIA ELÉTRICA  
30404037 CONVERSÃO E RETIFICAÇÃO DA ENERGIA ELÉTRICA  
30404045 MEDIÇÃO, CONTROLE, CORREÇÃO E PROTEÇÃO DE SIST. ELET. E POT.  
30404053 MÁQUINAS ELÉTRICAS E DISPOSITIVOS DE POTÊNCIA  
30404061 INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS E INDUSTRIAIS  
30405009 ELETRÔNICA INDUSTRIAL, SISTEMAS E CONTROLES ELETRÔNICOS  
30405017 ELETRÔNICA INDUSTRIAL  
30405025 AUTOMAÇÃO ELETRÔNICA DE PROCESSOS ELÉTRICOS E INDUSTRIAIS  
30405033 CONTROLE DE PROCESSOS ELETRÔNICOS, RETROALIMENTAÇÃO  
30406005 TELECOMUNICAÇÕES  
30406013 TEORIA ELETROMAG., MICROONDAS, PROPAGAÇÃO DE ONDAS, ANTENAS  
30406021 RADIONAVEGAÇÃO E RADIOASTRONOMIA  
30406030 SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES

### **31300006**

### **ENGENHARIA BIOMÉDICA**

31301002 BIOENGENHARIA  
31301010 PROCESSAMENTO DE SINAIS BIOLÓGICOS  
31301029 MODELAGEM DE FENÔMENOS BIOLÓGICOS  
31301037 MODELAGEM DE SISTEMAS BIOLÓGICOS  
31302009 ENGENHARIA MÉDICA

31302017 BIOMATERIAIS E MATERIAIS BIOCOMPATÍVEIS  
31302025 TRANSDUTORES PARA APLICAÇÕES BIOMÉDICAS  
31302033 INSTRUMENTAÇÃO ODONTOLÓGICA E MÉDICO-HOSPITALAR  
31302041 TECNOLOGIA DE PRÓTESES

**40000001**

**CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**40100006**

**MEDICINA**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MEDICINA I**

40101002 CLÍNICA MÉDICA  
40101010 ANGIOLOGIA  
40101029 DERMATOLOGIA  
40101045 CANCEROLOGIA  
40101061 ENDOCRINOLOGIA  
40101100 CARDIOLOGIA  
40101118 GASTROENTEROLOGIA  
40101126 PNEUMOLOGIA  
40101134 NEFROLOGIA  
40101169 FISIATRIA  
40107000 MEDICINA LEGAL E DEONTOLOGIA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MEDICINA II**

40101037 ALERGOLOGIA E IMUNOLOGIA CLÍNICA  
40101053 HEMATOLOGIA  
40101070 NEUROLOGIA  
40101088 PEDIATRIA  
40101096 DOENÇAS INFECCIOSAS E PARASITÁRIAS  
40101142 REUMATOLOGIA  
40103005 SAÚDE MATERNO-INFANTIL  
40104001 PSIQUIATRIA  
40105008 ANATOMIA PATOLÓGICA E PATOLOGIA CLÍNICA  
40106004 RADIOLOGIA MÉDICA

**40500004**

**NUTRIÇÃO**

40501000 BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO  
40502007 DIETÉTICA  
40503003 ANÁLISE NUTRICIONAL DE POPULAÇÃO  
40504000 DESNUTRIÇÃO E DESENVOLVIMENTO FISIOLÓGICO

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MEDICINA III**

40101150 GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA  
40101177 OFTALMOLOGIA  
40101186 ORTOPEDIA  
40102009 CIRURGIA  
40102017 CIRURGIA PLÁSTICA E RESTAURADORA  
40102025 CIRURGIA OTORRINOLARINGOLOGIA  
40102033 CIRURGIA OFTALMOLÓGICA  
40102041 CIRURGIA CARDIOVASCULAR  
40102050 CIRURGIA TORÁXICA  
40102068 CIRURGIA GASTROENTEROLOGICA  
40102076 CIRURGIA PEDIÁTRICA

40102084 NEUROCIRURGIA  
40102092 CIRURGIA UROLÓGICA  
40102106 CIRURGIA PROCTOLÓGICA  
40102114 CIRURGIA ORTOPÉDICA  
40102122 CIRURGIA TRAUMATOLÓGICA  
40102130 ANESTESIOLOGIA  
40102149 CIRURGIA EXPERIMENTAL

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ODONTOLOGIA**

**40200000**

**ODONTOLOGIA**

40201007 CLÍNICA ODONTOLÓGICA  
40202003 CIRURGIA BUCO-MAXILO-FACIAL  
40203000 ORTODONTIA  
40204006 ODONTOPEDIATRIA  
40205002 PERIODONTIA  
40206009 ENDODONTIA  
40207005 RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA  
40208001 ODONTOLOGIA SOCIAL E PREVENTIVA  
40209008 MATERIAIS ODONTOLÓGICOS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: FARMÁCIA**

**40300005**

**FARMÁCIA**

40301001 FARMACOTECNIA  
40302008 FARMACOGNOSIA  
40303004 ANÁLISE TOXICOLÓGICA  
40304000 ANÁLISE E CONTROLE DE MEDICAMENTOS  
40305007 BROMATOLOGIA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ENFERMAGEM**

**40400000**

**ENFERMAGEM**

40401006 ENFERMAGEM MÉDICO-CIRÚRGICA  
40402002 ENFERMAGEM OBSTÉTRICA  
40403009 ENFERMAGEM PEDIÁTRICA  
40404005 ENFERMAGEM PSIQUIÁTRICA  
40405001 ENFERMAGEM DE DOENÇAS CONTAGIOSAS  
40406008 ENFERMAGEM DE SAÚDE PÚBLICA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: SAÚDE COLETIVA**

**40600009**

**SAÚDE COLETIVA**

40601005 EPIDEMIOLOGIA  
40602001 SAÚDE PÚBLICA  
40603008 MEDICINA PREVENTIVA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA**

**40900002**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

**40700003**

**FONOAUDIOLOGIA**

**40800008**

**FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL**

**50000004**

**CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS AGRÁRIAS I**

**50100009****AGRONOMIA**

50101005 CIÊNCIA DO SOLO  
50101013 GÊNESE, MORFOLOGIA E CLASSIFICAÇÃO DOS SOLOS  
50101021 FÍSICA DO SOLO  
50101030 QUÍMICA DO SOLO  
50101048 MICROBIOLOGIA E BIOQUÍMICA DO SOLO  
50101056 FERTILIDADE DO SOLO E ADUBAÇÃO  
50101064 MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO  
50102001 FITOSSANIDADE  
50102010 FITOPATOLOGIA  
50102028 ENTOMOLOGIA AGRÍCOLA  
50102036 PARASITOLOGIA AGRÍCOLA  
50102044 MICROBIOLOGIA AGRÍCOLA  
50102052 DEFESA FITOSSANITÁRIA  
50103008 FITOTECNIA  
50103016 MANEJO E TRATOS CULTURAIS  
50103024 MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA  
50103032 PRODUÇÃO E BENEFICIAMENTO DE SEMENTES  
50103040 PRODUÇÃO DE MUDAS  
50103059 MELHORAMENTO VEGETAL  
50103067 FISILOGIA DE PLANTAS CULTIVADAS  
50103075 MATOLOGIA  
50104004 FLORICULTURA, PARQUES E JARDINS  
50104012 FLORICULTURA  
50104020 PARQUES E JARDINS  
50104039 ARBORIZAÇÃO DE VIAS PÚBLICAS  
50105000 AGROMETEROLOGIA  
50106007 EXTENSÃO RURAL

**50200003****RECURSOS FLORESTAIS E ENGENHARIA FLORESTAL**

50201000 SILVICULTURA  
50201018 DENDROLOGIA  
50201026 FLORESTAMENTO E REFLORESTAMENTO  
50201034 GENÉTICA E MELHORAMENTO FLORESTAL  
50201042 SEMENTES FLORESTAIS  
50201050 NUTRIÇÃO FLORESTAL  
50201069 FISILOGIA FLORESTAL  
50201077 SOLOS FLORESTAIS  
50201085 PROTEÇÃO FLORESTAL  
50202006 MANEJO FLORESTAL  
50202014 ECONOMIA FLORESTAL  
50202022 POLÍTICA E LEGISLAÇÃO FLORESTAL  
50202030 ADMINISTRAÇÃO FLORESTAL  
50202049 DENDROMETRIA E INVENTÁRIO FLORESTAL  
50202057 FOTOINTERPRETAÇÃO FLORESTAL  
50202065 ORDENAMENTO FLORESTAL  
50203002 TÉCNICAS E OPERAÇÕES FLORESTAIS  
50203010 EXPLORAÇÃO FLORESTAL  
50203029 MECANIZAÇÃO FLORESTAL  
50204009 TECNOLOGIA E UTILIZAÇÃO DE PRODUTOS FLORESTAIS  
50204017 ANATOMIA E IDENTIFICAÇÃO DE PRODUTOS FLORESTAIS  
50204025 PROPRIEDADES FÍSICO-MECÂNICAS DA MADEIRA  
50204033 RELAÇÕES ÁGUA-MADEIRA E SECAGEM  
50204041 TRATAMENTO DA MADEIRA





50602039 EXPLORAÇÃO PESQUEIRA DE ÁGUAS INTERIORES  
50602047 MANEJO E CONSERV. DE RECURSOS PESQUEIROS DE ÁGUAS INFERIORES  
50603000 AQUICULTURA  
50603019 MARICULTURA  
50603027 CARCINOCULTURA  
50603035 OSTREICULTURA  
50603043 PISCICULTURA  
50604007 ENGENHARIA DE PESCA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MEDICINA VETERINÁRIA**

**50500007 MEDICINA VETERINÁRIA**

50501003 CLÍNICA E CIRÚRGIA ANIMAL  
50501011 ANESTESIOLOGIA ANIMAL  
50501020 TÉCNICA CIRÚRGICA ANIMAL  
50501038 RADIOLOGIA DE ANIMAIS  
50501046 FARMACOLOGIA E TERAPÉUTICA ANIMAL  
50501054 OBSTETRÍCIA ANIMAL  
50501062 CLÍNICA VETERINÁRIA  
50501070 CLÍNICA CIRÚRGICA ANIMAL  
50501089 TOXICOLOGIA ANIMAL  
50502000 MEDICINA VETERINÁRIA PREVENTIVA  
50502018 EPIDEMIOLOGIA ANIMAL  
50502026 SANEAMENTO APLICADO À SAÚDE DO HOMEM  
50502034 DOENÇAS INFECCIOSAS DE ANIMAIS  
50502042 DOENÇAS PARASITÁRIAS DE ANIMAIS  
50502050 SAÚDE ANIMAL (PROGRAMAS SANITÁRIOS)  
50503006 PATOLOGIA ANIMAL  
50503014 PATOLOGIA AVIÁRIA  
50503022 ANATOMIA PATOLÓGICA ANIMAL  
50503030 PATOLOGIA CLÍNICA ANIMAL  
50504002 REPRODUÇÃO ANIMAL  
50504010 GINECOLOGIA E ANDROLOGIA ANIMAL  
50504029 INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL ANIMAL  
50504037 FISIOPATOLOGIA DA REPRODUÇÃO ANIMAL  
50505009 INSPEÇÃO DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIA DE ALIMENTOS**

**50700006 CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS**

50701002 CIÊNCIA DE ALIMENTOS  
50701010 VALOR NUTRITIVO DE ALIMENTOS  
50701029 QUÍMICA, FÍSICA, FÍSICO-QUÍM. BIOQ. DOS ALI. MAT. PRIMAS ALI  
50701037 MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS  
50701045 FISILOGIA PÓS-COLHEITA  
50701053 TOXICIDADE E RESÍDUOS DE PESTICIDAS EM ALIMENTOS  
50701061 AVALIAÇÃO E CONTROLE DE QUALIDADE DE ALIMENTOS  
50701070 PADRÕES, LEGISLAÇÃO E FISCALIZAÇÃO DE ALIMENTOS  
50702009 TECNOLOGIA DE ALIMENTOS  
50702017 TECNOLOGIA DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL  
50702025 TECNOLOGIA DE PRODUTOS DE ORIGEM VEGETAL  
50702033 TECNOLOGIA DAS BEBIDAS  
50702041 TECNOLOGIA DE ALIMENTOS DIETÉTICOS E NUTRICIONAIS  
50702050 APROVEITAMENTO DE SUBPRODUTOS  
50702068 EMBALAGENS DE PRODUTOS ALIMENTARES  
50703005 ENGENHARIA DE ALIMENTOS

50703013 INSTALAÇÕES INDUSTRIAIS DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS  
50703021 ARMAZENAMENTO DE ALIMENTOS

**60000007**

**CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: DIREITO**

**60100001**

**DIREITO**

60101008 TEORIA DO DIREITO  
60101016 TEORIA GERAL DO DIREITO  
60101024 TEORIA GERAL DO PROCESSO  
60101032 TEORIA DO ESTADO  
60101040 HISTÓRIA DO DIREITO  
60101059 FILOSOFIA DO DIREITO  
60101067 LÓGICA JURÍDICA  
60101075 SOCIOLOGIA JURÍDICA  
60101083 ANTROPOLOGIA JURÍDICA  
60102004 DIREITO PÚBLICO  
60102012 DIREITO TRIBUTÁRIO  
60102020 DIREITO PENAL  
60102039 DIREITO PROCESSUAL PENAL  
60102047 DIREITO PROCESSUAL CIVIL  
60102055 DIREITO CONSTITUCIONAL  
60102063 DIREITO ADMINISTRATIVO  
60102071 DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO  
60103000 DIREITO PRIVADO  
60103019 DIREITO CIVIL  
60103027 DIREITO COMERCIAL  
60103035 DIREITO DO TRABALHO  
60103043 DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO  
60104007 DIREITOS ESPECIAIS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO**

**60200006**

**ADMINISTRAÇÃO**

60201002 ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS  
60201010 ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO  
60201029 ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA  
60201037 MERCADOLOGIA  
60201045 NEGÓCIOS INTERNACIONAIS  
60201053 ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS  
60202009 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA  
60202017 CONTABILIDADE E FINANÇAS PÚBLICAS  
60202025 ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS  
60202033 POLÍTICA E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAIS  
60202041 ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL  
60203005 ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS  
60204001 CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**61300004**

**TURISMO**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ECONOMIA**

**60300000**

**ECONOMIA**

60301007 TEORIA ECONÔMICA  
60301015 ECONOMIA GERAL

60301023 TEORIA GERAL DA ECONOMIA  
60301031 HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO  
60301040 HISTÓRIA ECONÔMICA  
60301058 SISTEMAS ECONÔMICOS  
60302003 MÉTODOS QUANTITATIVOS EM ECONOMIA  
60302011 MÉTODOS E MODELOS MATEMÁT., ECONÔMETRICOS E ESTATÍSTICOS  
60302020 ESTATÍSTICA SÓCIO-ECONÔMICA  
60302038 CONTABILIDADE NACIONAL  
60302046 ECONOMIA MATEMÁTICA  
60303000 ECONOMIA MONETÁRIA E FISCAL  
60303018 TEORIA MONETÁRIA E FINANCEIRA  
60303026 INSTITUIÇÕES MONETÁRIAS E FINANCEIRAS DO BRASIL  
60303034 FINANÇAS PÚBLICAS INTERNAS  
60303042 POLÍTICA FISCAL DO BRASIL  
60304006 CRESCIMENTO, FLUTUAÇÕES E PLANEJAMENTO ECONÔMICO  
60304014 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO  
60304022 TEORIA E POLÍTICA DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO  
60304030 FLUTUAÇÕES CICLÍCAS E PROJEÇÕES ECONÔMICAS  
60304049 INFLAÇÃO  
60305002 ECONOMIA INTERNACIONAL  
60305010 TEORIA DO COMÉRCIO INTERNACIONAL  
60305029 RELAÇÕES DO COMÉRCIO; POLÍT. COMERCIAL; INTEGRAÇÃO ECONÔMICA  
60305037 BALANÇO DE PAGAMENTO; FINANÇAS INTERNACIONAIS  
60305045 INVESTIMENTOS INTERNACIONAIS E AJUDA EXTERNA  
60306009 ECONOMIA DOS RECURSOS HUMANOS  
60306017 TREIN. E ALOCAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA; OFERTA MÃO-DE-OBRA F. TRAB.  
60306025 MERCADO DE TRABALHO; POLÍTICA DO GOVERNO  
60306033 SINDICATOS, DISSÍDIOS COLET., RELAÇÕES DE EMPREGO(EMP./EMP)  
60306041 CAPITAL HUMANO  
60306050 DEMOGRAFIA ECONÔMICA  
60307005 ECONOMIA INDUSTRIAL  
60307013 ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL E ESTUDOS INDUSTRIAIS  
60307021 MUDANÇA TECNOLÓGICA  
60308001 ECONOMIA DO BEM-ESTAR SOCIAL  
60308010 ECONOMIA DOS PROGRAMAS DE BEM-ESTAR SOCIAL  
60308028 ECONOMIA DO CONSUMIDOR  
60309008 ECONOMIA REGIONAL E URBANA  
60309016 ECONOMIA REGIONAL  
60309024 ECONOMIA URBANA  
60309032 RENDA E TRIBUTAÇÃO  
60310006 ECONOMIAS AGRÁRIA E DOS RECURSOS NATURAIS  
60310014 ECONOMIA AGRÁRIA  
60310022 ECONOMIA DOS RECURSOS NATURAIS

#### ÁREA DE AVALIAÇÃO: ARQUITETURA E URBANISMO

**60400005** **ARQUITETURA E URBANISMO**  
60401001 FUNDAMENTOS DE ARQUITETURA E URBANISMO  
60401010 HISTÓRIA DA ARQUITETURA E URBANISMO  
60401028 TEORIA DA ARQUITETURA  
60401036 HISTÓRIA DO URBANISMO  
60401044 TEORIA DO URBANISMO  
60402008 PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO  
60402016 PLANEJAMENTO E PROJETOS DA EDIFICAÇÃO  
60402024 PLANEJAMENTO E PROJETO DO ESPAÇO URBANO

60402032 PLANEJAMENTO E PROJETO DO EQUIPAMENTO  
60403004 TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO  
60403012 ADEQUAÇÃO AMBIENTAL  
60404000 PAISAGISMO  
60404019 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PAISAGISMO  
60404027 CONCEITUAÇÃO DE PAISAGISMO E METODOLOGIA DO PAISAGISMO  
60404035 ESTUDOS DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR  
60404043 PROJETOS DE ESPAÇOS LIVRES URBANOS

**61200000**

**DESENHO INDUSTRIAL**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA**

**60500000**

**PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL**

60501006 FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL  
60501014 TEORIA DO PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL  
60501022 TEORIA DA URBANIZAÇÃO  
60501030 POLÍTICA URBANA  
60501049 HISTÓRIA URBANA  
60502002 MÉTODOS E TÉCNICAS DO PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL  
60502010 INFORMAÇÃO, CADASTRO E MAPEAMENTO  
60502029 TÉCNICA DE PREVISÃO URBANA E REGIONAL  
60502037 TÉCNICAS DE ANÁLISE E AVALIAÇÃO URBANA E REGIONAL  
60502045 TÉCNICAS DE PLANEJAMENTO E PROJETO URBANOS E REGIONAIS  
60503009 SERVIÇOS URBANOS E REGIONAIS  
60503017 ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL E URBANA  
60503025 ESTUDOS DA HABITAÇÃO  
60503033 ASPECTOS SOCIAIS DO PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL  
60503041 ASPECTOS ECONÔMICOS DO PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL  
60503050 ASPECTOS FÍSICO-AMBIENTAIS DO PLANEJ. URBANO E REGIONAL  
60503068 SERVIÇOS COMUNITÁRIOS  
60503076 INFRA-ESTRUTURAS URBANAS E REGIONAIS  
60503084 TRANSPORTE E TRÁFEGO URBANO E REGIONAL  
60503092 LEGISLAÇÃO URBANA E REGIONAL

**60600004**

**DEMOGRAFIA**

60601000 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL  
60601019 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL GERAL  
60601027 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL URBANA  
60601035 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL RURAL  
60602007 TENDÊNCIA POPULACIONAL  
60602015 TENDÊNCIAS PASSADAS  
60602023 TAXAS E ESTIMATIVAS CORRENTES  
60602031 PROJEÇÕES  
60603003 COMPONENTES DA DINÂMICA DEMOGRÁFICA  
60603011 FECUNDIDADE  
60603020 MORTALIDADE  
60603038 MIGRAÇÃO  
60604000 NUPCIALIDADE E FAMÍLIA  
60604018 CASAMENTO E DIVÓRCIO  
60604026 FAMÍLIA E REPRODUÇÃO  
60605006 DEMOGRAFIA HISTÓRICA  
60605014 DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL  
60605022 NATALIDADE, MORTALIDADE, MIGRAÇÃO  
60605049 MÉTODOS E TÉCNICAS DE DEMOGRAFIA HISTÓRICA  
60606002 POLÍTICA PÚBLICA E POPULAÇÃO

60606010 POLÍTICA POPULACIONAL  
60606029 POLÍTICAS DE REDISTRIBUIÇÃO DE POPULAÇÃO  
60606037 POLÍTICAS DE PLANEJAMENTO FAMILIAR  
60607009 FONTES DE DADOS DEMOGRÁFICOS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I**

**60700009 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

60701005 TEORIA DA INFORMAÇÃO  
60701013 TEORIA GERAL DA INFORMAÇÃO  
60701021 PROCESSOS DA COMUNICAÇÃO  
60701030 REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO  
60702001 BIBLIOTECONOMIA  
60702010 TEORIA DA CLASSIFICAÇÃO  
60702028 MÉTODOS QUANTITATIVOS, BIBLIOMETRIA  
60702036 TÉCNICAS DE RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO  
60702044 PROCESSOS DE DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO  
60703008 ARQUIVOLOGIA  
60703016 ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS

**60800003 MUSEOLOGIA**

**60900008 COMUNICAÇÃO**

60901004 TEORIA DA COMUNICAÇÃO  
60902000 JORNALISMO E EDITORAÇÃO  
60902019 TEORIA E ÉTICA DO JORNALISMO  
60902027 ORGANIZAÇÃO EDITORIAL DE JORNAIS  
60902035 ORGANIZAÇÃO COMERCIAL DE JORNAIS  
60902043 JORNALISMO ESPECIALIZADO (COMUNITÁRIO, RURAL, EMP. CIENTIF.)  
60903007 RÁDIO E TELEVISÃO  
60903015 RADIODIFUSÃO  
60903023 VIDEODIFUSÃO  
60904003 RELAÇÕES PÚBLICAS E PROPAGANDA  
60905000 COMUNICAÇÃO VISUAL  
61201006 PROGRAMAÇÃO VISUAL  
61202002 DESENHO DE PRODUTO

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: SERVIÇO SOCIAL**

**61000000 SERVIÇO SOCIAL**

61000000 SERVIÇO SOCIAL  
61001007 FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL  
61002003 SERVIÇO SOCIAL APLICADO  
61002011 SERVIÇO SOCIAL DO TRABALHO  
61002020 SERVIÇO SOCIAL DA EDUCAÇÃO  
61002038 SERVIÇO SOCIAL DO MENOR  
61002046 SERVIÇO SOCIAL DA SAÚDE  
61002054 SERVIÇO SOCIAL DA HABITAÇÃO  
61100005 ECONOMIA DOMÉSTICA

**70000000 CIÊNCIAS HUMANAS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: FILOSOFIA / TEOLOGIA: SUBCOMISSÃO FILOSOFIA**

**70100004 FILOSOFIA**

70101000 HISTÓRIA DA FILOSOFIA  
70102007 METAFÍSICA  
70103003 LÓGICA  
70104000 ÉTICA  
70105006 EPISTEMOLOGIA  
70106002 FILOSOFIA BRASILEIRA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: FILOSOFIA / TEOLOGIA: SUBCOMISSÃO TEOLOGIA**

**71000003 TEOLOGIA**

71001000 HISTÓRIA DA TEOLOGIA  
71002006 TEOLOGIA MORAL  
71003002 TEOLOGIA SISTEMÁTICA  
71004009 TEOLOGIA PASTORAL

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: SOCIOLOGIA**

**70200009 SOCIOLOGIA**

70201005 FUNDAMENTOS DA SOCIOLOGIA  
70201013 TEORIA SOCIOLÓGICA  
70201021 HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA  
70202001 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO  
70203008 SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO  
70204004 SOCIOLOGIA URBANA  
70205000 SOCIOLOGIA RURAL  
70206007 SOCIOLOGIA DA SAÚDE  
70207003 OUTRAS SOCIOLOGIAS ESPECÍFICAS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA**

**70300003 ANTROPOLOGIA**

70301000 TEORIA ANTROPOLÓGICA  
70302006 ETNOLOGIA INDÍGENA  
70303002 ANTROPOLOGIA URBANA  
70304009 ANTROPOLOGIA RURAL  
70305005 ANTROPOLOGIA DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS

**70400008 ARQUEOLOGIA**

70401004 TEORIA E MÉTODO EM ARQUEOLOGIA  
70402000 ARQUEOLOGIA PRÉ-HISTÓRICA  
70403007 ARQUEOLOGIA HISTÓRICA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: HISTÓRIA**

**70500002 HISTÓRIA**

70501009 TEORIA E FILOSOFIA DA HISTÓRIA  
70502005 HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL  
70503001 HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA  
70504008 HISTÓRIA DA AMÉRICA  
70504016 HISTÓRIA DOS ESTADOS UNIDOS  
70504024 HISTÓRIA LATINO-AMERICANA  
70505004 HISTÓRIA DO BRASIL  
70505012 HISTÓRIA DO BRASIL COLÔNIA  
70505020 HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO  
70505039 HISTÓRIA DO BRASIL REPÚBLICA  
70505047 HISTÓRIA REGIONAL DO BRASIL  
70506000 HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

**70600007 ÁREA DE AVALIAÇÃO: GEOGRAFIA**

## **GEOGRAFIA**

70601003 GEOGRAFIA HUMANA  
70601011 GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO  
70601020 GEOGRAFIA AGRÁRIA  
70601038 GEOGRAFIA URBANA  
70601046 GEOGRAFIA ECONÔMICA  
70601054 GEOGRAFIA POLÍTICA  
70602000 GEOGRAFIA REGIONAL  
70602018 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
70602026 REGIONALIZAÇÃO  
70602034 ANÁLISE REGIONAL

## **ÁREA DE AVALIAÇÃO: PSICOLOGIA**

### **70700001**

### **PSICOLOGIA**

70701008 FUNDAMENTOS E MEDIDAS DA PSICOLOGIA  
70701016 HISTÓRIA, TEORIAS E SISTEMAS EM PSICOLOGIA  
70701024 METODOLOGIA, INSTRUMENTAÇÃO E EQUIPAMENTO EM PSICOLOGIA  
70701032 CONSTRUÇÃO E VALIDADE DE TESTES, ESC. E O. MEDIDAS PSICOLÓG.  
70701040 TÉCN. DE PROCES. ESTÁT., MATEMÁTICO E COMPUT. EM PSICOLOGIA  
70702004 PSICOLOGIA EXPERIMENTAL  
70702012 PROCESSOS PERCEPTUAIS E MOTORES  
70702020 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E MOTIVAÇÃO  
70702039 PROCESSOS COGNITIVOS E ATENCIONAIS  
70702047 ESTADOS SUBJETIVOS E EMOÇÃO  
70703000 PSICOLOGIA FISIOLÓGICA  
70703019 NEUROLOGIA, ELETROFISIOLOGIA E COMPORTAMENTO  
70703027 PROCESSOS PSICO-FISIOLÓGICOS  
70703035 ESTIMULAÇÃO ELÉTRICA E COM DROGAS; COMPORTAMENTO  
70703043 PSICOBIOLOGIA  
70704007 PSICOLOGIA COMPARATIVA  
70704015 ESTUDOS NATURALÍSTICOS DO COMPORTAMENTO ANIMAL  
70704023 MECANISMOS INSTINTIVOS E PROCESSOS SOCIAIS EM ANIMAIS  
70705003 PSICOLOGIA SOCIAL  
70705011 RELAÇÕES INTERPESSOAIS  
70705020 PROCESSOS GRUPAIS E DE COMUNICAÇÃO  
70705038 PAPEIS E ESTRUTURAS SOCIAIS; INDIVÍDUO  
70706000 PSICOLOGIA COGNITIVA  
70707006 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO  
70707014 PROCESSOS PERCEPTUAIS E COGNITIVOS; DESENVOLVIMENTO  
70707022 DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DA PERSONALIDADE  
70708002 PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM  
70708010 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL  
70708029 PROGRAMAÇÃO DE CONDIÇÕES DE ENSINO  
70708037 TREINAMENTO DE PESSOAL  
70708045 APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICOS  
70708053 ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA  
70709009 PSICOLOGIA DO TRABALHO E ORGANIZACIONAL  
70709017 ANÁLISE INSTITUCIONAL  
70709025 RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE PESSOAL  
70709033 TREINAMENTO E AVALIAÇÃO  
70709041 FATORES HUMANOS NO TRABALHO  
70709050 PLANEJAMENTO AMBIENTAL E COMPORTAMENTO HUMANO  
70710007 TRATAMENTO E PREVENÇÃO PSICOLÓGICA  
70710015 INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA



70710023 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO COMUNITÁRIO  
70710031 TREINAMENTO E REABILITAÇÃO  
70710040 DESVIOS DA CONDUTA  
70710058 DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM  
70710066 DISTÚRBIOS PSICOSSOMÁTICOS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**70800006**

**EDUCAÇÃO**

70801002 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
70801010 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
70801029 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
70801037 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO  
70801045 ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL  
70801053 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO  
70801061 PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
70802009 ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL  
70802017 ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS  
70802025 ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS  
70803005 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
70803013 POLÍTICA EDUCACIONAL  
70803021 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL  
70803030 AVAL. DE SISTEMAS, INST. PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS  
70804001 ENSINO-APRENDIZAGEM  
70804010 TEORIAS DA INSTRUÇÃO  
70804028 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO  
70804036 TECNOLOGIA EDUCACIONAL  
70804044 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
70805008 CURRÍCULO  
70805016 TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENV. CURRICULAR  
70805024 CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO  
70806004 ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO  
70806012 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL  
70806020 ORIENTAÇÃO VOCACIONAL  
70807000 TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO  
70807019 EDUCAÇÃO DE ADULTOS  
70807027 EDUCAÇÃO PERMANENTE  
70807035 EDUCAÇÃO RURAL  
70807043 EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS  
70807051 EDUCAÇÃO ESPECIAL  
70807060 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
70807078 ENSINO PROFISSIONALIZANTE

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**70900000**

**CIÊNCIA POLÍTICA**

70901007 TEORIA POLÍTICA  
70901015 TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA  
70901023 TEORIA POLÍTICA MEDIEVAL  
70901031 TEORIA POLÍTICA MODERNA  
70901040 TEORIA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA  
70902003 ESTADO E GOVERNO  
70902011 ESTRUTURA E TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO  
70902020 SISTEMAS GOVERNAMENTAIS COMPARADOS  
70902038 RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS  
70902046 ESTUDOS DO PODER LOCAL



70902054 INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS ESPECÍFICAS  
70903000 COMPORTAMENTO POLÍTICO  
70903018 ESTUDOS ELEITORAIS E PARTIDOS POLÍTICOS  
70903026 ATITUDE E IDEOLOGIAS POLÍTICAS  
70903034 CONFLITOS E COALIZÕES POLÍTICAS  
70903042 COMPORTAMENTO LEGISLATIVO  
70903050 CLASSES SOCIAIS E GRUPOS DE INTERESSE  
70904006 POLÍTICAS PÚBLICAS  
70904014 ANÁLISE DO PROCESSO DECISÓRIO  
70904022 ANÁLISE INSTITUCIONAL  
70904030 TÉCNICAS DE ANTECIPAÇÃO  
70905002 POLÍTICA INTERNACIONAL  
70905010 POLÍTICA EXTERNA DO BRASIL  
70905029 ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS  
70905037 INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL, CONFLITO, GUERRA E PAZ  
70905045 RELAÇÕES INTERNACIONAIS, BILATERAIS E MULTILATERAIS

**80000002**

**LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: LETRAS / LINGUÍSTICA**

**80100007**

**LINGUÍSTICA**

80101003 TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA  
80102000 FISIOLOGIA DA LINGUAGEM  
80103006 LINGÜÍSTICA HISTÓRICA  
80104002 SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA  
80105009 PSICOLINGUÍSTICA  
80106005 LINGUÍSTICA APLICADA

**80200001**

**LETRAS**

80201008 LÍNGUA PORTUGUESA  
80202004 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
80203000 LÍNGUAS CLÁSSICAS  
80204007 LÍNGUAS INDÍGENAS  
80205003 TEORIA LITERARIA  
80206000 LITERATURA BRASILEIRA  
80207006 OUTRAS LITERATURAS VERNÁCULAS  
80208002 LITERATURAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
80209009 LITERATURAS CLÁSSICAS  
80210007 LITERATURA COMPARADA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ARTES / MÚSICA**

**80300006**

**ARTES**

80301002 FUNDAMENTOS E CRÍTICA DAS ARTES  
80301010 TEORIA DA ARTE  
80301029 HISTÓRIA DA ARTE  
80301037 CRÍTICA DA ARTE  
80302009 ARTES PLÁSTICAS  
80302017 PINTURA  
80302025 DESENHO  
80302033 GRAVURA  
80302041 ESCULTURA  
80302050 CERÂMICA  
80302068 TECELAGEM

80303005 MÚSICA  
80303013 REGÊNCIA  
80303021 INSTRUMENTAÇÃO MUSICAL  
80303030 COMPOSIÇÃO MUSICAL  
80303048 CANTO  
80304001 DANÇA  
80304010 EXECUÇÃO DA DANÇA  
80304028 COREOGRAFIA  
80305008 TEATRO  
80305016 DRAMATURGIA  
80305024 DIREÇÃO TEATRAL  
80305032 CENOGRAFIA  
80305040 INTERPRETAÇÃO TEATRAL  
80306004 ÓPERA  
80307000 FOTOGRAFIA  
80308007 CINEMA  
80308015 ADMINISTRAÇÃO E PRODUÇÃO DE FILMES  
80308023 ROTEIRO E DIREÇÃO CINEMATOGRAFICOS  
80308031 TÉCNICAS DE REGISTROS E PROCESSAMENTO DE FILMES  
80308040 INTERPRETAÇÃO CINEMATOGRAFICA  
80309003 ARTES DO VÍDEO  
80310001 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

**90000005**

**MULTIDISCIPLINAR**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: INTERDISCIPLINAR**

**90100000**

**INTERDISCIPLINAR**

90191000 MEIO AMBIENTE E AGRÁRIAS  
90192000 SOCIAIS E HUMANIDADES  
90193000 ENGENHARIA/TECNOLOGIA/GESTÃO  
90194000 SAÚDE E BIOLÓGICAS

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**90200000**

**ENSINO**

90201000 ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: MATERIAIS**

**90300009**

**MATERIAIS**

**ÁREA DE AVALIAÇÃO: BIOTECNOLOGIA**

**90400003**

**BIOTECNOLOGIA**

## APÊNDICE D – LISTA DE DOCUMENTOS ANALISADOS NA DISCUSSÃO DO ORDENAMENTO LEGAL

BRASIL . Conselho Federal de Educação. **Resolução n.3**, 16 jan.,1987. Diário Oficial. (172).Brasília, set. 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**, 11 mar.,1987

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução 003**, 1987.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. **Lei 7.853**, outubro, 1989.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 1973**, abril, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **n. 9.394**, 17 dez.,1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 776**, 3 dez.,1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 001**, jan, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009**, 08, maio, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer 17**, julho, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 0138**, 3 abr, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058**, 18 fev.,2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução n.7**, de 31 de março de 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. **Resolução n. 01**, fevereiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Federal Nº 5.626, 22 de dezembro, 2005.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CS 58**, maio, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – MEC, 3ª edição: SEESP, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. **Resolução n. 01**, maio, 2006.

## APÊNDICE E - CARTA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Av. Reitorb , 12 de outubro de 2010.

Prezado Coordenador

### Nome do coordenador e instituição

Vimos por meio desta, solicitar vossa colaboração para a realização da pesquisa de doutorado intitulada "Educação Inclusiva e Educação Física: políticas e práticas de formação inicial de professores de Educação Física", autoria de João Danilo B. de Oliveira, a qual esta vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello, do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE-FACED/UFBA). Para tal, necessitamos de algumas informações referentes ao curso de graduação que está sob vossa coordenação, as quais pedimos a gentileza que sejam encaminhadas a Secretaria da Pós-Graduação, em nome de Roberto Sanches Rabello **até o próximo dia 30 de novembro** ou ainda por e-mail para Roberto Rabello: [bob@ufba.br](mailto:bob@ufba.br), com cópia para João Danilo B. de Oliveira: [jdanilobo@yahoo.com.br](mailto:jdanilobo@yahoo.com.br).

A seguir apresentaremos síntese do projeto de pesquisa, bem como as informações necessárias para o seu desenvolvimento.

### Sobre o projeto:

Este projeto de pesquisa localiza-se dentre os estudos que investigam a constituição de saberes necessários a formação do professor de Educação Física que vai atuar na Educação Básica, através das discussões acerca do currículo e sua constituição sócio-histórica, tendo como campo de discussão a Educação de Pessoas com Deficiência e Educação Inclusiva

Tem como objetivo: Contextualizar e analisar a (s) base (s) teórico-metodológica (científica, técnica e pedagógica) que são tomadas como referência para a integração\tematização da noção (ões) de Educação Inclusiva nos documentos das IES de orientação/ apoio à formação de professores, bem como nos currículos (projetos pedagógicos e matrizes curriculares) de curso de formação inicial, graduação de professores de Educação Física;

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como principal fonte os documentos de referência para a formação e organização dos currículos das Instituições de Ensino Superior do estado da Bahia na formação de Licenciados em Educação Física.

Para tal, recorreremos num primeiro momento à pesquisa bibliográfica, na qual aprofundaremos nosso campo teórico sobre o currículo de formação de professores e a educação inclusiva, e sua expressão nos cursos de formação, de forma a forjar uma base sólida de reflexão sobre sua constituição sócio-histórica.

Num segundo momento realizaremos uma **pesquisa documental junto às instituições de ensino superior que formam professores de Educação Física no estado**, buscando identificar as propostas curriculares que apontam a educação de pessoas com deficiência e educação inclusiva, seus sentidos e significados, no currículo de formação.

Para este estudo estão sendo selecionados quatro dos vinte e sete cursos de formação em Educação Física no estado.

**Sobre o campo:**

Já fizemos um levantamento de dados disponível na internet (páginas dos cursos), mas ainda necessitamos das informações a seguir:

1. Projeto pedagógico do curso (caso esteja em transição, favor apresentar o anterior/vigente e o novo);
2. Histórico da constituição do curso;
- 3 Inserção de disciplinas ligadas à educação de pessoas com deficiência e educação inclusiva no currículo de formação: quando ocorreu tal inserção e quais disciplinas são oferecidas;
4. Ementa e Programa das disciplinas que abordem as temáticas supracitadas;
4. Corpo docente que trabalha nessas disciplinas (nome, área de formação, breve currículo);
6. Informações sobre formandos: quantos formandos até agora e quantos por ano;
7. Perspectiva de intervenção na escola, especialmente com o ensino a pessoas com deficiência.
8. Documentos institucionais de apoio\orientação a organização do currículo (projeto pedagógico e matriz curricular, entre outros) do curso que façam referência a educação de pessoas com deficiência ou educação inclusiva.

Agradecemos antecipadamente vossa preciosa colaboração e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos. Comprometemo-nos, ainda, a enviar um exemplar da tese para a instituição quando a mesma estiver concluída.

Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello  
Orientador - FE/UFBA  
e-mail: bob@ufba.br

Prof. Doutorando João Danilo B. de Oliveira  
Orientando – GEINE/UFBA  
e-mail: jdanilobo@yahoo.com.br



## **Construção e validação de questionário**

### **Breve descrição da Pesquisa**

O presente estudo objetiva contextualizar e analisar como os Cursos de Formação de Professores de Educação Física para a Educação Básica no Estado da Bahia estão anunciando, inserindo e tematizando a educação de pessoas com deficiência, a educação e diferenças, e a Educação Inclusiva em nível estadual.

A aplicação deste questionário consiste apenas em uma das fases de realização da pesquisa e visa confirmar, complementar e corrigir as informações já obtidas através do Portal do E-mec e das informações disponíveis nas páginas das respectivas instituições em que estes se encontram.

## QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) Nome da Instituição: Faculdade Social (FSBA)

2) Município: Salvador

3) O Presente Curso oferece curso de Licenciatura: ( X ) Sim ( ) Não

4. Informações sobre disciplinas que tratam do estudo da temática das pessoas com deficiência, diferença, diversidade e processo de inclusão escolar e social (Matriz Atual):

Nome da disciplina	Carga horária	Regime de oferta (semestral ou anual)	Semestre ou ano de oferta	Natureza da disciplina (obrigatória ou optativa)	Nome e Titulação do professor da disciplina
Educação Física Adaptada	60h	Semestral	3º	Obrigatória	
Processos de Inclusão de Pessoas com Deficiência	60h	Semestral	4º	Obrigatória	
Libras	60h	Semestral	5º		

5. Informações sobre ementa, conteúdo programático e referências:

Nome da disciplina	Ementa	Programa	Referências Básicas
Educação			

Física Adaptada			
Processos de Inclusão de Pessoas com Deficiência			
Libras			

**Se a disciplina da qual trata as questões 6 e 7 já forma citadas acima nas questões 4 e 5 desconsidere a solicitação.**

**6) Nome (s) e carga horária da disciplina ofertada na área da Atividade Motora Adaptada (Matriz atual):**

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Regime de oferta: semestral ou anual</b>	<b>Semestre ou Ano de oferta</b>	<b>Natureza da disciplina (obrigatória ou optativa)</b>	<b>Nome e titulação do professor da disciplina</b>

**7) Informações sobre ementa e conteúdo programático e referências na área de Atividade Motora Adaptada**

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Programa</b>	<b>Referências Básicas</b>




**08) Há estágio supervisionado na área de Educação Especial (Atividade Motora Adaptada) de caráter obrigatório no curso?**

sim                       não

**Caso                      Sim,                      comente                      sua                      pertinência:**

---



---



---

**09) A área de Educação Especial (Educação Física Adaptada) contempla carga horária de Prática como Componente Curricular?**

sim                       não

**Caso                      Sim,                      comente                      sua                      pertinência:**

---



---



---

**10) Há Projetos de Extensão na Instituição relacionado a Educação Física Adaptada:**

sim                       não

**Se a resposta for sim complemente com o(s) nome(s) do(s) projeto(s):**

**10.1) Público alvo:**

**10.2) Atividades desenvolvidas:**

**11) Comente se houve e qual foi o tipo de orientação ou recomendação Institucional (direção de departamentos, pró-reitoria de graduação ou órgãos similares) no processo de elaboração da matriz curricular e do PPC do Curso destacando aspectos relacionados a educação de pessoas com deficiência e práticas de inclusão escolar?**

---



---



---



---

Agradecemos sua colaboração.

---

João Danilo B. de Oliveira  
Pesquisador principal

Doutorando da Univ. Federal da Bahia

---

Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello  
Pesquisador responsável

Univ. Federal da Bahia

Salvador, 18 de novembro de 2010

## **APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL**

Como você caracteriza (definiria) a área de Educação Física Adaptada?

Como você vê essa área integrada ao currículo de formação em Educação Física (formação do professor)?

Quais os limites e as possibilidades de consolidação desta área junto à formação acadêmica?

Como você avalia o estágio de desenvolvimento da área frente à inclusão escolar?

Em que medida, a inclusão está entre suas expectativas de aprendizagem e atuação dos estudantes/professores em formação de alunos com deficiência em aulas de Educação Física Escolar?